UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IARLEY PEREIRA DE SOUSA

O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS À PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UM ESTUDO DA REALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CCJS/UFCG

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientador Prof. Dr. Fabio Zoboli

SÃO CRISTÓVÃO – SERGIPE

2023

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S719e

Sousa, Iarley Pereira de
O enfrentamento dos desafios à permanência das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro : um estudo da realidade dos cursos de graduação do CCJS/UFCG / Iarley Pereira de Sousa ; orientador Fábio Zóboli. – São Cristóvão, SE, 2023.
230 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Educação - Campina Grande (PB). 2. Ensino superior. 3. Educação inclusiva. 4. Pessoas com deficiência - Educação (Superior). 5. Programas de ações afirmativas. I. Zóboli, Fábio, orient. II. Título.

CDU 378-056.26(813.3)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IARLEY PEREIRA DE SOUSA

O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS À PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UM ESTUDO DA REALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CCJS/UFCG

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 20.06.2023

Prof. Dr. Fábio Zóboli (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof.ª Dr.ª Dinamara Garcia Feldens
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof.ª Dr.ª Nozângela Maria Rolim Dantas
Universidade Federal de Campina Grande / UFCG

Prof.ª Dr.ª Jacyara Farias Souza Marques
Universidade Federal de Campina Grande / UFCG

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2023

DEDICATÓRIA

À minha esposa, Tica.

Aos meus filhos Clara, Stefano, Pedro e Luigi.

Aos meus irmãos da Comunidade Católica

Siloé

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a minha família. Minha esposa, Tica, pelo apoio e solicitude em cada momento desta jornada. Aos meus filhos: Maria Clara, Stefano Yosseph, Pedro Davi e José Luigi, por serem a razão do meu viver e de cada decisão da minha vida.

Aos meus pais, Francisco e Josefa. “Pai, seu filho, finalmente é ‘dotô’, como o senhor sempre sonhou”. Às minhas irmãs, cunhados e sobrinhas, por serem presença, cada um de seu jeito.

Ao meu orientador, professor Dr. Fábio Zoboli, flamenguista como eu, na alegria e no sofrimento. A jornada foi árdua não só para mim, mas também para ele, diante de tantas realidades pessoais enfrentadas. Muito obrigado pela acolhida, pela dedicação, pela amizade, pela simplicidade. Obrigado por ter atravessado, tão positivamente, a minha vida.

Aos docentes que aceitaram o desafio de orientar e ministrar conteúdos na proposta do DINTER entre a UFCG e a UFS. Saberes partilhados e vivências experimentadas que serão inesquecíveis. Gratidão.

Aos membros da banca examinadora, minhas amigas Jacyara e Nozângela, professora Dinamara e professor Alfrâncio. Obrigado pelas sugestões, pelo empenho na análise de minha tese.

Aos meus colegas de DINTER, Ane, Fabíola, Naldinho, Rozilene, Veruska, Belijane, Fabione, Janete, Rosinângela, Cláudia, Romércia. Dividimos muitas esperanças, alegrias e expectativas. Foi uma experiência mais que especial para minha vida. Particularmente, Romércia, obrigado pelo carinho e companheirismo.

A todos que conheci nas turmas e disciplinas que cursei. Tantos nomes, tantas vidas, tanto conhecimento. Foi uma honra para mim. Destaco Renilfran, um verdadeiro “anjo das águas”. Gratidão eterna.

Aos professores Antônio Fernandes e Débia Suênia, por terem lutado pela concretização do DINTER UFCG/UFS que possibilitou este doutoramento. Aos amigos do CCJS, pelo apoio irrestrito a essa jornada, em especial, Jardel, Eduardo Jorge, Rubasmate, Giliard, Sílvio, Juliana e Thales.

Finalmente, aos meus amados irmãos da Comunidade Católica Siloé. Vocês são muito caros para mim. Obrigado pelas orações, pela compreensão. Por vibrarem em cada pequena vitória.

“Ajude-me a crescer, mas deixe-me ser eu mesmo.”

Maria Montessori

RESUMO

No Brasil, vigora a Lei n.º 12.711/12, que estabeleceu regras para o sistema de quotas para o ensino superior e técnico. Em 28 de dezembro de 2016, é publicada a Lei n.º 13.409, alterando a Lei n.º 12.711/12, para incluir as pessoas com deficiência entre os beneficiados pela lei. Isso representa uma conquista importante para este grupo vitimado historicamente pela exclusão social. Porém, o censo da educação superior brasileira aponta que, em 2016, a taxa de evasão das pessoas com deficiência no ensino superior era de 27%. A Declaração da ONU sobre a educação e formação em matéria de Direitos Humanos, de 12 de fevereiro de 2012, apresenta marcos constitutivos da educação (acessibilidade, aceitabilidade, disponibilidade, adaptabilidade). Esta pesquisa pretende responder o problema: A execução da educação inclusiva no CCJS/UFCG, considerando os marcos constitutivos, seria um dos desafios a permanência das pessoas com deficiência nos seus cursos de graduação? Diante desta problemática defende-se a tese de que a possível ausência da implantação dos marcos constitutivos para a educação inclusiva seria um desafio à permanência dos discentes com deficiência, nos cursos do CCJS/UFCG. O objetivo geral da pesquisa é analisar se a forma como a educação inclusiva é praticada nos cursos de graduação do CCJS/UFCG apresenta-se como um desafio para a permanência das pessoas com deficiência nestes mesmos cursos. São objetivos específicos: discorrer sobre a história da educação inclusiva e suas bases legais, a nível nacional e internacional; identificar os principais desafios percebidos pelos discentes com deficiência dos cursos de graduação do CCJS/UFCG, sejam oriundos do sistema de cotas ou não e discutir a efetivação das políticas afirmativas para as pessoas com deficiência no âmbito da UFCG. Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa. Quanto ao tipo, a pesquisa é descritiva. Elegeu-se dois instrumentos de coleta de dados: uma entrevista semiestruturada, seguindo a concepção de entrevista compreensiva, proposta por Kaufmann (2013) e um questionário que abordará os marcos da educação inclusiva. A amostra está dividida em quatro grupos: discentes com deficiência (04 participantes), egressos com deficiência (02 participantes), discentes evadidos (02 participantes), servidores no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (02 participantes). Procedeu-se com a análise temática dos dados. Como resultados, teve-se que a educação inclusiva praticada no CCJS/UFCG não atende a todos os marcos constitutivos. Há um esforço no tocante a acessibilidade, especificamente, na transitabilidade, mas nos demais aspectos, há carências. E isto é um grande desafio para a permanência das pessoas com deficiência em seus cursos. Todavia, este fator não foi apontado como motivo para a evasão destes discentes, mas sim as questões socioeconômicas. Há uma estreita relação entre deficiência e desigualdade social, pela exclusão e segregação sofridas por estes cidadãos. Pretende-se que os resultados apresentados possam auxiliar as pessoas com deficiência em vistas de sua permanência do ensino superior público, através da elaboração de uma proposta de enfrentamento dos desafios identificados a ser oferecida a UFCG, além de apresentar uma contribuição ao universo da discussão sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência e da Educação, como ciência e profissão.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Ensino Superior; Pessoas com deficiência; Ações afirmativas.

ABSTRACT

In Brazil, Law No. 12,711/12 is in force, which establishes rules for the quota system for higher and technical education. On December 28, 2016, Law No. 13,409 is published, amending Law No. 12,711/12, to include people with disabilities among those benefited by the law. This represents an important achievement for this group historically victimized by social exclusion. However, the Brazilian higher education census points out that, in 2016, the dropout rate of people with disabilities in higher education was 27%. The UN Declaration on Education and Training in the Matter of Human Rights, of February 12, 2012, presents constitutive milestones of education (accessibility, acceptability, availability, adaptability). This research intends to answer the question: Would the implementation of inclusive education at CCJS/UFCG, considering the constitutive milestones, be one of the challenges for people with disabilities to remain in their undergraduate courses? Faced with this problem, the thesis is defended that the possible absence of the implementation of the constitutive milestones for inclusive education would be a challenge to the permanence of students with disabilities in CCJS/UFCG courses. The general objective of the research is to analyze whether the way in which inclusive education is practiced in CCJS/UFCG undergraduate courses presents itself as a challenge for the permanence of people with disabilities in these same courses. The specific objectives are: to discuss the history of inclusive education and its legal bases, nationally and internationally; identify the main challenges perceived by students with disabilities in CCJS/UFCG undergraduate courses, whether they come from the quota system or not, and discuss the implementation of affirmative policies for people with disabilities within the UFCG. As for the approach, the research is qualitative. As for the type, the research is descriptive. Two data collection instruments were chosen: a semi-structured interview, following the concept of a comprehensive interview, proposed by Kaufmann (2013) and a questionnaire that will address the milestones of inclusive education. The sample is divided into four groups: students with disabilities (04 participants), graduates with disabilities (02 participants), dropped out students (02 participants), servants in the Accessibility and Inclusion Center (02 participants). We proceeded with the thematic analysis of the data. As a result, it was found that the inclusive education practiced at the CCJS/UFCG does not meet all the constitutive milestones. There is an effort regarding accessibility, specifically, transitability, but in other aspects, there are deficiencies. And this is a great challenge for the permanence of people with disabilities in their courses. However, this factor was not pointed out as a reason for the evasion of these students, but socioeconomic issues. There is a close relationship between disability and social inequality, due to the exclusion and segregation suffered by these citizens. It is intended that the results presented can help people with disabilities in view of their permanence in public higher education, through the elaboration of a proposal to face the identified challenges to be offered to UFCG, in addition to presenting a contribution to the universe of discussion on the educational rights of people with disabilities and Education, as a science and a profession.

Keywords: Inclusive education; University education; Disabled people; Affirmative actions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Foto aérea do *campus* I do CCJS..... 125
Figura 2. Auditório do *campus* I do CCJS..... 126
Figura 3. Sala de aula do *campus* I do CCJS..... 126
Figura 4. Corredores do *campus* I do CCJS..... 126
Figura 5. Núcleo de Prática Jurídica..... 127
Figura 6. Foto aérea do *campus II* do CCJS..... 127
Figura 7. Entrada do *campus* II do CCJS..... 128
Figura 8. Biblioteca Setorial do *campus* II do CCJS..... 128
Figura 9. Sala de aula do *campus* II do CCJS..... 128
Figura 10. Restaurante Universitário..... 129
Figura 11. Refeitório do Restaurante Universitário..... 129
Figura 12. Auditório do *campus* II do CCJS..... 129
Figura 13. Residências Universitárias..... 130
Figura 14. Rampa de acesso ao Restaurante Universitário..... 134
Figura 15. Rampa de acesso ao Auditório..... 135
Figura 16. Rampa de acesso às Residências Universitárias..... 135
Figura 17. Sinalização tátil nos corredores..... 135
Figura 18. Sinalização tátil no Bloco de Sala de Aula..... 136
Figura 19. Vagas reservas para pessoas com deficiência no estacionamento... 136
Figura 20. Ausência de placas em Braille e relevo nos ambientes..... 137
Figura 21. Iluminação em excesso das salas de aula..... 137
Figura 22. Quadros em vidro que captam muitos reflexos..... 138
Figuras 23 e 24. Sinalização tátil necessitando de manutenção..... 138

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Temas presentes na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência..... 69
Tabela 02 – Temas presentes no Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005..... 81
Tabela 03 – Comparativo da definição de deficiência entre o Decreto n.º 3.298/1999 e a Lei n.º 13. 146/15..... 84
Tabela 04 – Participantes da pesquisa por curso e turno..... 140
Tabela 05 – Participantes da pesquisa por deficiência..... 140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACP – Abordagem Centrada na Pessoa
ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APA – Associação Americana de Psicologia
APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME – Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
CAE – Coordenação de Assuntos Estudantis
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJS – Centro de Ciências Jurídicas e Sociais
CEB – Câmara de Educação Básica
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES – Câmara de Educação Superior
CID – Sistema Internacional de Doenças
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Deficiente
CONSAD – Conselho Administrativo
CORDE – Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência
dB – Decibéis
EC – Emenda Constitucional
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
FADISA – Fundação de Ensino Superior de Sousa
FDS – Faculdade de Direito de Sousa
FEBEC – Federação Brasileira de Entidades de Cegos
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
GAE – Gerência de Assuntos Estudantis
HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana
Hz – Hertz

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAPN+ – Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não-binários e mais

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MORHAN – Movimento de Reintegração dos Hansenianos

NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

NEE – Necessidades Educacionais Específicas

NPJ – Núcleo de Prática Jurídica

OEA – Organização dos Estados Americanos

ONEDEF – Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PRAC – Pró Reitoria de Assuntos Comunitários

PRE – Pró Reitoria de Ensino

PRODIH – Programa de Direitos Humanos

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PVS – Programa de Vestibular Solidário

REI – Iniciativa da Educação Regular

SAL – Setores de Apoio Local

SCAO – Sistema de Controle Acadêmico *on Line*

SEESP – Secretaria da Educação Especial

STF – Supremo Tribunal Federal

SUS – Sistema Único de Saúde

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TTY – Teletypewriter

UACC – Unidade Acadêmica de Ciências Contábeis

UAD – Unidade Acadêmica de Direito

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade de São Carlos

UNDP – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 17
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA E PROBLEMÁTICA..... 17
1.2 OBJETIVOS..... 24
1.2.1 Objetivo Geral..... 24
1.2.2 Objetivos específicos..... 24
1.3 JUSTIFICATIVA..... 25
1.4 METODOLOGIA..... 31
1.4.1 Abordagem da Pesquisa..... 31
1.4.2 Tipo de Pesquisa..... 32
1.4.3 Amostragem e Instrumentos de coleta de dados..... 32
1.4.3.1 Entrevista compreensiva..... 33
1.4.3.2 Questionário..... 34
1.4.4 Procedimentos..... 35
1.4.5 Posicionamento Ético do Pesquisador..... 36
1.5 SISTEMATIZAÇÃO DA TESE..... 36
2 REFERENCIAIS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 39
2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO INTERNACIONAL 39
2.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO..... 46
2.3 IMPORTÂNCIA DA PROMOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS GRUPOS EM VULNERABILIDADE SOCIAL..... 50
2.4 PRINCIPAIS INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS QUE VERSAM SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 57
2.4.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, 1990) 59
2.4.2 Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 1994) 60
2.4.3 Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (Guatemala, 1999) 65

2.4.4 Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (Nova York, 2007) 66
2.5 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA..... 71
2.5.1 A educação inclusiva na Constituição Federal de 1988..... 72
2.5.2 A educação inclusiva na Lei de Diretrizes e Bases da Educ. Nacional..... 75
2.5.3 A educação inclusiva em outros instrumentos legais nacionais..... 77
2.5.4 Direitos educacionais na Lei Brasileira de Inclusão e no Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020..... 84
3 PRINCÍPIOS E MARCOS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 92
3.1 IDENTIFICANDO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA..... 92
3.2 CONCEITUANDO EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS MODALIDADES..... 97
3.3 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 101
3.3.1 Acesso universal à educação..... 101
3.3.2 Todo indivíduo é capaz de aprender e deve ter assegurado o seu direito de atingir seu nível adequado de aprendizagem..... 104
3.3.3 A singularidade do processo de aprendizagem de cada pessoa..... 106
3.3.4 O convívio e a socialização nos ambientes de educação formal são benéficos para todos os sujeitos..... 107
3.3.5 A educação inclusiva é uma pauta social de todos os cidadãos..... 109
3.4 MARCOS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 110
3.4.1 Acessibilidade..... 111
3.4.2 Aceitabilidade..... 114
3.4.3 Disponibilidade..... 117
3.4.4 Adaptabilidade..... 120
4 CAMPO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA..... 123
4.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)..... 123
4.2 O CAMPUS SOUSA DA UFCG..... 124
4.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO DO *CAMPUS* SOUSA DA UFCG..... 133
4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA..... 139
4.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS SERVIDORES DO NAI..... 141

4.5.1 As dificuldades enfrentadas pelos(as) discentes com deficiência do campus Sousa para permanecer em seus cursos..... 142
4.5.2 A resposta institucional aos desafios que as pessoas com deficiência enfrentam para permanecer em seus cursos..... 147
4.6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO SOBRE OS MARCOS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM OS SERVIDORES DO NAI..... 153
4.7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS(AS) DISCENTES COM VÍNCULO ATIVO, EGRESSOS(AS) E EVADIDOS(AS)..... 156
4.7.1 Os desafios enfrentados pelos(as) discentes com vínculo ativo para permanecerem em seus cursos no CCJS/UFCG..... 156
4.7.2 Os desafios enfrentados pelos(as) egressos para concluírem em seus cursos no CCJS/UFCG..... 162
4.7.3 Os desafios enfrentados pelos(as) discentes evadidos dos cursos no CCJS/UFCG..... 165
4.8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO SOBRE OS MARCOS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM OS(AS) DISCENTES COM VÍNCULO ATIVO, EGRESSOS(AS) E EVADIDOS(AS)..... 167
4.8.1 Resultados dos discentes com vínculo ativo nos cursos do CCJS/UFCG 167
4.8.2 Resultados dos egressos dos cursos do CCJS/UFCG..... 169
4.8.3 Resultados dos discentes evadidos dos cursos do CCJS/UFCG..... 170
4.9 A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO DO CCJS/UFCG..... 172
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 176
REFERÊNCIAS..... 181
APÊNDICES

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA E PROBLEMÁTICA

No Brasil, vigora a lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece a reserva de vagas para o ingresso nas universidades nas instituições federais de ensino técnico de nível médio de pessoas pertencentes a grupos socialmente vulneráveis. Conhecido como sistema de quotas para o ensino superior e técnico em nível médio, esta lei determina, em seu artigo 1.º, que as instituições federais de ensino superior vinculadas ao Ministério da Educação, em seus concursos seletivos, deverão reservar 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para discentes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, de forma integral e, que, destas vagas, metade seja reservada para alunos provenientes de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita, conforme o parágrafo único do artigo em tela. Além disso, o artigo 3.º menciona que, das vagas em discussão, ainda sejam preenchidas, por curso e por turno, por pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, proporcionais à quantidade de pessoas pretas, pardas e indígenas “na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”. Esta ação afirmativa estatal, a princípio, abrangia, portanto, apenas pessoas oriundas de escolas públicas, com baixa renda, pretos, pardos e indígenas.

Em 28 de dezembro de 2016, é publicada a lei n.º 13.409, que altera a lei n.º 12.711/12, incluindo no rol dos tutelados por este instrumento legal, as pessoas com deficiência. Houve alterações nos artigos 3.º, que trata sobre acesso às instituições federais de ensino superior e 5.º, que trata sobre o acesso a instituições federais de ensino técnico de nível médio. Passam a ter o mesmo direito, anteriormente concedido a pretos, pardos e indígenas, as pessoas com deficiência nos termos da legislação, ou seja, que sejam assim reconhecidas em lei. Constitui-se, portanto, uma política afirmativa para as pessoas com deficiência, uma conquista importante para uma parcela da população historicamente vitimada pela segregação e pela exclusão social.

Nos termos legais, encontra-se a definição de pessoa com deficiência, na lei 13.146 de 06 de julho de 2015, chamada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. No artigo 2.º deste dispositivo, temos que se reconheça como pessoa com deficiência, aquela que possuir

impedimento de longo prazo (físico, mental, intelectual, sensorial) que em interação com uma ou mais barreiras, possibilita a obstrução de sua participação efetiva e plena na sociedade em condições iguais com as demais pessoas. Ainda determina que quando for necessária a avaliação da deficiência, que esta seja realizada por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar que garanta seu caráter biopsicossocial e considere: impedimentos nas funções e estruturas do corpo, limitação no desempenho de atividades, restrição de participação e os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais. Portanto são estes cidadãos que possuem o direito assegurado às cotas de acesso ao ensino superior e técnico em nível médio, conforme o determinado na lei 13.409/16.

Para melhor definir quem é a pessoa com deficiência, precisamos discutir a utilização dos dois principais modelos conceituais sobre deficiência, a saber: o modelo médico e o modelo social. Segundo Diniz (2007), o modelo médico, concebido pela classe médica europeia por volta do século XIX, entende que as pessoas com deficiência não têm condições de manter um convívio social e familiar, sem uma intervenção institucionalizada. Para este modelo, as pessoas com deficiência precisam ser afastadas de seu meio social e serem alocadas para instituições especializadas que tentarão normatizar estas pessoas. Se houver sucesso, elas retornam para a sociedade, se não houver, ficam, por toda vida, nestas instituições. Portanto, os únicos direitos que são assegurados às pessoas com deficiência são os cuidados biomédicos e estes, já seriam mais que suficientes, pois a preocupação é, exclusivamente, que estas pessoas sobrevivam sem prejudicar a sociedade, não sendo necessário desenvolver suas potencialidades.

Esta concepção se constrói porque se entenderia que a deficiência como uma consequência natural de uma lesão em um corpo. Por um infortúnio, por nascimento ou por evento posterior, alguém adquiria uma lesão em seu corpo e isso fazia desta pessoa, uma deficiente. Ou seja, era a lesão que levaria a deficiência. Assim, a segregação, o desemprego e a baixa escolaridade das pessoas com deficiência eram causadas pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo da sociedade. Portanto, essas pessoas, além de não contribuírem para o crescimento da sociedade, ainda se tornavam um peso que seria, então, encaminhado para a institucionalização, para reduzir os danos que a sua existência causaria a sociedade.

O modelo social, segundo Diniz (2007), entende que a deficiência não é resultado das lesões que um indivíduo possui, mas do ambiente social hostil à

diversidade. A sociedade criaria um padrão físico e mental a partir de critérios produtivos oriundos da ordem capitalista e os indivíduos que não correspondessem a estes padrões seriam deficientes. Ou seja, a sociedade não estaria disposta e, por conseguinte, preparada para acolher quem fosse diferente de seus padrões, gerando a segregação. O objetivo do modelo social é redefinir a deficiência em termos de exclusão social.

No modelo social, a deficiência não é vista como um problema individual, resultante do destino de uma pessoa, mas como uma questão eminentemente social. A deficiência é entendida como uma forma particular de opressão, isto é, são os sistemas sociais opressivos que levam à deficiência. Quem é deficiente não é a pessoa que possui uma lesão, mas a sociedade que não está preparada para oferecer ao diferente espaço de desenvolvimento de suas potencialidades.

Assim, segundo Diniz (2007), a lesão seria um dado corporal isento de valor e a deficiência seria o resultado da interação de um corpo lesionado com uma sociedade discriminatória. Para romper com este ciclo de opressão e segregação, a solução não estaria no uso de recursos biomédicos (defendido pelo modelo médico), mas na ação política de denúncia da ideologia de opressão às pessoas com deficiência e a efetivação de políticas públicas voltadas a estes cidadãos.

Por muito tempo, o modelo médico predominou nos institutos jurídicos e nas práticas sociais, levando as pessoas com deficiência a situações de exclusão social. Em termos mundiais, o modelo médico só foi definitivamente abandonado, segundo Sousa (2013), com a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada em Nova York, em 2007, pela Organização das Nações Unidas (ONU). A partir de então, pelo menos em termos jurídicos, as deficiências não seriam mais vistas como doenças que precisam de tratamento, mas como limitações que podem ou não interferir na integração social do indivíduo. Embora se reconheça, ainda, que o modelo médico perdeu sua força, mas não foi totalmente superado. Há uma mudança de paradigma, mas também, muita resistência em se adotar o modelo social, da prática política a como a população compreende a sua execução.

A legislação brasileira só deixou de tomar como referência o Modelo Médico e acolher, definitivamente, o Modelo Social, com o advento da Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Este estatuto tem como objetivo “*assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades*

fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania." (Art. 1º, *caput*)

Até 2012, as ações afirmativas no ensino superior dependiam de iniciativas dos conselhos universitários pois não havia uma legislação que tutelasse essas demandas. O Estado apenas incentivava as instituições para que medidas inclusivas surgissem, principalmente, com transferência de recursos para essas iniciativas. Até antes da Lei do Sistema de Cotas, 31% das universidades federais não possuíam nenhuma política afirmativa. Já em 2013, todas incluíram reserva de vagas para o sistema de cotas em seus processos seletivos (FERES, 2013). No entanto, até 2016, essas políticas afirmativas oficiais não incluíam as pessoas com deficiência. No máximo, cada instituição tentava adequar seus processos seletivos as pessoas com deficiência que, porventura, se inscrevessem para esses certames.

Percebia-se, no Brasil, que falar de educação inclusiva era, principalmente, voltar o olhar para o ensino fundamental e médio. No entanto, depois das inovações jurídicas citadas, surge a necessidade de ampliar as discussões sobre educação inclusiva também para o ensino superior.

A Constituição Federal de 1988, no inciso III do artigo 208, coloca como dever do Estado, garantir a educação inclusiva. Também se assegura a mesma, nos artigos 58 a 60 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apesar destes instrumentos se referirem, principalmente, a educação básica e a rede regular de ensino, por analogia (fonte de Direito) entende-se que a educação inclusiva também se estenda ao ensino superior.

Ressalta-se, ainda, que a questão da educação inclusiva surge a partir da realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida de 7 a 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha. Este evento internacional ficou conhecido como Convenção de Salamanca e teve representação de 92 (noventa e dois) Estados e 25 (vinte e cinco) organizações internacionais. (UNESCO, 1994). O Brasil enviou delegados e foi signatário de seus documentos finais: a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. A Convenção de Salamanca aprofundou o direito das pessoas com deficiência, naquela época, chamadas de pessoas com necessidades especiais à educação, conforme já acenava a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990 e que se tornou, mais um instrumento para que as pessoas com deficiência tivessem assegurados, direitos

universais prelecionados na Declaração Universal de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948.

Antes da Convenção de Salamanca, predominava o entendimento que as pessoas com deficiências deveriam ser educadas em instituições próprias, especializadas em cada tipo de deficiência. Por exemplo, as pessoas com deficiência visual estudariam em “institutos para cegos”. As pessoas seriam agrupadas por pelos tipos de deficiência para que ocorresse a instrução. Elas não frequentariam escolas regulares, tidas como “normais”. Esta forma de ensino é conhecida como educação exclusiva, uma das modalidades da educação especial. Nessa dimensão, até poderíamos imaginar escolas de ensino básico especializadas, mas dificilmente, conceberíamos faculdades ou universidades especializadas para cada tipo de deficiência. Ou seja, era um modelo que, em tese, estabelecia um limite para as pessoas com deficiência, no sentido de lhes conceder uma educação formal básica, sem perspectivas para outros níveis de ensino mais complexos.

Na implantação da educação inclusiva no Brasil, optou-se que as pessoas com deficiência fossem inseridas nas salas de aula regulares e, caso necessário, tenham auxílio em suas especificidades, nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em contraturno, direito assegurado pelo Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008 e, atualmente, tutelado pelo Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Assim, a educação inclusiva é benéfica duplamente. Além de garantir o acesso das pessoas com deficiência nas salas comuns, aprendendo como cidadã comum, sem segregações em “locais especiais”, também permite que a socialização entre pessoas sem deficiência e as pessoas com deficiência se torne instrumento de formação daquelas para uma sociedade sem discriminações e que acolhe as diferenças. Ou seja, não são somente as pessoas com deficiência que são beneficiadas, mas há uma construção social de igualdade e justiça. Esta meta social é muito mais importante quando se pensa na formação profissional que o ensino superior se propõe a realizar.

Este trabalho trará um tópico que discorrerá sobre a história da educação para as pessoas com deficiência em nível nacional e internacional, bastando, neste princípio, apresentarmos os elementos mencionados até aqui.

Segundo o censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, o Brasil possuía 45.623.910 pessoas com algum nível de deficiência, seja auditiva, visual, motora ou intelectual. Isso representava cerca de 23,92% do total da população brasileira. O censo da educação superior 2019, que

teve seus dados divulgados pelo INEP, em outubro de 2020, aponta que, em 2019, entre as 8.604.526 de matrículas feitas no ensino superior brasileiro, apenas 48.520 eram de pessoas com deficiência, representando 0,56% do total de matriculados. Em 2016, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a taxa de evasão das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro é de 27%. Observa-se por estes números, que uma grande parcela das pessoas com deficiência no Brasil, provavelmente, não consegue cursar o ensino superior e, entre aquelas que alcançam este nível de formação, a taxa de evasão é de quase um terço do número total de matriculados. Vale citar, porém, que as taxas de evasão no ensino superior brasileiro são altas, independente do discente possuir deficiência ou não. Segundo o INEP, em 2014, a taxa de evasão no ensino superior do país foi de 49%.

Observa-se, portanto, que apesar de ter o direito ao acesso ao ensino superior nos últimos anos, a taxa de evasão das pessoas com deficiência neste segmento da educação formal é considerável. Poderíamos apontar diversas explicações para este fato e todas, passariam, provavelmente, pelo caráter de exclusão impregnado nas sociedades neoliberais. Nestas, as pessoas com deficiência cumprem uma função meramente econômica, como parcela de um exército reserva, além de uma função ideológica, sendo mantidas numa posição de inferioridade.

Autores como Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Anache, Rovetto e Oliveira (2014) e Rosseto (2005) discorrem sobre a necessidade de construção de políticas educacionais e institucionais que ultrapassem entraves de burocracia nos cursos de graduação do país, de modo que se efetive a inclusão das pessoas com deficiência.

Assim, comenta Anache e Cavalcante (2018):

> Para que o estudante com deficiência conclua seu curso na universidade é necessário que ele possua condições de acesso ao currículo, às informações que circulam no meio acadêmico, à tecnologia e aos recursos humanos capacitados. Esses aspectos serão viabilizados se rompermos as barreiras atitudinais, as quais extrapolam o âmbito do assegurado nas normativas legais. Trata-se de questões mais complexas, do âmbito da cultura, dos valores meritórios cristalizados na história de cada instituição.

Anache e Cavalcante (2018) afirmam ainda que os programas de educação inclusiva nas universidades são vistos como mais uma obrigação, um “peso” para os docentes que já possuem muitos encargos no sentido de produção de pesquisas,

projetos de extensão e publicações para que seus cursos mantenham um padrão de excelência. Assim, o produtivismo acadêmico torna-se um entrava para a prática da educação inclusiva no ensino superior.

A Declaração das Nações Unidas sobre a educação e formação em matéria de Direitos Humanos, de 12 de fevereiro de 2012, apresenta marcos constitutivos da educação em direitos humanos. Rondino (2016) defende que estes marcos se tornam ainda mais relevantes e necessários quando se trata de educação inclusiva. São eles: acessibilidade, aceitabilidade, disponibilidade, adaptabilidade.

Disponibilidade é a faculdade de dispor de programas educativos e de instituições em quantidade suficiente para as demandas de cada local. Envolve as questões de infraestrutura, como salas, recursos, tecnologias etc. Acessibilidade é a capacidade de manter, sem discriminações, instituições e programas acessíveis a todos os indivíduos. Isso implica, dependendo do nível da educação, em: merenda escolar, eliminação da evasão escolar, reforço escolar e os investimentos necessários ao acesso e permanência das pessoas com deficiência nos ambientes. Entende-se por aceitabilidade, a abrangência das questões socioculturais de todos os protagonistas do processo educacional nos currículos e sistemas de ensino, englobando e valorizando todas as diferenças e singularidades. Por fim, a adaptabilidade é a capacidade de flexibilização da educação às necessidades da comunidade e da sociedade, considerando história local, realidades regionais, demandas sociais dos lugares onde as instituições se encontram. Isso inclui maleabilidade de currículos, horários, técnicas, didáticas, entre outros elementos. (SOUSA, 2013).

É importante mencionarmos que, além dos marcos constitutivos acima citados, a educação inclusiva é construída a partir de princípios. São eles: acesso universal à educação; todo indivíduo é capaz de aprender e deve ter assegurado o seu direito de atingir seu nível adequado de aprendizagem; a singularidade do processo de aprendizagem de cada pessoa (interesses, necessidades, características, habilidades, etc.); o convívio e a socialização nos ambientes de educação formal é benéfico para todos os sujeitos e que a educação inclusiva é uma pauta social de todos os cidadãos, não somente daqueles com deficiência.

Diante o exposto, este trabalho parte da seguinte questão problema: A execução da educação inclusiva no CCJS/UFCG, considerando os marcos

constitutivos, seria um dos desafios a permanência das pessoas com deficiência nos seus cursos de graduação?

Frente à problemática apresentada têm-se a intenção de defender a seguinte tese: há uma evasão das pessoas com deficiência no ensino superior porque a educação inclusiva praticada no CCJS/UFCG não se fez com implantação dos marcos constitutivos para a educação inclusiva (acessibilidade, aceitabilidade, disponibilidade, adaptabilidade). A hipótese é que se a implantação e efetivação da educação inclusiva já apresenta desafios no âmbito da educação básica, esta situação é potencializada no ensino superior. Nele, o ensino, a pesquisa e a extensão não efetivam, à contento, a inclusão, entre outros motivos, porque não se constroem a partir dos marcos constitutivos citados e de princípios básicos da educação inclusiva. Dessa forma, a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior fica prejudicada. Não se garante um direito, mas se submete cidadãos a uma verdadeira "prova de resistência". A ausência da implantação dos marcos constitutivos para a educação inclusiva (acessibilidade, aceitabilidade, disponibilidade, adaptabilidade) contribuiria para a evasão dos discentes com deficiência, nos cursos do CCJS/UFCG.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar se a forma como a educação inclusiva é praticada nos cursos de graduação do CCJS/UFCG apresenta-se como um desafio para a permanência das pessoas com deficiência nestes mesmos cursos.

1.2.2 Objetivos específicos

- Discorrer sobre a história da educação inclusiva e suas bases legais, a nível nacional e internacional;
- Identificar os principais desafios percebidos pelos discentes com deficiência dos cursos de graduação do CCJS/UFCG, sejam oriundos do sistema de cotas ou não;
- Discutir a efetivação das políticas afirmativas para as pessoas com deficiência no âmbito da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG);

1.3 JUSTIFICATIVA

O meu interesse por um tema relacionado às pessoas com deficiência começou em 2011, quando do início de meu mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Direito, da Universidade Federal da Paraíba. Defendi, em 2013, a dissertação intitulada: “A prestação estatal da educação inclusiva como obrigação político-jurídica”, na área de Direitos Humanos, linha de Educação, Cultura e Democracia. Decidi por esse tema diante das inquietações nascidas do exercício de minha docência. Residindo no interior paraibano, leciono desde os meus 16 (dezesseis anos), passando por diversos níveis de ensino (fundamental, médio, superior), tanto em instituições públicas como privadas, situadas na zona urbana ou na zona rural. Em todas estas experiências, a prática da educação inclusiva apresentou-se extremamente desafiante e em tantas situações, ao perceber flagrantes desrespeitos aos direitos das pessoas com deficiência, coloquei-me em defesa destes.

Também desenvolvi pesquisa nesta área para o meu TC do Bacharelado em Psicologia, da Faculdade Santa Maria, neste caso, num viés que discutiu a percepção das pessoas com deficiência aos desafios para a sua permanência no ensino superior, considerando as contribuições da Teoria da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) de Carl Rogers, realizando uma pesquisa empírica no próprio CCJS/UFCG, lugar onde sou docente, desde 23 de janeiro de 2013.

Vale mencionar, ainda, que sou pai de quatro filhos. Meu caçula nasceu em novembro de 2013. Com um mês de vida, ele começou a apresentar paradas respiratórias que se repetiam inúmeras vezes durante o dia. Enfrentamos, eu e minha esposa, uma verdadeira maratona de internações e exames até que se obteve o diagnóstico de síndrome de apneia por espasmo de laringe. Foi necessário um ano de tratamento intensivo para que se atingisse a cura desta enfermidade. No entanto, ao concluir o tratamento referido, infelizmente, ele contraiu calazar visceral e foi submetido a mais oito meses de tratamento intensivo. Esses eventos geraram um atraso em suas funções cognitivas. Os tratamentos inibiram o desenvolvimento cerebral, pois, ele foi submetido a medicações muito fortes, por um longo período, antes de completar um ano de vida, de modo que, hoje, ele tem deficiência intelectual moderada. A partir de então, o tema da educação inclusiva tornou-se ainda mais caro para mim, pois passou a ser uma realidade em meu lar e na vida escolar de um de meus filhos.

A presente tese é relevante dada a importância social e política do tema. É atual, visto que o acesso das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro é recente e ainda não se tem discutido, a contento, os desafios para que incluir e formar estes discentes. Este tema contribui para discutir, entre outros pontos, a efetivação das políticas educacionais para o ensino superior brasileiro; a naturalização da diferença para que se rompa os paradigmas ligados ao modelo médico e se pratique o modelo social no lidar com a questão da deficiência na sociedade brasileira; a criação de uma cultura inclusiva que acolha a todos, sem distinções. Candau (2008) versa que os “diferentes” são os que são considerados inadequados para uma sociedade competitiva e pautada pela lógica de mercado, por suas características sociais e/ou étnicas. Assim, teriam sua cidadania negada, pois comporiam o grupo dos “perdedores” e “descartáveis”. A educação inclusiva colabora para que a sociedade aprenda a conviver e a respeitar a diversidade, rompendo com estigmatizações como a que ocorre com as pessoas com deficiência, tantas vezes vistas como incapazes, inaptos, e, portanto, excluídos e segregados.

Pensar e discutir educação inclusiva no ensino superior é uma pauta de relevante importância social, apreendendo o lecionado por Lopes (2007, p.20): “significa pensar a diferença dentro de um campo político, no qual experiências culturais e comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças.”

A discussão da tese é pertinente, ainda, sob o ponto de vista jurídico. A legalização de direitos educacionais para pessoas com deficiência é recente. No Brasil, as primeiras iniciativas legais apontam para uma perspectiva de educação exclusiva, institucionalização ou integracionista. A educação inclusiva emerge a partir da Convenção de Salamanca (1994) e, no Brasil, do advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), No entanto, no ordenamento pátrio, a adoção do modelo social, que será discutido no próximo capítulo dessa tese, só ocorre com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (2015) e, mesmo assim, as conquistas desse marco legal foram fragilizadas, com a publicação do Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida). Esse instrumento, encontra-se, no momento da escrita deste texto, com eficácia suspensa por decisão limitar no ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, de autoria do Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Uma argumentação jurídica interessante será apresentada no decorrer desta tese, sobre o *status* legal da educação inclusiva no país.

Há, também, um importante legado desta tese para o seu campo empírico, o CCJS/UFCG, por oferecer uma análise da realidade atual da educação inclusiva praticada na IES. A partir desta tese, na continuidade do exercício da docência, pretendo, como servidor público federal lotado na Unidade Acadêmica de Direito (UAD), da IES citada, elaborar de uma proposta de atuação que será apresentada às instâncias interessadas dentro da estrutura organizacional do CCJS/UFCG. A tese reflete sobre a questão da inclusão social das pessoas com deficiência no ensino superior, a partir dos conhecimentos da Educação, como ciência e profissão. Assim, busca-se construir uma proposta concreta de enfrentamento dos desafios que pessoas com deficiência vivenciam para sua permanência no ensino superior, tomando como base, os cursos de Graduação do CCJS/UFCG, a partir dos resultados que esta tese apresentar.

Academicamente, a tese dialoga com diversas outras que discutem a efetivação da educação inclusiva e a construção de uma cultura de inclusão social. No entanto, poucos trabalhos abordam essa temática especificamente no ensino superior. A maior parte das dissertações e teses ambientam-se no ensino básico (fundamental e médio), o que caracteriza, a inovação desta tese. Uma consulta realizada no mês de abril do corrente ano ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, abaliza esse argumento. Quando pesquisei[1] por “educação Inclusiva”, refinando a busca para os últimos cinco anos (2016-2021), encontrei 1.037 teses ou dissertações. No entanto, quando direcionei a pesquisa para “educação inclusiva” AND “ensino superior”, o resultado encontrado foi de 89 teses ou dissertações. Destas 89 pesquisas, 26 tratavam de temas conexos à inclusão, mas não exatamente no ensino superior ou tratavam de temas de diversidade, gênero e raça. Excluindo-se essas, das 63 teses ou dissertações restantes, 24 tratavam de formação de docentes no ensino superior para a prática da educação inclusiva no ensino básico e, portanto, não se adequariam, com precisão, às discussões desta tese. Portanto, observei que apenas 39 teses e dissertações tratavam de temas sobre as pessoas com deficiência no ensino superior.

[1] Pesquisa realizada em 21 de julho de 2021.

Destas 39 teses ou dissertações, 12 foram desenvolvidas em instituições dos estados do Sul do país (05 em Santa Catarina, 04 no Paraná e 03 no Rio Grande do Sul), 11 dos estados da região Sudeste (05 em São Paulo, 03 em Minas Gerais e 03 no Rio de Janeiro), 09 dos estados do Nordeste (02 no Ceará, 02 na Bahia, 02 no Sergipe, 02 no Rio Grande do Norte e 01 no Piauí) e 07 em IES dos estados do Centro-Oeste (03 em Goiás, 02 no Mato Grosso do Sul, 01 no Mato Grosso e 01 no Distrito Federal). Nenhuma pesquisa foi desenvolvida nas instituições superiores da Região Norte do Brasil, embora dois trabalhos tiveram como campo de pesquisa estados dessa região (01 no Acre e 01 no Amapá). Outro dado a ressaltar é que destes 39 trabalhos, 15 foram realizados em programas de pós-graduação de instituições privadas, 01 em instituição pública de natureza privada e 23 em instituições públicas (18 federais e 05 estaduais).

Três dissertações (nenhuma tese) concentram-se nas ideias de consolidação de iniciativas de acessibilidade, a partir da segurança e/ou autonomia das pessoas com deficiência. São elas: *Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico*, de Natália Galvão (2017), *Acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem: possibilidades para estudantes com deficiência visual*, de Ana Lúcia Farão Carneiro de Siqueira (2017), *Acessibilidade sensorial para o acesso à educação superior pública pelas pessoas com deficiência: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos no âmbito da CAPES e UAB*, de Weslei Oki de Aguiar (2020).

Das 36 pesquisas restantes, duas abordam tecnologias para a educação inclusiva no ensino superior. São elas: *Tecnologias de informação e comunicação (TIC): ferramentas como interface inclusiva de estudantes com deficiência visual no ensino superior público de Macapá*, de Graça Auxiliadora Nobre Lopes (2017) e *Educação inclusiva no ensino superior: um site para divulgação de ações da UFF/NF*, de Aline Chermont Warol Teixeira (2016).

Dos demais 34 trabalhos, alguns não estão em diálogo direto com esta tese, mas merecem menção. São assim divididos:

a) Um estudo comparativo entre a realidade do Brasil e do México: *Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: um panorama Brasil-México*, de Yelitza Fernanda Barrera Suarez (2020);

b) Um estudo sobre o direito educacional das pessoas com deficiência: *Educação Inclusiva como um direito da personalidade: o direito à cota no ensino superior à pessoa com deficiência*, de João Lucas Silva Terra (2017);
c) Dois estudos tratam da gestão da educação inclusiva no ensino superior: *O papel da Pró-Reitoria da Assistência Estudantil e educação inclusiva no processo de inclusão da Universidade Federal de Juiz de Fora*, de Franciele de Souza Trindade (2016) e *Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária*, de Joana Maria de Moraes Costa (2017);
d) Três estudos abordam perspectivas psicológicas das pessoas com deficiência no ensino superior: *Processos de Resiliência em Universitários com deficiência*, de Isabela Samogim dos Santos (2018); *Inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino superior: compreendendo trajetórias escolares*, da Jhessica Faustino da Silva (2018) e *Educação Inclusiva de estudantes universitários surdos: uma análise a partir da trajetória escola*r, de Christianne Rocha Gomes (2017). Este último trabalho sendo dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe;
e) Dois são estudos de casos: *Discentes com dislexia na universidade: um estudo de caso*, de Elaine Cristina de Moura Rodrigues Medeiros (2017) e *O processo de inclusão: objetivação e ancoragem do primeiro aluno surdo numa instituição de ensino superior*, de Elza Maria do Socorro da Silva (2017);
f) Um estudo trata da realidade da pós-graduação: *Educação Inclusiva no ensino superior: saberes e práticas dos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal de Sergipe*, de Ana Bárbara Assunção Vazquez Correa (2016);

Excetuando-se os trabalhos acima citados, ainda se tem 24 trabalhos. Destes, 13 abordam discussões pertinentes sobre diversos aspectos da educação inclusiva no ensino superior, tornando-se fontes subsidiárias para esta tese. Todas desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação. São eles: *(Des) Caminhos da inclusão nas práticas docentes da Universidade Estadual do Ceará – campus Itaperi na perspectiva dos estudantes*, de Michelline da Silva Nogueira (2020); *Inclusão de pessoas com deficiência: um desafio observado no campus Mucuri da UFVJM*, de Marcos Valério Martins Soares (2018); *O trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática do Sistema*

Acafe, de Cleberson de Lima Mendes (2017); *A inclusão de estudantes com especificidades no ensino superior: sujeitos e significados*, de Carla Pacheco Govea (2019); *Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre: panorama e perspectivas*, de Maria Auxileide da Silva Oliveira (2020); *O atendimento educacional especializado na educação superior*, de Rosely dos Santos Madruga (2019); *A inclusão das pessoas com deficiência: educação no ensino superior brasileiro*, de Raquel Motta Calegari Monteiro (2016); *Educação Inclusiva no ensino superior privado: concepções dos professores de uma instituição da cidade de Anápolis*, de Maurício Resende Rodovalho (2017); *A trajetória de inclusão de um estudante com autismo: da educação básica à educação superior: desafios e possibilidades*, de Dulcimar Lopes carvalho (2017); *Educação Inclusiva no ensino superior para alunos surdos: resistências e desafios*, de Roseleia Schneider (2017); *Língua Brasileira de Sinais no ensino superior: dificuldades, desafios e possibilidades de um discente com surdez*, de Danilo Pessopane de Almeida (2017); *Associações entre crenças de autoeficácia e estratégias inclusivas adotadas por professores universitários*, de Fátima Cristina Luiz Leonardo (2017) e *Inclusão no ensino superior: uma proposta de ação*, de Gina de Oliveira Mendonça Bohnert (2017).

Chega-se ao grupo de pesquisas que mais se alinham a esta tese: 11 trabalhos, subdivididos em dois grupos: 07 que tratam de políticas públicas educacionais para as pessoas com deficiência no ensino superior e 04 que tratam da permanência das pessoas com deficiência no ensino superior.

As teses e dissertações sobre políticas públicas são: *A pessoa com deficiência e a política de inclusão na educação superior brasileira*, de Gláucia Cristina Ferreira (2017); *Ações políticas educacionais inclusivas para os estudantes com deficiência no ensino superior presentes nos planos de desenvolvimento institucional do sudoeste goiano*, de Camila de Oliveira Resende (2019); *Das bases legais às práticas institucionais: limites, possibilidades e desafios para a inclusão justa de alunos com deficiência no ensino superior,* de Elizane Andrade da Silva (2016); *Percepção dos estudantes com deficiência sobre as políticas de inclusão da Universidade Federal do Ceará*, de Maria Simone Oliveira dos Santos Reis (2017); *Políticas públicas educacionais e inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior: um estudo das IES da região do Vale Médio Iguaçu*, de Milene Andreia de Sousa Milanez (2016); *A política de educação inclusiva nas instituições de educação superior da região sul de Santa Catarina*, de Júlia Graziela Della Justina (2016) e *O*

impacto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino superior, de Rafaela Santiago Sousa (2018).

Por fim, tem-se os 04 trabalhos que tratam da permanência das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro: *Ações inclusivas para a permanência de estudantes com deficiência no curso de Biologia da UESB/Campus Jequié*, de Nayomara Souza Santos (2019); *Inclusão e acessibilidade: um estudo sobre o acesso e permanência de estudantes com deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, de Michele da Silva NImeth Driella (2020); *Condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma instituição de ensino superior*, de Cláudia Marisa Ferreira Machado (2017) e *Acessibilidade e permanência no ensino superior para pessoas com deficiência auditiva: um estudo de caso a partir do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES*, de Maria Fernanda Brown da Silva (2017).

Destaca-se que destas 39 pesquisas, apenas 02 são teses, portanto, a ampla maioria se constitui de dissertações. Este fato torna esta tese mais singular no contexto das produções científicas na área de educação inclusiva para o ensino superior.

1.4 METODOLOGIA

1.4.1 Abordagem da Pesquisa

Quanto à sua abordagem, a pesquisa é qualitativa. A pesquisa qualitativa não pode ser entendida apenas em oposição à quantitativa, mas a partir de sua própria identidade, nem sempre simples de ser definida. Flick (2009) explicita que uma característica geral que identifica a pesquisa qualitativa é ocupar-se no estudo do mundo “lá fora”. Isso significa que ela se volta para os fenômenos, as experiências, as interações desenvolvidas nos contextos, de forma mais ampla e sem o controle rígido de variáveis que ocorre na pesquisa quantitativa (CAMILO, 2017).

Segundo Minayo *apud* Gerhardt e Silveira (2009, p.34): “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Na pesquisa qualitativa, Vieira e Zouain (2005) enfatizam que os depoimentos dos atores sociais, seus discursos e significados são muito importantes. Por isso, é preciso descrever minuciosamente os fenômenos. Assim, o ambiente natural é fonte direta para obtenção dos dados que serão, majoritariamente descritivos (CRESWEL, 2007).

Nesta perspectiva, considero que a abordagem qualitativa foi a que mais se adequa aos meus objetivos de pesquisa, pois se ouviu os alunos com deficiência dos cursos de graduação do CCJS/UFCG e os servidores que compõem o SAL/NAI no campus citado, além da observação do seu ambiente acadêmico.

1.4.2 Tipo de Pesquisa

A pesquisa é do tipo descritiva. Como o próprio nome diz, esse tipo de pesquisa pretende descrever algo, no caso, um fenômeno, como já mencionado, a ausência dos marcos constitutivos da educação inclusiva nos cursos de graduação do CCJS/UFCG e sua relação com as dificuldades de permanência dos discentes com deficiência nesta IES. Também descreve as características das pessoas com deficiência vinculadas ao CCJS/UFCG e as práticas das políticas afirmativas voltadas a este grupo vulnerável.

As pesquisas descritivas podem ter como objetivos: caracterizar um grupo específico (idade, sexo, nível de escolaridade, etc.), estudar o atendimento de um órgão público à uma determinada comunidade, levantar opiniões, crenças e atitudes de uma população, entre outros (GIL, 2012). É exatamente por estes motivos, que a pesquisa descritiva pareceu u mais se adequar a esta tese.

1.4.3 Amostragem e Instrumentos de coleta de dados

No Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal de Campina Grande, foram matriculados, no semestre de 2020.1, 61 (sessenta e um) alunos com deficiência, nos seis cursos ofertados, a saber: Administração, Ciências Contábeis, Direito (diurno, vespertino, noturno) e Serviço Social. Escolheu-se o semestre 2020.1 como referência cronológica por ter sido neste que a pesquisa se iniciou. O Setor de Apoio Local (SAL) do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) é composto por três servidores. Esta é a população do estudo.

Foram contactados, de forma aleatória, alguns destes alunos com deficiência, a partir dos dados dos discentes disponíveis tanto no SAL/NAI como no controle acadêmico *on line* da IES, para saber de seu interesse e disposição em participar da pesquisa, desde que cumpram os critérios de inclusão (matrícula ativa num dos cursos de graduação do CCJS/UFCG, diversidade dos tipos de deficiência) e de exclusão (maioridade civil) adotados. A ideia inicial era ouvir 4 (quatro) discentes, de cursos diferentes, independente do turno de seu curso e, na medida do possível, com representação de diversos tipos de deficiência (motora, visual, auditiva, etc.).

Também participaram 02 (dois) membros do SAL/NAI do CCJS/UFCG. Por fim, entrei em contato com pessoas com deficiência que foram alunos do CCJS/UFCG, de modo que 02 (dois) egressos que concluíram seus cursos e 02 (dois) que desistiram de seus cursos, participaram da pesquisa. Assim, cheguei ao total de 10 (dez) entrevistados(as), em diversas perspectivas da educação inclusiva praticada no campus: alunos atuais, servidores no NAI, egressos e alunos evadidos. Estes sujeitos compuseram a amostra da pesquisa em tela.

A presente pesquisa contou com dois instrumentos de coleta de dados: a entrevista compreensiva e um questionário que abordava os marcos da educação inclusiva, nos termos já citados neste texto.

1.4.3.1 Entrevista compreensiva

Desenvolvida por Kaufmann (2013), a Entrevista Compreensiva possui como pressupostos: a multirreferencialidade, a “escuta sensível” e o “artesanato intelectual”. A partir desse método, será aplicada uma entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa, no intuito de ouvi-los, sensivelmente, pois, “cada experiência pessoal é única e irredutível a um modelo seja lá qual for.” (BARBIER, 1998).

A multirreferencialidade é adotada nesta técnica devido à complexidade dos fenômenos humanos e suas expressões plurais e heterogêneas. Quando o pesquisador se dispõe a escutar pessoas e a estudar fenômenos, precisa compreender que surgirão inúmeras facetas que exigirão a coexistência de diversas referências teóricas. Impõe-se, assim, uma bricolagem que promove o diálogo e a convivência de saberes multidisciplinares.

O artesanato intelectual é discutido por Mills (1986) e serve de aporte para a técnica da entrevista compreensiva proposta por Kaufmann (2013). Nesta

perspectiva, o pesquisador produz construções intelectuais, utilizando-se de suas experiências de vida. Para Mills (1986), o pesquisador “deve aprender a usar a experiência de sua vida no seu trabalho continuamente”. Em outras palavras, o pesquisador não afasta sua pesquisa de suas vivências, mas encontra nelas, subsídios para pesquisar, para produzir conhecimento. Há uma subjetividade implícita no processo. No entanto, essa subjetividade não desmerece a cientificidade. Ao contrário, torna a ciência viva, carregada de sentido.

Há na entrevista compreensiva, um processo de empatia, de autenticidade e de acolhida. Dessa forma, o entrevistador se coloca no lugar do entrevistado, para compreendê-lo. O entrevistador não se torna alguém rigidamente neutro, mas que se esforça para compreender as condições psicossociais que atuam no entrevistado. Ou seja, o que se faz é “entrar na singularidade da história de uma vida e tentar compreender ao mesmo tempo na sua unicidade e generalidade os dramas de uma existência” (BOURDIEU, 1997).

Como afirma Silva (2006), na entrevista compreensiva o objeto de estudo é articulado com o campo de pesquisa, da forma mais estreita possível e desde o início de todo processo. Assim, “o campo de pesquisa definido não é uma instância verificadora, de ‘checagem’ de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida dessa problematização.” (SILVA, 2006). O campo se torna lugar em que a teoria se origina, a partir dos processos de reflexão dos entrevistados. Isso ocorre porque “são nas situações de maior intensidade, mas notadamente de maior naturalidade, na interação em campo, que se revelam as camadas mais profundas de verdade.” (KAUFMANN, 2013).

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram observados em sua relação com outros membros da comunidade acadêmica do CCJS/UFCG e em suas atividades cotidianas, requisito necessário para a correta utilização da Entrevista Compreensiva.

A entrevista foi semiestruturada, composta de 03 (três) questões, que foram feitas, oralmente, por mim, aos entrevistados. Os participantes foram escutados individualmente, com a devida autorização para a gravação das respostas.

1.4.3.2 Questionário

Além da Entrevista Compreensiva, também foi utilizado um questionário que abordou os marcos da educação inclusiva, definidos na Declaração das Nações

Unidas sobre a educação e formação em matéria de Direitos Humanos, de 12 de fevereiro de 2012, a saber: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade, adaptabilidade, assim como os princípios da educação inclusiva, já apresentados nesta introdução. O questionário teve 10 (dez) questões, sendo uma adaptação do que elaborei, à época de minha pesquisa para o TC da Graduação em Psicologia, sob a orientação da professora Leilane Menezes Maciel Travassos. Todos os que responderam a entrevista também preencheram o questionário. No entanto, isso foi feito em momentos diferentes. Como o questionário se referia diretamente aos marcos constitutivos da educação inclusiva, apresentá-lo em primeiro plano poderia ter enviesado as respostas da entrevista. Assim, os participantes primeiro responderam a entrevista e, posteriormente, o questionário.

1.4.4 Procedimentos

O Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo parecer nº 5.834.326, emitido Comitê de Ética do CCJS/UFCG, em 22 de dezembro de 2022.

Conforme já foi mencionado, a pesquisa englobou quatro categorias de sujeitos: discentes com deficiência, servidores que compõem o SAL/NAI, egressos e alunos evadidos que responderam à entrevista semiestruturada, citada anteriormente.

Em seguida, apliquei o questionário sobre os marcos da educação inclusiva. Assim, tentei evitar o enviesamento das respostas da entrevista compreensiva pelos pontos levantados pelo questionário, pois, com a entrevista compreensiva desejou-se captar a as vivências dos sujeitos, de sua forma mais autêntica. Já o questionário foi construído com critérios mais técnicos e com saberes postos, o que poderia influenciar as respostas da entrevista semiestruturada se ele fosse aplicado primeiro ou de forma concomitante. Encerrei, assim, a primeira etapa da pesquisa. Depois da coleta, realizou-se uma análise temática dos dados.

Concluída a tese, desejo elaborar uma proposta de trabalho com os discentes com deficiência e com os docentes do CCJS/UFCG que apresentarei ao SAL/NAI para a sua aprovação e execução, visto que este é o órgão institucional pelas políticas de educação inclusiva da IES. Em caso de aprovação, começaremos a implantá-la, pois entendo que uma pesquisa precisa contribuir não só no campo teórico de construção do saber, mas também de forma prática, beneficiando a sociedade, as instituições, os sujeitos. Com os docentes, a ideia é propor uma capacitação, estruturada para

contemplar as fragilidades que forem identificadas pela análise da entrevista compreensiva e do questionário. Com os discentes, pretendo formular um projeto de extensão que trabalhe os direitos educacionais da pessoa com deficiência e, sendo assim, o mesmo também precisará da aprovação do CEPE. Estas iniciativas iniciariam um processo de discussão para implantação de políticas inclusivas e componentes curriculares que considerassem as pessoas com deficiência, inclusive nos PPCs dos cursos do CCJS/UFCG.

Infelizmente, não haverá tempo hábil no desenvolvimento dessa pesquisa para se avaliar os resultados destas iniciativas pós-tese, dado o recorte temporal do DINTER UFS/UFCG, na qual sou vinculado. Porém, esses dados serão coletados e servirão para estudos e pesquisas *a posteriori*.

1.4.5 Posicionamento Ético do Pesquisador

Por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, a pesquisa será norteada a partir de normas e diretrizes que obedecem a Resolução 510/16, a qual incorpora os referenciais básicos da bioética, bem como os princípios éticos da autonomia, não maleficência, beneficência e justiça. Será garantindo todo o esclarecimento necessário, bem como, absoluto sigilo das informações obtidas durantes todas as etapas. O responsável assinará o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), constando as principais informações referentes à pesquisa.

Essa pesquisa apresentou riscos mínimos, pois poderia causar um desconforto psicológico temporário quando os sujeitos fossem responder a entrevista e o questionário. No entanto, caso isso ocorresse, o participante poderia desistir da participação e se encaminhado para acompanhamento psicológico oferecido pela Programa de Assistência Estudantil (PAE) do CCJS/UFCG, *campus* Sousa, o que não ocorreu com nenhum participante.

1.5 SISTEMATIZAÇÃO DA TESE

Além desse capítulo introdutório onde se apresenta o projeto, esta tese está organizada em mais 03 (três) capítulos.

O capítulo dois (o primeiro da fundamentação teórica) traz os referenciais históricos e legais da educação inclusiva tanto a nível nacional como internacional. De

início, apresenta-se a história da Educação Inclusiva no contexto internacional e no contexto brasileiro. Em seguida, discute-se a importância da promoção de políticas públicas para os grupos em vulnerabilidade social, com recorte para as pessoas com deficiência.

Dado esse panorama inicial, adentra-se nos principais instrumentos internacionais que versam sobre a educação inclusiva, a saber: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, 1990); a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, resultados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (Espanha), em 1994; a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (Convenção da Guatemala), promovida pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1999 e a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (Nova York, 2007), ratificada no Brasil, pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Concluindo este capítulo, apresenta-se, resumidamente e com um recorte específico na educação inclusiva, as legislações nacionais pertinentes, na seguinte ordem: Constituição Federal de 1988; Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996); Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999; Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001; Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005; Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008; Lei 13.143, de 06 de julho de 2015; Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016; Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020 e Decreto n.º 11.370, de 1º de janeiro de 2023.

O capítulo três (o segundo da fundamentação teórica) inicia-se com a explanação sobre o conceito de pessoa com deficiência e de educação especial e suas modalidades (exclusiva, integracionista e inclusiva). Na sequência, discorre-se sobre os cinco os princípios da educação inclusiva (acesso universal à educação, todo indivíduo é capaz de aprender e deve ter assegurado o seu direito de atingir seu nível adequado de aprendizagem, a singularidade do processo de aprendizagem de cada pessoa, o convívio e a socialização nos ambientes de educação formal são benéficos para todos os sujeitos, a educação inclusiva é uma pauta social de todos os cidadãos), bem como sobre os seus quatro marcos constitutivos (acessibilidade, adaptabilidade, disponibilidade e aceitabilidade).

O capítulo quatro descreve o campo da pesquisa, o Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), também chamado de *campus* Sousa (cidade em que está localizado). Em sequência, tem-se um panorama das políticas educacionais para a pessoa com deficiência no âmbito do CCJS/UFCG.

Feito isso, o capítulo segue com a caracterização dos participantes da pesquisa e a análise e discussão dos dados coletados. Primeiro, discute-se os resultados da entrevista semiestruturada com os servidores do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) subdividindo-se em dois pontos: “as dificuldades enfrentadas pelos(as) discentes com deficiência do campus Sousa para permanecer em seus cursos” e a “resposta institucional aos desafios que as pessoas com deficiência enfrentam para permanecer em seus cursos.” Segundo, discute-se os resultados do questionário sobre os marcos constitutivos da educação inclusiva com estes mesmos participantes.

A discussão dos resultados continua com as respostas dos discentes (vínculo ativo, egressos e evadidos) tanto a revista semiestruturada como do questionário. O capítulo termina com algumas disposições sobre o que se observou com o término da pesquisa e da análise dos dados realizadas.

A tese é concluída com suas considerações finais. Este estudo não teve a pretensão de esgotar as discussões sobre o tema da educação inclusiva no ensino superior, mas apenas apresentar uma pequena contribuição ao universo da discussão sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência e da Educação, como ciência e profissão.

2 REFERENCIAIS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO INTERNACIONAL

A educação inclusiva tem um recorte recente na história. Discorrer sobre ela faz necessário um resgate de como as sociedades consideravam as pessoas com deficiência, através dos tempos.

Antes de falar sobre o direito a educação para as pessoas com deficiência, é preciso entender que o primeiro direito que precisou ser assegurando a este grupo em vulnerabilidade social, foi o de existir, o de viver. Na Antiguidade, as pessoas com deficiência eram descartadas, abandonadas ou, simplesmente, eliminadas, pois não correspondiam aos ideais sociais destas civilizações ou não se sabia o que fazer com elas. “As pessoas, não sabendo como lidar com esses ‘corpos’ deficientes, acabavam por eliminá-los do convívio social e familiar” (MIRANDA *apud* ZAVAREZE, 2019, p.13).

No período medieval, dois elementos são acrescidos no tocante a vida social das pessoas com deficiência: o assistencialismo e o fator religioso. Pessoti (1984, p. 12) menciona que o entendimento sobre a deficiência “variou em função das noções teológicas de pecado e de expiação.” As pessoas nasciam ou adquiriam uma deficiência por castigo divino, seja por atos praticados por si ou por suas gerações anteriores. Esta mentalidade já era encontrada em povos da Antiguidade, como entre os hebreus. Pode-se encontrar uma ilustração dela, na passagem bíblica da cura de um cego por Jesus, na piscina de Siloé, onde os seguidores de Jesus perguntam a ele quem teria pecado para que o homem nascesse cego, a própria pessoa ou seus pais (Jo 9, 1). No entanto, ela se intensifica na Idade Média. As pessoas com deficiência mental, muitas vezes, eram vistas como possuídas pelo demônio e, por isso, precisavam de purificação. Já pessoas com outras deficiências (física, auditiva, visual, múltiplas etc.) eram beneficiárias da caridade cristã. Relegadas à mendicância, devido a falta de acesso à educação e ao trabalho, sobreviviam de esmolas ou eram recolhidas em abrigos anexos aos mosteiros e às igrejas.

Entre os séculos XV e XVI, a urbanização e seus desdobramentos fez crescer o número de miseráveis nas cidades europeias. A desagregação do feudalismo relegou milhares de camponeses para as periferias das cidades, vivendo da mendicância. (TEIXEIRA, 2019). As autoridades civis em países como França, Espanha, Holanda, Suíça, Inglaterra e Alemanha, começaram a promover iniciativas

de se recolher todos os pobres e miseráveis a instituições, para nelas diferenciá-las em pobres válidos (capazes de trabalhar) e inválidos, ou seja, pessoas com deficiência. (POSTEL & QUETEL, 1994, p. 108-109). Surgem os hospitais gerais que combinavam papéis de asilo, prisão, leprosário, oficina de trabalho, orfanato, reformatório, pensão e hospital médico (DOWBIGGIN, 1991, p. 3). Afirma Teixeira (2019, p. 541):

> O hospital geral era uma instituição de caridade, mas exibia aspectos coercitivos inegáveis, como aprisionamento forçado e trabalho obrigatório para os pobres válidos. Ele tinha por função acolher indistintamente todos os errantes: mendigos, idosos, crianças, sarnentos, epilépticos, venéreos, loucos, enfermos em geral. Os mendigos inválidos tornavam-se moradores. Os mendigos válidos eram estimulados ao trabalho e ao sustento próprio. (...) Com o tempo, o internamento se tornou maciço e as mais variadas figuras da exclusão social foram recolhidas a hospitais gerais.

Neste contexto, é fundado, na França, no ano de 1656, o Hospital Geral de Paris. Nesta instituição eram, compulsoriamente, internados mendigos, pessoas com deficiência, pessoas com transtornos mentais em diversos níveis (chamados de loucos), mas também indivíduos acusados de subversão, heresias e outros crimes da época. As internações eram decretadas tanto por ordem judicial como por iniciativa do monarca, através de uma carta simples, ornada com o sinete real, emitida por iniciativa tanto estatal quanto da família de uma pessoa com deficiência ou com transtorno mental. A decisão era cumprida de imediato, sem qualquer espécie de avaliação, julgamento ou oitiva da pessoa que seria internada. Teixeira (2019, p. 542), ainda, elucida:

> A estratégia de internação de excluídos sociais conjugou a ação punitiva e fiscalizadora do Estado a um ideal de caridade religiosa. Este ideário, até então exclusivo das casas de caridade pertencentes às ordens religiosas, passou a ser visto como uma responsabilidade do poder monárquico. Esta reunião de assistência e repressão não se limitou à França, mas atingiu toda a Europa. Surgiram as casas de misericórdia na Espanha, os hospitais gerais em Roma, Veneza e Turim, as *Zuchthauser* na Alemanha, as *Doll-Huis* em Amsterdam e as *Workhouses* na Inglaterra

Tem-se, nesta fase, o início da institucionalização, que está vinculada ao modelo médico de deficiência, já mencionado na introdução desta tese. A deficiência era vista como uma consequência natural de uma lesão em um corpo (DINIZ, 2007).

Não tinha uma explicação religiosa, mas naturalista. Por um infortúnio, o corpo de alguém nascia ou se tornava lesado e, assim, surgia a deficiência.

Um dos principais fatores causadores da deficiência, nesta época, eram as guerras. Soldados mutilados em campos de batalha voltavam para a sua terra, a sua casa, mas não eram mais “interessantes” para o exército e tampouco para outros trabalhos. Eram considerados incapazes. O que fazer com eles? Entregá-los as instituições criadas para acolher pessoas com deficiência.

Nestas instituições, os indivíduos receberiam cuidados biomédicos e seriam condicionados à vida social. O Estado considerava que já estava cumprindo seu papel, oferecendo medicações e o mínimo para a sobrevivência, sem nenhuma perspectiva de desenvolvimento de habilidades ou capacidades, muito menos de garantia do exercício da cidadania. Eram espaços de exclusão e segregação social.

No século XVIII, em oposição à sociedade desigual e hierárquica do Antigo Regime (nobres, clero e povo), constrói-se o projeto de cidadania universal, que atende aos anseios do liberalismo (CASTEL, 1991). Todos deveriam ser iguais perante a lei, com mesmas oportunidades de ascensão social, desde que a conquistasse pelo seu trabalho. Todos deveriam trabalhar e colaborar com o progresso social. A caridade religiosa perdia espaço para o esforço pessoal, a conquista de cada um, pela livre iniciativa e o respeito a lei e a propriedade. No entanto, as pessoas com deficiência não se encaixavam neste discurso. Não eram capazes de produzir como os outros, e, portanto, não correspondiam a participação no livre mercado de trocas afetivas e econômicas. E ainda existiam “os loucos”, que representavam um perigo para si e para a sociedade. Não podiam ser punidos por isso, em termos legais, não podiam viver livremente e nem contribuíam para o desenvolvimento da sociedade burguesa. Para eles, eram dedicados o temor e a compaixão. Afirma Castel (1991, p. 19):

> Sobre o pano de fundo da sociedade contratual instaurada pela Revolução Francesa, o louco é uma nódoa. Insensato, ele não é sujeito de direito; irresponsável, não pode ser objeto de sanções; incapaz de trabalhar ou de servir, não entra no circuito regulado das trocas, essa livre circulação de mercadorias e de homens à qual a nova legalidade burguesa serve de matriz. Núcleo de desordem, ele deve, mais do que nunca, ser reprimido, porém, segundo um outro sistema de punições do que o ordenado pelos códigos para aqueles que voluntariamente transgrediram as leis. Ilha de irracionalidade, ele deve ser administrado, porém, segundo normas diferentes das que designam o lugar às pessoas normais e as sujeitam a tarefas em uma sociedade racional.

Neste momento histórico, surge Philippe Pinel (1745-1826), médico francês que assume a chefia do Hospital Geral de Paris, especificamente, Bicêtre e Salpêtrière, a partir de 1793. Embora ainda defensor da institucionalização, Pinel inicia um trabalho de humanização da abordagem às pessoas com transtornos mentais internas deste hospital. Era preciso classificar as deficiências, diagnosticar, oferecer um tratamento específico e providenciar um projeto de recuperação para a vida social. No entanto, essas inovações se resumiam aos considerados alienados, ou seja, loucos, não abarcando outros tipos de deficiência. Com Pinel, segundo Teixeira (2019, p. 558):

> O modelo indistinto de reclusão do antigo hospital geral foi substituído por outro, exclusivamente voltado para a guarda e tratamento de comportamentos desviantes dos alienados mentais. Neste processo, o hospital geral remodelado transformou-se no moderno manicômio. Chegou-se ao acordo que marcaria a Europa, principalmente na segunda metade do século XIX: o manicômio era um instrumento de cura por excelência e a internação dos alienados mentais era uma medida médica e humanitária inquestionável.

Observa-se que até aqui, nada se falou ainda sobre educação das pessoas com deficiência. As iniciativas de promoção de uma educação para estes indivíduos só surgirão no final do século XIX e início do século XX, a partir dos estudos e da prática de educadores como Édouard Séguin, Jean Marc Gaspard Itard e, principalmente, Maria Tecla Artemísia Montessori.

Séguin, propôs a chamada “cura pedagógica”, ou seja, uma tentativa de unir a pedagogia e a medicina no campo da terapêutica. Itard, por sua vez, propunha o que se chamou de “pedagogia reparadora” que seria uma série de exercícios para desenvolver algumas habilidades das pessoas com deficiência. Desenvolveu o primeiro programa sistemático de educação especial, a partir do caso do menino Vitor de Aveyron, “o menino selvagem”. Ambos eram médicos de formação.

No entanto, a teoria e a prática de Maria Montessori são consideradas um divisor de águas na história da educação inclusiva. Montessori viveu na Itália, no início do século XX. Formada em Medicina começou a atuar na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, de forma voluntária. Nesse espaço, cuidava de casos de pessoas com deficiência. A partir de então, Montessori entra em contato com a obra de Séguin e Itard, na procura por subsídios que a auxilie no trato com as pessoas com deficiência. A partir da análise do método de Séguin, Montessori intuiu que o problema

da educação das pessoas com deficiência era mais de ordem pedagógica do que médica. De Itard, entendeu que o método estava mais no campo da teoria do que da *práxis*. E que seu grande problema era nivelar a pessoa com deficiência por baixo, ou seja, subestimando as suas potencialidades. O método de Itard desanimava porque partia da ideia de que o educador está num nível mais alto que o educando com deficiência. Assim, ele devia abaixar-se para alcançar o educando.

Dessas reflexões, Montessori desenvolve um método próprio de ensino e o coloca em prática com a fundação da *Casa di Bambini* (Casa das Crianças), em 1907, no bairro operário de São Lourenço, em Roma. Em suas salas de aula, conviviam e aprendiam pessoas com e sem deficiência, dividindo os mesmos espaços e as mesmas descobertas. Seu método tinha como público-alvo qualquer criança, sem distinções pautadas na presença ou ausência de deficiências. É a primeira experiência de educação inclusiva da história da educação. Suas bases eram a autonomia, a liberdade com limites e o desenvolvimento das habilidades de cada criança. Seu método é exposto na obra “Método da Pedagogia Científica Aplicado à Educação”, de sua autoria e publicada em 1909.

Montessori entendia que a mudança da educação não passa somente pela mudança na formação docente, mas na transformação da própria escola. Ela afirma: “De nada vale, portanto, preparar apenas o educador; é preciso preparar também a escola. É necessário que a escola permita o livre desenvolvimento da atividade da criança para que a pedagogia científica nela possa surgir: essa é a reforma essencial.” (MONTESSORI, 2017, p.24). Assim, a preparação do professor deve ser simultânea à transformação da escola que deve permitir o desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade da criança. Para tanto, o educador deve se despojar de todo preconceito e a cultura formalística também faz parte dos preconceitos. (MONTESSORI, 2017). Montessori (2017, p.46) afirma: “porque vivemos tão bitolados em nossas rotinas e preconceitos, que nossa lógica de raciocínio, habitualmente, adormece inativa.”

O método montessoriano possui as seguintes características: composição de um ambiente de sala de aula organizado e atraente, composto por materiais didáticos e utensílios da vida cotidiana, com mobílias baixas, leves e simples; o educador atuando como guia e só interferindo naquilo que for estritamente necessário; utilização de materiais multissensoriais que permitam o ‘aprender fazendo”; liberdade e flexibilidade para que os discentes se dediquem aos assuntos que lhe interessem, nos

locais que considerarem pertinentes, escolhendo até a posição que lhe agrada (sinal de liberdade e meio de educação); liberdade de expressão que permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou reprimidas num ambiente contrário à atividade espontânea; eleição do interesse coletivo como limite para a liberdade (o que pode ofender ou prejudicar o próximo) e evitar-se a inibição dos movimentos espontâneos e a imposição de atos pela vontade de outrem (MONTESSORI, 2017).

A prática educativa em Montessori utiliza-se de exercícios de vida prática (abotoar, dar laços, fazer nós, objetos que convidam a agir) e de materiais de desenvolvimento que são sistemas combinados para a educação dos sentidos, para o ensino do alfabeto, números, escrita, leitura e aritmética. Muitas de suas contribuições foram assimiladas e praticadas até a atualidade, especialmente, no ensino infantil e na própria educação inclusiva. Materiais criados por ela são amplamente difundidos nas salas de aula, como o material dourado ou “material das contas” para o ensino de Matemática.

A discussão sobre a educação especial ganha maior espaço no pós-Segunda Guerra Mundial, devido o flagelo das mutilações em campos de batalha, especialmente nos Estados Unidos, Canadá e Europa. Afirma Rogalski (2010, p.6):

> O movimento cresceu, ganhou muitos adeptos em progressão geométrica como resultados de vários fatores, entre eles, o desdobramento de um fenômeno que caracterizou a fase Pós-Segunda Guerra Mundial. Feridos da guerra se tornaram deficientes. Uma vez reabilitados, voltariam a produzir. Ao redor deles, foi surgindo uma legião multidisciplinar de defensores de seus direitos. Eram cidadãos que se sentiam, de algum modo, responsáveis pelos soldados que tinham ido representar a pátria no front, há décadas. Apesar dos danos e perdas, o saldo foi positivo. O mundo começou a acreditar na capacidade das pessoas com deficiência.

Dessa forma, a discussão da educação especial começa a ter espaço em conferências, congressos e eventos de educação. Nesse sentido, Sanchés (2005, p.8) elucida:

> Desde meados dos anos 80 e princípio dos 90, inicia-se no contexto internacional um movimento materializado por profissionais, pais e as pessoas com deficiência, que lutam contra a ideia de que a educação especial, embora colocada em prática junto com a integração escolar, estivera enclausurada em um mundo à parte, dedicado à atenção de

> reduzida proporção de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais.

É neste contexto que surgem as primeiras legislações e iniciativas governamentais de construção da educação inclusiva. Rahme (2013, p. 98):

> Nesse sentido, desde 1977, com a promulgação da Lei no 517, a Itália inicia um processo de extinção das classes diferenciadas e das escolas especiais, propondo formas de integração nas escolas comuns para os alunos com deficiência. No caso dos Estados Unidos, em 1986, a Secretária-Assistente Madeleine Will, da Divisão de Educação Especial e Serviços de Reabilitação do Departamento de Educação dos Estados Unidos, propõe a Iniciativa da Educação Regular (REI), que visa atender a esse público em classes comuns, incentivando uma parceria entre educação especial e educação comum.

O surgimento da REI é importante por se tratar da defesa da implantação de um único sistema educativo, tanto para pessoas com e sem deficiência, combatendo uma educação compensatória que não deixava de ser segregativa. As classes de ensino regular deveriam receber todos os alunos, sem exceções ou separações, seja por língua, gênero, grupo étnico ou deficiência (SANCHES, 2005). Vale ainda mencionar que:

> Aparece no final dos anos 80 e princípios dos 90, como continuação desse movimento no contexto americano, e do movimento de integração escolar em outras partes do mundo, o movimento da inclusão. Entre suas principais vozes encontram-se Fulcher (1989) e Slee (1991) na Austrália; Barton (1988), Booth (1988) e Tomlinson (1982) no Reino Unido; Ballard (1990) na Nova Zelândia; Carrier (1983) em Nova Guiné; e Biklen (1989), Heshusius (1989) e Sktirc (1991 a) na América do Norte. Na Espanha, ainda que um pouco mais tarde, cabe destacar os trabalhos de Arnaiz (1996, 1997), García Pastor (1993) & Ortiz (1996). Estes autores manifestam sua insatisfação pela trajetória da integração. Eles questionam o tratamento dado aos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino em muitos países. Os sistemas de ensino, imersos em um modelo médico de avaliação, seguiam considerando as dificuldades de aprendizagem como consequência do déficit do aluno, evitando questionamentos, tais como: por que fracassam as escolas na hora de educar a determinados alunos? (SANCHES, 2005, p. 8)

Toda essa efervescência culminou com a realização de conferências e convenções mundiais, promovidas pela UNESCO e pelo UNICEF, que discutiram diversos pontos importantes para a educação, entre elas, destaca-se a Convenção dos Direitos da Criança (Nova York, 1989); Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, 1990), e o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para

Todos (Dakar, 2000). Uma delas, a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais” (Salamanca, 1994), tratou exclusivamente da educação especial e merecerá uma análise mais apurada, mais adiante, neste capítulo.

2.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, a história da educação inclusiva é recente. Do século XVI (início da colonização portuguesa no Brasil) até o início do século XX, o país tinha dificuldades no processo de escolarização da população. Segundo Zanfelici (2007) somente 2% dos brasileiros eram escolarizados e a educação da pessoa com deficiência praticamente não existia. As tímidas iniciativas se davam por apoio pessoas interessadas na causa. Nesses casos, a pessoa com deficiência recebia instrução para trabalhos manuais para sua sobrevivência. A intenção não era desenvolver as potencialidades, mas evitar que o indivíduo dependesse do Estado para subsistir. Januzzi (2004, p.11) reforça esse ponto de vista:

> Nos primórdios de nossa colonização, dentro de uma organização baseada no capitalismo mercantil, que retirava principalmente produtos aqui nativos para comercializá-los na Europa, ou se abandonavam os deficientes às intempéries, por descrença nas suas possibilidades de desenvolvimento, por situações diversas de miséria, procedimento também usual com “normais” indesejados, ou se os recolhia nas Santas Casas, aqui existentes deste o século XVI. Houve inclusive ordenações imperiais nesse sentido. Predominava a preocupação em dar-lhes abrigo e alimentação e, talvez, alguns até puderam receber instrução, juntamente com os considerados normais, uma vez que havia a preocupação em instruir os órfãos, sendo estes depois encaminhados para outras instâncias, inclusive como professores.

A preocupação nas primeiras instituições fundadas para pessoas com deficiência, no Brasil, ainda no período imperial, como o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos e no Imperial Instituto dos Meninos Cegos era garantir subsistência mínima, ocupação do tempo e controle destes indivíduos. Assim, ensinava-se em oficinas de padaria, encadernação, entre outras atividades manuais.

Mais tarde, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos é rebatizado como Instituto Benjamin Constant e, em 1890, passa por uma reforma em seu método educacional. Implanta-se a educação exclusiva, como elucida Zanfelici (2007, p.254):

> A referência para a normalidade passa a ser o posicionamento no rendimento escolar, e não havia qualquer orientação que balizasse o tratamento dos ditos “anormais”. Assim, embora a ênfase fosse a educação em coletividade, os alunos com desenvolvimento atípico eram segregados em diferentes salas de aula para que não ocorressem interferências no ritmo de aprendizado dos demais alunos. Durante esse período histórico, educava-se em nome da “ordem e progresso”, na tentativa de evitar que deficientes não educados se tornassem criminosos ou perturbadores da ordem social

Mudanças significativas começam a ocorrer a partir da década de 1930. No entanto, todas por iniciativas de instituições particulares ou educadores. O Estado permanecia inerte no tocante a políticas públicas que beneficiassem as pessoas com deficiência. Entre os teóricos destacam-se Noberto Souza Pinto e Helena Antipoff. Esta última funda a Fazenda do Rosário. Voltada às pessoas com deficiência mental, era um serviço para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos agrícolas, na perspectiva de um ensino profissionalizante. Santos e Teles (2021) afirmam que entre os anos 30 e 40, surgiram diversas instituições para as pessoas com deficiência mental, especialmente, nos estados Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo.

Já entre as associações e entidades filantrópicas que se preocupavam com as questões das pessoas com deficiência, destacam-se:

a) Instituto Padre Chico: entidade filantrópica para pessoas com deficiência visual, criada em São Paulo, no ano de 1930;
b) Sociedade Pestalozzi: fundada no Brasil, em 1934, seguindo o método criado pelo pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi;
c) Fundação para o livro do cego no Brasil: criada, em 1946, também em São Paulo, por Dorina Nowwil e Adelaide Pais Magalhães;
d) Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE): criada em 1954 e inspirada na *National Association for Retarded Children* (EUA);

Mendes (2002) afirma que, entre 1940 e 1959, o número de instituições que educavam pessoas com deficiência mental, no Brasil, chegou a 190. Dessa forma, o Ministério da Educação passou a assistenciar, técnica e financeiramente, estes estabelecimentos.

Percebe-se, portanto, que não havia interesse estatal em promover os direitos das pessoas com deficiência por sua própria iniciativa, mas terceirizar esta atividade,

apoiando as que já existiam na esfera privada, com alguns incentivos, numa perspectiva nitidamente neoliberal.

Aos poucos, multiplicam-se no país, clínicas, serviços de reabilitação psicopedagógicos, escolas com educação exclusiva anexas a hospitais, quase todos pertencentes a iniciativa privada (JANUZZI, 2004).

As próprias pessoas com deficiência começam a se organizar, a partir dos anos de 1950, para discutir suas demandas. Em 1954, surge o Conselho Brasileiro para o Bem-estar dos Cegos. Em 1962, as APAEs se organizam em uma federação nacional. Em 1974, a Federação Brasileira de Instituições Excepcionais (JANUZZI, 2004). Todas com o objetivo de buscar visibilidade e representatividade para os direitos das pessoas com deficiência.

Em 1961, o Brasil promulga sua primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 4.024/61). Ela previa que: “os alunos com deficiências estivessem inseridos ‘quando possível’ na educação regular e indicando serviços especiais caso não existissem possibilidades de inserção desse alunado nas salas regulares.” (ZANFELICI, 2007, p. 254). Era um reflexo de um movimento que ocorria a nível mundial, chamado de educação integracionista, que teve seus expoentes nos Estados Unidos, Itália e Dinamarca. Esta modalidade de educação especial será abordada no capítulo seguinte desta tese. Porém, afirma Amaral, Barbosa, Jesus, Penna e Talmas (2014) recordam que há um retrocesso neste caminho com a ditadura militar, especificamente após a publicação da Lei nº 5.692/71 que retoma a educação exclusiva, com a segregação dos alunos com deficiência em salas especializadas, retirando-os das escolas regulares.

Em 1973, surge o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com o objetivo de assumir os rumos da educação especial no país, seja na perspectiva da educação exclusiva, seja no movimento de integração escolar (integracionismo). É o primeiro órgão público federal criado para desenvolver políticas educacionais para as pessoas com deficiência. A educação destes cidadãos passa agora a ser de interesse estatal e não mais, exclusivamente, da iniciativa privada. *A posteriori*, o CENESP se tornará a Secretaria da Educação Especial (SEESP).

No campo acadêmico, em 1978, é criado o do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade de São Carlos (UFSCar) e um ano depois, Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), com linha de pesquisa para a educação especial. (ROGALSKI, 2010).

Assim, nos anos de 1970, ocorre a institucionalização da educação especial. É promovida a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), sob a direção de Sarah Couto César (1978, p.1) que afirma:

> (...) a educação, tal como é hoje concebida, baseia-se no princípio de atendimento às diferenças individuais. Não se trata de procurar no homem suas deficiências ou inadaptações, mas, sim, identificar, em cada indivíduo, suas potencialidades, propiciando-lhe meios de desenvolvê-las em seu benefício, e de toda a sociedade

Bueno (1993) e Fernandes (1999) recordam, porém, que esses avanços não significaram o acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular, pois a educação especial era praticada como um serviço paralelo, dotado de métodos e currículos próprios, marcados pelo modelo médico de deficiência. Ou seja, as salas de aula especiais eram espaços de segregação e não uma real oportunidade de ingresso das pessoas com deficiência na rede pública de ensino.

O que ocorreu, portanto, foi uma estatização das iniciativas de educação exclusiva já praticadas, desde a década de 1930, pela iniciativa privada. Não há como se falar, ainda, em educação inclusiva.

No ano de 1980, a ONU organizou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Como reflexo deste, ocorreu, em Brasília, no mesmo ano, o primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, como lema: “participação plena e igualdade”. Com o intuito de ampliar as atividades e políticas públicas para as pessoas com deficiência, o CENESP é extinto e em 1986, é criada a Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE).

Valem menção, ainda, a fundação, em 1984, das seguintes instituições: Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAN), todas unidas, em dezembro do mesmo ano no Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes. (JANUZZI, 2004).

Em 1986, algumas dessas entidades, mais especificamente, a Federação Brasileira de Entidades de Cegos, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, as federações das APAEs, as Sociedades Pestalozzi e Entidades Brasileiras de Instituições de Excepcionais estariam compondo o Conselho Consultivo da

Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), fundada neste mesmo ano. Esta prática vai permanecer durante toda a década de 1990, com associações de pessoas com deficiência compondo, em 1999, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Deficiente (CONADE).

A causa dos direitos educacionais das pessoas com deficiência é incluída nas discussões sobre direitos sociais que antecedem a promulgação da Constituição Federal de 1988. A atmosfera do país é de reivindicação das pautas de grupos vulneráveis e de implantação de princípios democráticos, como consequência direta do fim da ditadura militar. Na Carta Magna, é consagrada a proposta da educação inclusiva, relegando a segundo plano, a educação exclusiva e a educação integracionista. No entanto, as legislações para as pessoas com deficiência posteriores à Constituição Federal ainda estão atreladas ao modelo médico. Esta situação permanece inalterada até o advento, em 2015, da Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que será abordado mais à frente, neste capítulo da tese.

2.3 IMPORTÂNCIA DA PROMOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS GRUPOS EM VULNERABILIDADE SOCIAL

Antes de se discorrer sobre o papel importante das políticas públicas para a garantia de direitos aos grupos vulneráveis, faz-se necessário compreender o conceito de vulnerabilidade social.

De início, é preciso frisar que este conceito não nasceu nas ciências sociais, como se pode imaginar, mas nas ciências da saúde. As ciências sociais utilizavam, mais comumente, o conceito de exclusão social, antes de adotarem a categoria “vulnerabilidade social”. Assim, tinha-se “grupos em exclusão social” e não “grupos em vulnerabilidade social”. O conceito de exclusão social abarcava pessoas em situações sociais de marginalidade e pobreza (LOPES, 2008).

Na década de 1980, com o intuito de caracterizar os indivíduos com um número maior de fatores associados a ação do vírus HIV, especialistas da área de saúde começaram a utilizar o termo “vulnerabilidade”. Ou seja, um “grupo vulnerável” era aquele mais suscetível a contrair a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS). Porém, o avanço da epidemia da AIDS e os debates sobre direitos humanos dentro do contexto dos anos 80, favoreceram a transposição do contexto de vulnerabilidade

da área médica para as discussões sobre saúde pública. (AYRES, FRANÇA JÚNIOR, CALAZANS & SALETTI FILHO, 2009).

Entende-se por vulnerabilidade como uma condição de fragilidade e/ou de risco que um indivíduo ou grupo de indivíduos apresenta diante de um contexto social. Um grupo é vulnerável quando está em prejuízo ou desfavorecimento com relação a outros, em termos de direitos e dignidade. Esta condição de inferioridade pode se dar por fatores econômicos, mas também por fatores culturais, variando de acordo com o tempo e o lugar. Por exemplo, os cristãos constituem grupos vulneráveis em Estados teocráticos islâmicos, como o Egito e o Irã. No entanto, são grupos dominantes na maioria dos Estados ocidentais. Neste mesmo caso, a vulnerabilidade se dá por questões culturais, no caso religiosas.

O termo “grupos em vulnerabilidade social” substitui, também, o termo “minorias”. Este se apresentava, em algumas realidades, como inadequado, pois minoria, numa sociedade, levava ao entendimento de grupo numericamente inferior, o que nem sempre era verdade. Mulheres e pobres, por exemplo, seriam minorias no Brasil, pela condição de desproteção e de segregação, mas não são a menor parcela da população. (SEGUIN, 2002).

Segundo Rifiotis (2006), os grupos vulneráveis podem, em circunstâncias específicas, ser suscetíveis a perca de sua própria identidade, pois sofrem processos de controle e de homogeneização. Além disso, estes grupos são, comumente, vítimas de preconceitos, intolerâncias a agressões, sejam veladas, sejam declaradas.

Para Rogers e Ballantyne (2008, p.32), pode-se tipificar dois tipos de vulnerabilidades:

> a) vulnerabilidade extrínseca – ocasionada por circunstâncias externas, como falta de poder socioeconômico, pobreza, falta de escolaridade ou carência de recursos;
> b) vulnerabilidade intrínseca – causada por características que têm a ver com os próprios indivíduos, tais como doença mental, deficiência intelectual, doença grave, ou os extremos de idade (crianças e idosos)

Sodré (2005) traça uma caracterização dos grupos em vulnerabilidade social, que seriam: vulnerabilidade jurídico-social (ausência de políticas públicas e legislação que garantam direitos e espaço de participação nas decisões da sociedade), identidade *in statu nascendi* (percebidos como entes em formação que se nutrem do ânimo e da força de estados nascentes ou de um contínuo recomeço); luta contra

hegemônica (estão em constante busca de romper o poder hegemônico que os oprimem, quase sempre pelas vias pacíficas) e estratégias discursivas (usam do discurso e das ações demonstrativas para estabelecer suas pautas e lutar por seus direitos).

Dito isto, percebe-se que os grupos em vulnerabilidade social carecem de políticas públicas que lhes assegurem direitos e garantias fundamentais. Também se pode observar que estas políticas públicas, muitas vezes, são conquistadas. Ou seja, os grupos vulneráveis lutam por seus direitos, convocam a sociedade ao debate e ao diálogo, promovem reflexões sobre a necessidade de mudanças tanto sociais quanto jurídicas.

Entendido o conceito de vulnerabilidade social, pode-se iniciar a discussão sobre o que seriam políticas públicas. Uma política pública é uma ação governamental em direção a um interesse ou a um grupo social e que revela os objetivos que este governo possui em sua prática. Em geral, uma política pública permite que determinados direitos, muitas vezes já assegurados constitucionalmente, sejam efetivados ou pelo menos sejam passíveis de efetivação. A “Constituição não contém políticas públicas, mas direitos cuja efetivação se dá por meio de políticas públicas” (BUCCI, 2008, p.254).

Costa (1998, p.7) assim define políticas públicas:

> Considera-se como política pública o espaço de tomada de decisões autorizada ou sancionada por intermédio de atores governamentais, compreendendo atos que viabilizam agendas de inovação em políticas ou que respondem a demandas de grupos de interesse

Souza (2006, p.26) afirma que:

> Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Destaca-se que, numa democracia, ao escolher um determinado grupo político para os mandatos públicos, também se está decidindo sobre que políticas públicas poderão ser implantadas ou desprezadas. O Estado promoverá as políticas públicas

que são acolhidas e consideradas pelos seus agentes, no caso, governantes. Outra questão importante é que todas as políticas públicas são criadas por meio de legislações que, em tese, são debatidas e aprovadas nas casas legislativas, como Senado, Câmara de Deputados (nível federal), Assembleia de Deputados (nível estadual) e Câmara de Vereadores (nível municipal). Ou seja, eleições para o poder executivo e para o poder legislativo definem que políticas públicas serão promovidas e, consequentemente, que grupos serão excluídos ou favorecidos.

Cunha e Cunha (2002, p.12) dizem que as políticas públicas devem se centrar em:

> (...) linhas de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em lei. É mediante as políticas públicas que são distribuídos ou redistribuídos bens e serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade. Por isso, o direito que as fundamenta é um direito coletivo e não individual ((...) embora as políticas públicas sejam reguladas e frequentemente providas pelo Estado, elas englobam preferências, escolhas e decisões privadas podendo (e devendo) ser controladas pelos cidadãos. A política pública expressa assim, a conversão de decisões privadas em decisões e ações públicas, que afetam a todos (...)

Compreende-se, portanto, que sem uma política pública específica, um grupo em vulnerabilidade social tem sua condição de fragilidade mais acentuada ainda. As pessoas se tornam completamente desprotegidas, inclusive sem amparo legal ou atenção estatal. A ausência de políticas públicas aumenta o abismo entre opressores e oprimidos, segregadores e segregados. As políticas públicas são um caminho democrático de consolidação de direitos e de visibilidade aos invisíveis de uma sociedade.

Apenas para citar alguns exemplos de legislações que promoveram políticas públicas mais recentemente no Brasil e de como estas contemplam grupos em vulnerabilidade social, tem-se:

a) Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que combate a discriminação ou preconceito por raça, cor, etnia, religião e procedência nacional;
b) Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente;
c) Lei n.º 10.141 de 1.º de outubro de 2003, que institui o Estatuto do Idoso;

d) Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (Lei Maria da Penha);
e) Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Em outros casos, diante da mora dos poderes executivo e legislativo em aprovar legislações para grupos vulneráveis em flagrante exclusão social, é possível uma intervenção do Poder Judiciário. Um exemplo recente ocorreu em 13 de junho de 2019, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n.º 26 o Mandato de Injunção n.º 4.733. Nesse ato, o STF decidiu que, diante da tardia atuação do Congresso Nacional em aprovar uma lei que protegesse a população LGBTQIA+ contra preconceitos, violências e intolerâncias e reconhecendo o quanto é deficitária, no Brasil, a proteção a este grupo em vulnerabilidade social, se aplique os tipos penais previstos na Lei nº 7.716/89 (Lei de combate ao racismo) aos crimes de homofobia e transfobia. Este ato torna crime no país, segregações e qualquer tipo de constrangimento ou violência por motivo de orientação sexual ou de identidade de gênero.

Concluindo esta breve discussão sobre o conceito de políticas públicas, afirma Teixeira (2002, p.2):

> ‘Políticas públicas’ são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as ‘não-ações’, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos.

Discorrendo agora sobre o recorte desta pesquisa, adentra-se na questão de políticas públicas para as pessoas com deficiência. Quase nada é digno de nota, anteriormente a década de 1990, no Brasil, em termos de políticas públicas para as pessoas com deficiência. O primeiro destaque que se pode fazer é do lançamento da Política Nacional de Educação Especial, no ano de 1994, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC),

mesmo assim, o documento é pautado na educação integracionista e não na educação inclusiva.

Somente no ano de 2001 é que a referência a educação inclusiva se torna mais evidente, com a que instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/ CEB). Cita Rahmel (2013, p. 100):

> No Parecer do CNE/CEB no 17/2001, referente às Diretrizes, a educação especial é situada como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, podendo ser complementar, suplementar ou substitutiva aos serviços educacionais comuns. O parecer, ainda, prevê como preferencial o atendimento na rede regular de ensino, indicando que apenas extraordinariamente os alunos poderiam ser encaminhados para classes especiais, e em última instância para escolas especiais

Em 2008, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério de Educação e Cultura (MEC) lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que assim destacava:

> O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5)

Outro destaque positivo a se apresentar foi a implantação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, instituído pelo Governo Federal pelo Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011. Segundo Sousa (2013, p. 39-40):

> O Plano tem o objetivo de criar mecanismos de acesso aos bens e serviços voltados às pessoas com deficiência. Entre as atividades do Plano, destacam-se:
> a) criação da linha Banco do Brasil (BB) Crédito Acessibilidade, em fevereiro de 2013 – permite o financiamento de 250 itens de tecnologia assistiva com juros subsidiados (0,57% ao mês para quem recebe até cinco salários-mínimos, ou 0,64% para quem recebe de seis a dez salários mínimos mensais). Financia-se, no máximo, R$ 30.000,00 para compra do bem ou serviço, com prazo de 60 meses para quitação;

> b) inauguração em julho de 2013 do Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva (CNRTA), nas instalações do Centro de Tecnologia da Informação (CTI) Renato Archer, em Campinas, São Paulo;
> c) criação da linha de crédito da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), no valor de R$ 90 milhões, para financiar estudos e desenvolvimento de tecnologias voltadas à inclusão social;

Apesar dos avanços no tocante a implementação da educação inclusiva no país por meio da execução de políticas públicas específicas, há muitos desafios a serem enfrentados. Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003) citam entre esses desafios, a promoção de pesquisas quantitativas e qualitativas que evidenciem resultados dos programas implantados no país para identificar o que, de fato, tem sido eficaz; necessidade de criação de instrumentos de monitoramento sistemático das políticas públicas já existentes e que ofereçam indicadores seguros sobre os programas implantados; capacitação de agentes, incluindo docentes, para a efetiva educação inclusiva.

Diversos autores discutem os problemas referentes às políticas públicas para as pessoas com deficiência. Dantas (2017) faz um apanhado desses autores, apontando: Veronezi (2011), Silva (2010), Oliveira (2011), Borges (2011), Cruz (2012), Azevedo (2012), Silveira (2012), Santos (2012a), Nascimento (2012), Sousa (2013), Cabral (2013), Mesquita (2013), Santos (2013), Breda (2013), Miranda (2014), Almeida (2014), Reis (2015), Matos (2015), Alves (2015), Galdino (2015), Carregosa 58 (2015) e Monteiro (2016).

Dantas (2017) destaca que estes estudos alertam para a importância de implementação de políticas públicas para as pessoas com deficiência de modo a promover ações afirmativas para o acesso e a qualidade da permanência do aluno com deficiência, da educação básica ao ensino superior.

Em resumo, as pessoas com deficiência constituem um grupo em vulnerabilidade social que necessita, de forma urgente, da promoção de políticas públicas que atendam suas demandas específicas, em especial, no que diz respeito a efetivação de seus direitos educacionais, objeto de estudo desta tese.

2.4 PRINCIPAIS INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS QUE VERSAM SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Até mesmo no âmbito internacional, tem-se a década de 1990 como referência para o surgimento de instrumentos jurídicos que versassem sobre a educação inclusiva. De fato, os direitos educacionais das pessoas com deficiência não eram objeto de interesse dos tratados internacionais, anteriormente a este período. Antes da década de 1990, houve apenas duas declarações genéricas da Organização das Nações Unidas (ONU) que traziam direitos das pessoas com deficiência. Foram elas:

a) Declaração dos Direitos de Pessoas Deficiência Mental (Resolução nº 2.856, de 20 de dezembro de 1971) – composta apenas de sete artigos, traz menções a direitos apenas para as pessoas com deficiência mental, omitindo as demais deficiências. São direitos sugeridos no instrumento: de atenção médica e ao tratamento físico exigidos pelo seu caso, como também à educação, à capacitação profissional, à reabilitação e à orientação que lhe permitam desenvolver ao máximo suas aptidões e possibilidades (artigo 2.º); à segurança econômica e a um nível de vida condigno (artigo 3.º); residir com sua família, ou em um lar que substitua o seu, e participar das diferentes formas de vida da sociedade (artigo 4.º); ser protegido de toda exploração e de todo abuso ou tratamento degradante (artigo 6.º); entre outros. A única referência a direitos educações está no artigo segundo, com uma afirmação simples e sem maiores detalhes de que as pessoas com deficiência mental têm direito à educação;

b) Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências (Resolução n° 30/84, de 9 de dezembro de 1975) – Ao contrário do documento anterior, abrange todas as formas de deficiência e não se organiza em artigos, mas em proposições. O instrumento faz uma solicitação pela adoção de medidas em planos nacionais e internacionais para o apoio e proteção dos direitos elencados (ONU, 1975). São alguns direitos apresentados nesta declaração: de ser respeitado, sejam quais forem seus antecedentes, natureza e severidade de sua deficiência; os mesmos direitos civis e políticos que os demais cidadãos; de usufruir dos meios destinados a desenvolver confiança em si mesmas; a tratamento médico e psicológico apropriados, os quais incluem serviços de prótese e órtese, reabilitação. treinamento profissional, colocação no trabalho e outros recursos; à segurança econômica e social, e, especialmente, a

um padrão digno de vida; e viver com suas próprias famílias ou pais adotivos, e de participar de todas as atividades sociais, culturais e recreativas da comunidade; à proteção contra qualquer forma de exploração e de tratamento discriminatório, abusivo ou degradante. Embora os direitos educacionais estejam implícitos nos anteriores, não há uma menção direta aos mesmos em todo documento.

Também merece nota, a realização, por parte da ONU, de algumas iniciativas na década de 1980, como: promoção do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981), elaboração do Programa de Ação Mundial relativo às Pessoas com Deficiências (Resolução 37/52, de 3 de Dezembro de 1982), proposição da Década das Nações Unidas para as pessoas com Deficiência (1982-1992) e a realização do Encontro Mundial de Peritos para Controlo da Aplicação do Programa de Ação Mundial relativo às Pessoas com Deficiências, em Estocolmo, no ano de 1987.

Discorrer sobre direitos educacionais das pessoas com deficiência apresenta como ponto de partida a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, documento final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990.

Além do referido instrumento, pode-se destacar ainda:

a) a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, resultados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (Espanha), em 1994:
b) a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (Convenção da Guatemala), promovida pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1999;
c) a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (Nova York, 2007), ratificada no Brasil, pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009;

Passa-se a uma breve análise destes quatro instrumentos nos tópicos seguintes desta tese.

2.4.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, 1990)

Composta por um preâmbulo e dez artigos, a Declaração Mundial sobre Educação para todos parte da afirmativa presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de que toda pessoa tem direito à educação. (ONU, 1948). O documento reafirma que a educação é um direito fundamental de todos, de todas as idades e em qualquer lugar do mundo.

O artigo 1.º trata dos dois objetivos da educação. O primeiro seria de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa no planeta que seriam: usufruir de instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas); conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), para que o indivíduo possa “desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo”. (ONU, 1990, s.p.). O segundo objetivo seria o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns.

O artigo 2.º convida a uma visão abrangente e um compromisso renovado com a educação, através de uma expansão do enfoque, compreendido a partir de cinco ações que são esmiuçadas nos artigos 3.º ao 7.º do mesmo documento que são: universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecer alianças. (ONU, 1990, s.p.).

Já os três últimos artigos apresentam os requisitos para a promoção de uma educação para todos, a saber: desenvolver uma política contextualizada de apoio, mobilizar recursos e fortalecer a solidariedade internacional. (ONU, 1990, s.p.).

Anexo à declaração, têm-se o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, com introdução, objetivos e metas, princípios de ação e calendário indicativo de implementação para os anos 90, perfazendo um total de 50 artigos.

A única menção presente nestes documentos às pessoas com deficiência é:

> As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e

> qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (artigo 3.º)

Embora ao falar de uma educação para todos, traçando metas e apontando caminhos, estes instrumentos também abarquem as pessoas com deficiência, nota-se que o tema não foi abordado com a atenção que merece. A Declaração afirma, no texto acima citado, que a educação das pessoas com deficiência requeria uma atenção especial. Havia, portanto, uma intuição de que era preciso um espaço maior para se discutir a educação das pessoas com deficiência. Este espaço veio a se concretizar quatro anos depois, com a Conferência de Salamanca que será tratada no tópico seguinte.

2.4.2 Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 1994)

Ainda sob os ecos da Conferência Mundial sobre Educação para todos (1990), realizou-se na cidade de Salamanca (Espanha), em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida pela UNESCO. Foram 88 países e 25 instituições representadas entre os mais de 300 participantes desta Conferência. Como resultado dela, foram elaborados dois documentos: a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.

Antes de se começar a discutir os instrumentos, é preciso salientar que seria pueril pensar que a educação das pessoas com deficiência teria começado com os desdobramentos de Salamanca. As pessoas com deficiência já estavam em escolas antes deste evento. No entanto, o que se primava era pela educação exclusiva e, principalmente, pela educação integracionista para as pessoas com deficiência. O grande mérito de Salamanca foi sistematizar uma proposta para a educação inclusiva, propriamente dita.

Existem autores que criticam os textos da Conferência. Bueno (2006) aponta que o texto tem a tendência de não considerar a presença das pessoas com deficiência nas instituições de ensino, especialmente, privadas, no período anterior a Conferência, como se esta estivesse discutindo algo inédito. Garcia (2004) e Tonini, Martins, Costas (2012) alertam para o discurso de uma educação para todos como

camuflagem para os interesses da globalização e do neoliberalismo que geram maiores desigualdades sociais e concentrações de renda. De fato, por trás de “educar todos” pode estar o “preparar mão-de-obra qualificada, mas incapaz de questionar sua realidade e transformar a sociedade”.

A Declaração de Salamanca é composta por cinco pontos, além de uma breve introdução. Esta se inicia fazendo menção a um documento aprovado pela ONU, no ano anterior à Conferência, intitulado: “Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU” (Resolução 48/96 de 20 de dezembro de 1993). Este, por sua vez, é um texto técnico e completamente pautado no modelo médico de deficiência, tanto que discorre sobre termos como: “Incapacidade”, “desvantagem”, “prevenção”, “reabilitação”, etc. Vale ressaltar que neste documento, dedica-se a educação, sua regra 6, adotando, literalmente a educação integracionista. No entanto, está presente no texto, a necessidade de um atendimento educacional especializado para auxiliar as pessoas com deficiência no processo de aprendizagem. (ONU, 1993).

Voltando a Declaração de Salamanca, seu primeiro ponto cita que os delegados da Conferência reafirmam o compromisso com a “Educação para Todos” e reconhecem a urgente necessidade de providências para efetivar a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (ONU, 1994). A Conferência não usa o termo atual “pessoa com deficiência”, mas “pessoa com necessidades educacionais especiais”. Este fato, colaborou para a utilização, por muito tempo, inclusive no Brasil, do termo “aluno especial” para se referir a um aluno com deficiência.

O segundo ponto da Declaração afirma que a educação é direito fundamental de toda criança e por isso, deve-se oportunizar que cada criança atinja e mantenha o “nível adequado de aprendizagem” (ONU, 1994). Esta expressão soa estranhamente. O que seria um nível adequado de aprendizagem? Quem determinaria que nível seria esse? O segundo ponto ainda cita que os sistemas e programas educacionais devem implementar iniciativas que contemplem a diversidade das características e necessidades das pessoas com deficiência para que estas tenham acesso à escola regular, através de uma “pedagogia centrada na criança” (ONU, 1994). Alerta, ainda, para o combate à discriminação das pessoas com deficiência nos ambientes escolares, convidando a acolhida em vistas da construção de uma sociedade inclusiva (ONU, 1994).

No terceiro ponto, a Declaração se dirige aos governos mundiais, sugerindo algumas ações, entre eles, a adoção da educação inclusiva, criando legislações e políticas que a promovam. Afirma que as crianças com deficiência devem ser matriculadas em escolas regulares, exceto se houver fortes razões que impeçam. Diz o texto da Declaração (ONU, 1994, s.p.), que os governos:

> - Atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
> - Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
> desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
> - Estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
> - Encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
> - Invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
> - Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

É notória, pelo texto, a adoção da educação inclusiva como modalidade de educação especial. Também é perceptível que o documento defende que a questão da educação inclusiva é uma responsabilidade de todos (governos, pais, comunidades, organizações etc.). Sousa (2013) critica esta postura por considerar que reforça o discurso neoliberal de tornar uma obrigação político-jurídica em obrigação moral, retirando-a da esfera exclusivamente estatal para lançá-la na sociedade. Assim, o Estado se omite em suas obrigações e ainda cobra das famílias e instituições que realizem aquilo que, primordialmente, seria sua obrigação.

No quarto ponto, a Declaração conclama que governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, tais como UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial assumam a promoção da educação inclusiva, chamada no texto de “escolarização inclusiva”. Chama a atenção a presença do Banco Mundial na proposta. Sabe-se que os financiamentos do Banco Mundial são atrelados a certas exigências que devem ser cumpridas pelos países em

desenvolvimento e que correspondem a interesses do capital globalizado. Fonseca (2003, p. 18) lembra que:

> [...] os critérios do Banco para a concessão de créditos sociais são estritamente atrelados à política de ajuste econômico. Assim, apesar da retórica de solidariedade para com os países pobres do planeta, as ações exercidas no quadro de financiamentos, constituem medidas meramente compensatórias ou de alívio para esse seguimento populacional. É preciso considerar que, embora a retórica seja continuamente proclamada na mídia, a verdadeira ideologia dos acordos é ocultada do público em geral. [...] Para a concessão de créditos, o Banco Mundial definiu um conjunto de políticas, nas quais duas tendências são perceptíveis: a primeira é a vinculação dos objetivos educacionais à política de ajuste econômico do Banco; neste sentido, a oferta educacional deve ser seletiva, de forma que diminua os encargos financeiros dos estados. Por essa razão, o ensino fundamental (quatro primeiras séries) seria universalizado sob a responsabilidade do governo. À medida que ascende na escala educacional, a oferta de ensino deve ser repassada ao setor privado.

Outra questão importante é a utilização do termo “escolarização” e não do termo “educação”. São dois processos distintos e que possuem, implicitamente, interesses diferenciados. A escolarização serve, em muitas situações, para reprodução de desigualdades sociais e padronização dos indivíduos. A educação, processo mais aberto, que é realizado tanto formal quanto informalmente, tente a respeitar mais as diferenças e a valorizar as culturas específicas. A educação tente a formação do indivíduo integralmente. (MOURA, 2007).

O último ponto da Declaração agradece a UNESCO e ao governo da Espanha pelos esforços para a realização da Conferência.

O segundo documento oriundo de Salamanca, foi a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Este documento inicia com a observação de que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (ONU, 1994, s/p). Também específica quem são as crianças com necessidades educacionais especiais: “todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”.

O instrumento é composto de três seções: “Novo pensar em educação especial”, “Orientações para ações em nível nacional” e “Orientações para ações em níveis regional e internacional”.

Na primeira seção, formada por 12 parágrafos, valem destaque os parágrafos 7 e 8. No parágrafo sétimo é apresentado o princípio fundamental da escola inclusiva (ONU, 1994, s.p.):

> Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola

Já o parágrafo oitavo reafirma que as pessoas com deficiência devem receber suporte adicional para assegurar sua aprendizagem, o que seria o atendimento educacional especializado. O texto desencoraja a educação exclusiva e afirma que: “Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas” (ONU, 1994, s.p.).

A segunda seção é subdividida em seis subseções: Política e Organização (parágrafos 13 ao 23); Fatores Relativos à Escola (parágrafos 24 ao 37); Recrutamento e Treinamento de Educadores (parágrafos 38 ao 46); Serviços Externos de Apoio (parágrafos 47 ao 49); Áreas Prioritárias (parágrafos 50 ao 55); Perspectivas Comunitárias (parágrafos 56 ao 67); Requerimentos Relativos a Recursos (parágrafos 68 a 71). Neles, há detalhamentos das ideias já apresentadas na Declaração de Salamanca, reforçando o projeto de educação para todos, com financiamento internacional e chamando a responsabilidade todos os setores da sociedade, conforme já foi analisado anteriormente.

Na sua última seção (parágrafos 72 ao 83), a comunidade internacional é chamada a cooperar compartilhando tecnologias e oferecendo financiamentos para que a educação inclusiva seja implantada em todos os países, num compromisso universal pela promoção dos direitos humanos.

É bom frisar que nenhum dos documentos da Conferência constitui-se como legislações, seja no âmbito nacional ou internacional. São apenas recomendações que os Estados podem ou não acatar. Apresentam sugestões e contam com a cooperação dos diversos países para a sua concretização.

Apesar das inúmeras críticas, os documentos da Conferência de Salamanta trazem o mérito da ruptura com a educação exclusiva e integracionista, para abraçar a educação inclusiva. Opção que será retomada em outros instrumentos, a nível internacional e nacional, conforme será visto nos tópicos posteriores.

2.4.3 Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (Guatemala, 1999)

A Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência foi promovida pela Organização dos Estados Americanos (OEA), no ano de 1999, na Guatemala e promulgada no Brasil, através do Decreto n.º 3956, de 8 de outubro de 2001, portanto, vigorando no país, na data de sua publicação n o Diário Oficial da União, no caso, 09 de outubro de 2001. É preciso dizer isso porque, para que um instrumento internacional tenha valor legal no Brasil, são necessários dois passos: primeiro, que o Estado Brasileiro seja signatário do acordo ou tratado e, segundo, que o mesmo seja ratificado no território nacional, por meio de uma lei ou decreto. Portanto, ao contrário dos documentos da Conferência de Salamanca, que têm caráter de recomendação, a Convenção da Guatemala tem recepção no ordenamento jurídico pátrio, ou seja, *status* de lei.

A Convenção da Guatemala é composta de 14 artigos. Logo no primeiro, é apresentada a definição de deficiência para os termos do texto, que seria: “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.” (OEA, 1999, s.p.).

Observa-se nesta definição uma referência direta ao capacitismo que, “é a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes” (VENDRAMIN, 2019, p.17). O capacitismo colabora para a perpetuação de estigmas e rotulações de que a pessoa com deficiência é incapaz de produzir, e, portanto, não tem utilidade. Muitos preconceitos e exclusões nascem desta ideia equivocada, mas que encontra raízes na lógica de mercado capitalista em que as pessoas com deficiência cumprem uma função econômica como parte de um exército reserva e uma função ideológica, mantendo-os na posição de inferioridade (DINIZ, 2007).

O capacitismo é uma discriminação de pessoas por se considerar que elas fugiriam de padrões corporais, construídos por uma sociedade que não se dispõe a acolher a diversidade. As pessoas podem sofrer intolerâncias oriundas do capacitismo, por alguma deficiência, mas também por questões de identidade de gênero, orientação sexual, entre outros. O capacitismo é uma tentativa social de controle dos corpos dos indivíduos.

Uma inovação da Convenção é trazer uma definição do que seria discriminação às pessoas com deficiência:

> toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (OEA, 1999, s.p.)

Nenhum artigo da Convenção aborda diretamente direitos educacionais, mas todos os direitos que a pessoa com deficiência tem como cidadã de um Estado democrático. Seus artigos trazem diretrizes aos Estados membros da OEA no sentido de: “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.” (OEA, 1999, s.p.). Os Estados-membro assumem o compromisso de combater a discriminação das pessoas com deficiência, através de eficazes mecanismos de fiscalização; considerar as pessoas com deficiência em todas as legislações internas para que estas sejam respeitadas em sua dignidade humana e favorecer o desenvolvimento pleno das potencialidades que esta pessoa possui.

Retirando o deslize do capacitismo, em linhas gerais, a Convenção da Guatemala representa um importante avanço no sistema regional americano de direitos humanos, sendo o primeiro instrumento regional que lança um olhar sobre a causa das pessoas com deficiência.

2.4.4 Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (Nova York, 2007)

A Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência foi assinada pelo Brasil, em 30 de março de 2007, em Nova York (EUA) e ratificada em território

nacional por meio do Decreto n.º 6949, de 25 de agosto de 2009, entrando em vigor na data de sua publicação do Diário Oficial da União, em 26 de agosto de 2009.

É preciso mencionar que esta Convenção goza, no Brasil, de *status* de Emenda Constitucional, sendo, portanto, superior a qualquer outra legislação dentro do território nacional. Qualquer lei que seja contrária a uma determinação desta Convenção, é passível de ser declarada inconstitucional. Isso se dá porque a ratificação da Convenção cumpriu os requisitos do parágrafo 3.º do artigo 5º da Constituição Federal que determina que: "Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais" (BRASIL, EC 2004). Outro detalhe importante é que o mesmo decreto já citado também ratificou o Protocolo Facultativo da Convenção.

Entre os instrumentos internacionais apresentados nesta tese, a Convenção de Nova York é a mais extensa e a mais completa. Possui 50 artigos, além dos 18 artigos do Protocolo Facultativo. É um marco dos direitos das pessoas com deficiência, por abandonar definitivamente o modelo médico de deficiência e abraçar o modelo social, onde a educação inclusiva encontra melhor amparo.

A Convenção se inicia com um extenso preâmbulo composto de 25 alíneas que relembram, reconhecem, consideram, ressaltam diversos pressupostos sobre a dignidade humana das pessoas com deficiência e importantes passos dados pela comunidade internacional para acolher estas pessoas. O preâmbulo sozinho é uma lição considerável sobre humanidade, respeito e tolerância.

O artigo primeiro traz o propósito (objetivo) da Convenção: "promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente" (ONU, 2007, s.p.). Também oferece uma definição para pessoa com deficiência, como aquelas que possuem impedimentos (físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais) de longo prazo que, em interação com diversas barreiras, impedem a efetiva e plena participação na sociedade em igualdade de condições com os outros indivíduos. (ONU, 2007). Percebe-se aqui duas questões importantes. Primeiro, o afastamento de todo e qualquer capacitismo, tanto que não há menção a expressões como "capacidade" ou "incapacidade", de produzir, agir, etc. Segundo, a definição está completamente pautada no modelo social de deficiência. A pessoa

possui impedimentos (não incapacidades), mas o problema se faz quando esses impedimentos interagem com barreiras de uma sociedade que não acolhe as diferenças, uma sociedade que segue um padrão determinado por uma lógica de mercado, de produção. No momento em que a pessoa com deficiência encontra essas barreiras, fica impossibilitada de participar de forma plena da sociedade. Portanto, o que precisa mudar é a sociedade, no sentido de retirar essas barreiras e permitir o exercício de cidadania e direitos da pessoa com deficiência.

O artigo segundo apresenta as definições de “comunicação”, “língua”, “discriminação por motivo de deficiência”, “adaptação razoável” e “desenho universal”. Como não há, nesta tese, a pretensão de analisar todas as nuances da Convenção (o que geraria outra pesquisa específica), considerar-se-á aqui, apenas a definição de “discriminação por motivo de deficiência” que seria:

> qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro (ONU, 2007, s. p.)

O tipo ativo (ação) da definição é diferenciar, excluir ou restringir. Ou seja, é preciso tratar com igualdade as pessoas com deficiência, sem segregação de qualquer espécie. A pessoa com deficiência não pode ser vista como alguém que “vai dar trabalho” ou que “vai gerar mais gastos”. Não pode ser aquela que ninguém quer conviver porque vai “custar sacrifícios”.

Já o tipo subjetivo (intenção) da definição é impedir ou impossibilitar que a pessoa com deficiência possa exercer ou ter reconhecidos, seus direitos e liberdades individuais em igualdade de oportunidades com os demais cidadãos.

Como já citado acima, esta tese não tem a pretensão de discutir todos os pontos da Convenção, mas concentrar-se nas questões dos direitos educacionais. Assim, apresenta-se um quadro resumo para que se tenha noção dos conteúdos abordados nesse instrumento internacional e se passe, em seguida, a discutir os artigos sobre a educação das pessoas com deficiência:

ARTIGOS	TEMAS
Artigo 3º	Princípios Gerais
Artigo 4º	Obrigações Gerais
Artigo 5º	Igualdade e não-discriminação
Artigo 6º	Mulheres com deficiência
Artigo 7º	Crianças com deficiência
Artigo 8º	Conscientização
Artigo 9º	Acessibilidade
Artigo 10º	Direito à vida
Artigo 11	Situações de risco e emergências humanitárias
Artigo 12	Reconhecimento igual perante a lei
Artigo 13	Acesso à justiça
Artigo 14	Liberdade e segurança da pessoa
Artigo 15	Prevenção contra tortura ou tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes
Artigo 16	Prevenção contra a exploração, a violência e o abuso
Artigo 17	Proteção da integridade da pessoa
Artigo 18	Liberdade de movimentação e nacionalidade
Artigo 19	Vida independente e inclusão na comunidade
Artigo 20	Mobilidade pessoal
Artigo 21	Liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação
Artigo 22	Respeito à privacidade
Artigo 23	Respeito pelo lar e pela família
Artigo 24	Educação
Artigo 25	Saúde
Artigo 26	Habilitação e reabilitação
Artigo 27	Trabalho e emprego
Artigo 28	Padrão de vida e proteção social adequados
Artigo 29	Participação na vida política e pública
Artigo 30	Participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte
Artigo 31	Estatísticas e coleta de dados
Artigo 32	Cooperação internacional
Artigo 33	Implementação e monitoramento nacionais

Tabela 01 – Temas presentes na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Do artigo 34 ao 40, têm-se questões mais burocráticas como a formação de um “Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (art. 34) ao qual os Estados partes deverão apresentar relatório ao menos a cada quatro anos ou quando requisitado pelo comitê (art. 35). O Comitê considerará os relatórios, fazendo sugestões e recomendações gerais, seguindo os critérios do artigo 36. Os Estados partes assumem o compromisso de cooperar com o Comitê (art. 37). Bienalmente, o Comitê apresentará um relatório à Assembleia Geral e ao Conselho Econômico e Social da ONU (art. 39) subsidiado pelos relatórios dos Estados partes, que, por sua vez, poderão reunir-se em conferências, caso considerem oportuno (art. 40). Os dez últimos artigos (41 a 50) cumprem as formalidades necessárias a um instrumento jurídico internacional.

Sobre os direitos educacionais da pessoa com deficiência, o artigo 24 se inicia com a orientação de que os Estados Partes desenvolvam sistemas educacionais

inclusivos em todos os níveis, para garantir o aprendizado ao longo de toda a vida, para as pessoas com deficiência. Este dado é muito importante para esta tese. É a primeira vez que se afirma, num instrumento legal, a educação inclusiva em todos os níveis e em toda vida, o que significa, também, no ensino superior. Todos os documentos analisados até aqui concentram-se na educação básica, como se somente essa fosse direito de uma pessoa com deficiência. A Convenção oferece amparo legal para se pleitear um ensino superior inclusivo que assegure uma educação sem discriminação e baseado na igualdade de oportunidades.

Os sistemas educacionais inclusivos dessem ser organizados segundo os seguintes objetivos: desenvolver de forma plena o ser humano (potencialidades, dignidade, autoestima), respeitando direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade; desenvolver a personalidade, talentos, criatividade, habilidades físicas e intelectuais das pessoas com deficiência; auxiliar as pessoas com deficiência a terem uma participação efetiva numa sociedade livre (ONU, 2007).

Nota-se, nestes objetivos, o compromisso com o desenvolvimento das pessoas com deficiência, como cidadãs, apesar de alguns conceitos parecerem deslocados como o de “desenvolvimento da personalidade”.

Ainda no artigo dedicado aos direitos educacionais, os Estados Partes assumem a responsabilidade de assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas de seus sistemas educacionais, sob a alegação da deficiência, sendo que o ensino primário para elas, deve ser gratuito e compulsório. Aqui caberiam algumas pontuações sobre o ensino na rede privada (caberia a pessoa com deficiência a requisição, judicialmente, de bolsa integral numa instituição privada de ensino, baseada na Convenção?) e sobre a matrícula compulsória. No entanto, essas indagações serão abordadas nos tópicos posteriores desta tese. Os Estados Partes também devem assegurar: as adaptações razoáveis e o apoio pertinente conforme as necessidades individuais das pessoas com deficiência; possibilidades de se adquirir competências práticas e sociais para que as elas participem, de forma plena e igual, do sistema de ensino e da vida em comunidade. (ONU, 2007). Para tanto, deve-se estimular e facilitar a utilização:

> a) (...) do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
> b) (...)aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;
> c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (ONU, 2007, s. p.)

Outro ponto importante que este artigo traz é sobre a contratação de docentes com deficiência, que sejam habilitados em língua de sinais e/ou do braile, além de capacitar os demais docentes no uso destas linguagens e métodos, em todos os níveis de ensino de modo que haja uma incorporação da “conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência” (ONU, 2007, s. p.).

No último tópico do artigo é que se encontra menção ao acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, elencado entre outras modalidades de ensino, como o ensino profissionalizante, a educação para adultos e a educação continuada, mas sem apresentar questões específicas de como se dará a concretização desse acesso.

2.5 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Considerando apenas a legislação em vigor, um rápido estudo dos instrumentos nacionais sobre educação inclusiva seguiriam a seguinte linha:

a) Constituição Federal de 1988;
b) Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989;
c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996);
d) Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999;
e) Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001;
f) Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005;
g) Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008;
h) Lei 13.143, de 06 de julho de 2015;

i) Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016;
j) Decreto n.º 10.502, de30 de setembro de 2020.

Passa-se a abordar, resumidamente, essas legislações, com um recorte específico na educação inclusiva.

2.5.1 A educação inclusiva na Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 aborda a educação na seção I (Da educação) do Capítulo III (Da educação, da cultura e do desporto) do Título VIII (Da ordem social), ou seja, em seus artigos 205 a 214. No entanto, antes disso, a educação já é citada como direito social, junto com a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, no *caput* do artigo 6.º, com redação dada pela Emenda Constitucional (EC) n.º 90, de 2015.

Logo no artigo 205, encontra-se a prerrogativa de que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988, s.p.), tendo como objetivo preparar as pessoas para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ao colocar a educação como direito de todos, o Brasil se alinha a Conferência Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990). Porém, ressalta-se que o texto constitucional é mais antigo que a Conferência e sua posterior Declaração. Há uma divisão de responsabilidades no tocante a promoção da educação: Estado e família. Além disso, a sociedade atua como colaboradora do processo educacional. Sousa (2013) critica esse posicionamento legal por considerar que a obrigatoriedade da prestação da educação é estatal. O Estado estaria transformando uma obrigação político-jurídica em obrigação moral e transferindo-a para a família e a sociedade. Essa transferência de obrigação interessaria à política neoliberal, respaldando a contrarreforma neoliberal do Estado brasileiro, em curso, a partir da década de 1990 e que, entre outras ações, favoreceria a privatização, a partir de um “sucateamento” do serviço público para justificar a sua venda ao setor privado. Ainda sobre as justificativas para essa transferência de responsabilidade, Sousa (2013, p. 74) menciona que:

> Dessa forma, caberia não ao Estado a exclusividade da prestação dos direitos sociais, pois não são mais serviços exclusivos. O Estado passa a dividir esta responsabilidade com a sociedade e ainda tentando incutir na população que isso atrairia benefícios. Uma manobra neoliberal no Estado brasileiro, extremamente prejudicial à população que sofreria com a precarização da intervenção estatal, mercantilização dos serviços rentáveis e filantropização das questões não lucrativas

Nesta mesma seara, encontra-se a educação inclusiva. Vários alguns diplomas legais que serão abordados nos próximos tópicos corroboram esse posicionamento de transferência da obrigação estatal para a família, a sociedade, o terceiro setor, a iniciativa privada. O Estado se exime de sua obrigação e torna as pessoas com deficiência, um grupo ainda mais vulnerável socialmente.

O artigo 208, em seu inciso III, cita que o Estado deve garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, s.p.) É a única citação à educação inclusiva presente no texto da Carta Magna. Observa-se que o termo “atendimento educacional especializado” pode ser compreendido como uma ação específica, uma política educacional própria, como, de fato, é regulamentado hoje, no país, com o Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008; que implantou, na rede pública de ensino, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Portanto, nessa interpretação, o artigo não estaria abordando a educação inclusiva em sua totalidade, mas um de seus instrumentos.

Nota-se, também, a desatualização nos termos, visto que não se utiliza o termo “pessoas com deficiência”, mas “pessoas portadoras de deficiência”. Esta questão de nomenclatura será discutida no próximo capítulo dessa tese.

Mas o principal ponto a destacar é a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino”. Ou seja, a promoção da educação inclusiva não será realizada somente pela rede pública de ensino, mas de forma preferencial nela. A rede privada de ensino também poderá oferecê-la, o que coloca o texto em rota de colisão com os instrumentos internacionais em que o Brasil é signatário, que colocam como dever do Estado promover o ensino gratuito da educação inclusiva.

É preciso ainda citar que a educação, assim como a saúde, goza de *status* de direito público subjetivo. Ou seja, o Estado tem a obrigação de assegurar a educação, independente de dotações orçamentárias. Segundo Duarte (2004), o direito público subjetivo permite que o cidadão transforme a norma geral e abstrata (como é o caso

dos artigos presentes na Constituição e na LDB) em um direito próprio e assim, possa acionar as normas jurídicas (direito objetivo) para garanti-las.

Uma prerrogativa comum do Estado é a aplicação do princípio da reserva do possível para não assegurar a todo e qualquer cidadão, direitos sociais. Explicando melhor, os direitos sociais estão elencados no artigo 6.º da Constituição Federal: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. A princípio, o Estado deve efetivar esses direitos à toda população. Mas por que o Estado não distribui uma casa própria para cada pessoa do país, visto que a moradia é um direito social? Porque o Estado alega o princípio da reserva do possível. Em outras palavras, o Estado diz que não tem reserva orçamentária (dinheiro) para fazer isso. Se tentar fazer, levará o país ao colapso, deixará de cumprir outras obrigações. Alega que as arrecadações estatais não seriam suficientes para proporcionar tal situação. Elucida Sousa (2013, p. 60): “o princípio da reserva do possível é invocado como mecanismo para restringir a responsabilidade estatal diante dos direitos e garantias fundamentais, dentro dos critérios de razoabilidade e exequibilidade.”

A partir do princípio da reserva do possível, alega-se que os direitos sociais se perpetuam com o tempo, já o Estado é limitado num momento histórico e por determinações legais, pois até mesmo o orçamento para se implementar uma política pública precisa de disposição legal (SOUSA, 2013).

Porém, não cabe a aplicação do princípio da reserva do possível nas realidades referentes aos direitos públicos subjetivos, especialmente, porque esse *status* legal é dado pela Constituição Federal. Lembra Sousa (2013, 62-63):

> Porém, os princípios possuem alto grau de abstração e por isso, dão margem a diversas interpretações, as regras nem tanto. Além disso, o princípio não estaria entrando em conflito com qualquer norma, mas com a Constituição Federal, prevalecendo, neste caso, a interpretação sistemática da Constituição. Além disso, os princípios devem ser vislumbrados no âmago da própria Carta Magna, não como institutos independentes e superiores a mesma.

Dessa forma, a educação precisa ser promovida pelo Estado e ofertada a todo indivíduo. Se isso não ocorre, a demanda pode ser judicializada e o Estado será obrigado a atender a demanda. Na saúde, por exemplo, se uma medicação não consta no rol de distribuição do Sistema Único de Saúde (SUS), a pessoa poderá

requerê-la judicialmente, independentemente de seu valor. O mesmo procedimento pode ser aplicado a educação, e, portanto, também a educação inclusiva. Se ela não for ofertada, o indivíduo poderá requerê-la em ação judicial e o Estado terá que cumprir. Há diversos julgados neste sentido, inclusive no tocante ao Estado ser obrigado a oferecer o transporte adequado para que a pessoa com deficiência se desloque de sua casa até a escola. Alguns desses casos são citados na dissertação de Sousa (2013).

Como se observa, a Constituição Federal pouco fala sobre educação inclusiva, cabendo as normas inferiores regulamentá-la. São elas que se passa a discorrer nos tópicos seguintes.

2.5.2 A educação inclusiva na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, recebeu, em seu texto, as influências da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), da Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994). Assim, dedicou o seu capítulo IV à educação especial (artigos 58 a 60). Inclusive, esse termo, “educação especial” é inspirado na Declaração de Salamanca.

No artigo 58, tenta-se definir educação especial. O texto atual tem redação dada pela Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. Alinha-se a determinação constitucional de que a educação inclusiva deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Seria a educação formal (escolar) oferecida a dois grupos distintos: um, o das pessoas com deficiência e transtornos globais e o outro, dos alunos com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). São duas categorias bem diferentes de serviço, com demandas específicas. Foi exatamente o fato de ambas estarem na mesma seara da educação especial, que os instrumentos legais posteriores a Conferência de Salamanca, preferiram utilizar os termos educação exclusiva e educação inclusiva, para diferenciar do atendimento que seria dedicado aos alunos com superdotação. O parágrafo primeiro do mesmo artigo também reforça um posicionamento presente na Constituição Federal: a necessidade da oferta do apoio especializado (atendimento educacional especializado, no texto constitucional) na rede regular de ensino. Esse atendimento seria realizado, segundo o parágrafo segundo do artigo em tela, “em classes, escolas ou serviços especializados, sempre

que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular" (BRASIL, 1996, s. p.).

O parágrafo terceiro sofreu importantes alterações em seu texto original, pela Lei n.º 13.632, de 06 de março de 2018. Antes, a LDB dizia que a educação especial seria ofertada na faixa etária de zero a seis anos apenas, como dever constitucional do Estado. Em outras palavras, as pessoas com deficiência só tinham assegurada, a educação infantil. O novo texto corrige essa falha e estabelece que a educação especial se iniciará com a educação infantil e se estenderá ao logo de toda a vida do indivíduo, englobando, também, o ensino superior. Essa alteração preparou terreno para que o sistema de cotas do ensino superior abarcasse as pessoas com deficiência, conforme já narrado no início dessa tese.

O artigo 59 da LDB discorrerá sobre a obrigação dos sistemas de ensino oferecerem as pessoas com deficiência: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos de acordo com a necessidade de cada indivíduo. Também fica assegurada a terminalidade específica para aqueles que não atinjam o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental. Ou seja, se a pessoa, em virtude de uma grave deficiência não atender os critérios de escolarização que são previstos no inciso I do artigo 32 da própria LDB, poderá ser emitido certificado de conclusão do ensino fundamental acompanhado de histórico escolar que traga, em seu conteúdo, a descrição das competências desenvolvidas pelo aluno e sugestão de encaminhamento para a educação de jovens e adultos ou para a educação profissional. Vale ressaltar, ainda, que são os estados e municípios, os responsáveis por estabelecerem os critérios para a aplicação da terminalidade específica.

O inciso terceiro do artigo 59 cita que os docentes deverão receber a capacitação adequada para a oferta do atendimento educacional especializado e para a integração dos alunos com deficiência nas salas regulares. Já no inciso IV, ocorre a indicação de que as pessoas com deficiência têm o direito de receber educação para o trabalho, de modo que ocorra uma melhor integração com a vida em sociedade. É um trecho extremamente vinculado ao capacitismo e à necessidade de que o indivíduo produza para a sociedade. Uma inversão do modelo social de deficiência alinhada aos interesses neoliberais. É a sociedade que precisa de mudanças para acolher e promover as pessoas com deficiência. O último inciso deste artigo afirma que as pessoas com deficiência têm: "acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais

suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular" (BRASIL, 1996, s. p.).

A Lei n.º 13.234/15 incluiu no texto original, o artigo 59-A. Porém, este artigo trata, exclusivamente, de direitos dos alunos com altas habilidades e superdotação, não sendo objeto de estudo dessa tese.

Por fim, o artigo 60 preconiza o apoio técnico e financeiro do Poder Público para as instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. Pode-se observar, que a LDB reconhece e permite a organização da educação exclusiva e com financiamento estatal. Esta posição colide com a adotada na Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (Nova York, 2007), que, como já citado neste trabalho, goza de *status* de emenda constitucional. Tentando amenizar o conflito aparente de normas, o parágrafo único do artigo 60 foi modificado pela Lei 12.796/13, trazendo que o poder público deve priorizar a ampliação da oferta da educação especial na rede regular de ensino em vez de, simplesmente, terceirizá-la à iniciativa privada.

A LDB ainda deixa muitas lacunas no tocante a oferta de educação inclusiva. Por isso, o ordenamento jurídico pátrio teve que organizar diversas leis complementares para deliberar sobre questões práticas e específicas, conforme será abordado no próximo tópico.

2.5.3 A educação inclusiva em outros instrumentos legais nacionais

Neste tópico, pretende-se abordar algumas das legislações nacionais que versam sobre temas de interesse para a educação inclusiva. A primeira delas é a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, que regulamenta o apoio e integração social das pessoas portadoras de deficiência, sobre a Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas e disciplina a atuação do Ministério Público, além de tipificar alguns crimes contra essas pessoas.

A lei em tela é anterior as conferências de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994), o que explicaria o uso da expressão "pessoa portadora de deficiência" em seu texto. No parágrafo primeiro do artigo 1º cita-se que considerar-se-á como valores norteadores da aplicação e interpretação deste instrumento legal: a igualdade de tratamento e oportunidade, a justiça social, o respeito à dignidade da pessoa humana,

o bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de Direito (BRASIL, 1989).

No *caput* do artigo 2.º, encontra-se a determinação e que o Poder Público e seus órgãos devem assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício dos direitos sociais previstos na Constituição Federal, entre eles, está a educação. No parágrafo único do mesmo artigo, têm-se que "os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras" (BRASIL, 1989, s.p.).

A partir do inciso I, do mesmo artigo segundo, discorre-se sobre os direitos educacionais da pessoa com deficiência, apresentados em seis alíneas:

> a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
> b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
> c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
> d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
> e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
> f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989, s. p.)

Na alínea "a", os temos estão desatualizados, mas um dado não pode passar despercebido: a não inclusão do ensino superior nas modalidades da educação especial. Esse equívoco é corrigido na LDB, como foi visto no tópico anterior. Mas o ponto mais polêmico está na alínea "f" sobre a matrícula compulsória das pessoas com deficiência. A partir de então, nenhum estabelecimento de ensino, seja público ou privado, pode recusar a matrícula de um aluno com deficiência. O artigo 8.º desta mesma lei reforça o posicionamento, estabelecendo que é crime punível com com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa (Redação dada pela Lei n.º 13.146/15, o Estatuto da pessoa com deficiência), quem "recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em

estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência" (BRASIL, 1989, s.p.). Para Sousa (2013, p.47), "(...) não é coerente, que o Estado transfira para a sociedade civil, suas obrigações político-jurídicas, travestidas de alteridade, de dever moral, de apelo à caridade. Muito menos, transferi-las, à força de lei, instaurando a compulsoriedade da matrícula, conforme o a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989".

Dez anos depois, é publicado o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que seria, segundo o seu artigo 1.º: "o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência" (BRASIL, 1999, s. p.). Nos primeiros capítulos do decreto são apresentados os seus princípios (Cap. I, art. 5.º), suas diretrizes (Cap. II, art. 6.º), seus objetivos (Cap. III, art. 7.º), seus instrumentos (Cap. IV, art. 8.º) e seus aspectos institucionais (Cap. V, arts. 9.º ao 14). Só então, se começa a discorrer sobre os direitos sociais. A educação, no caso, é contemplada na seção II (arts. 24 a 29).

O artigo 24 apenas reproduz o que já estava regulamentado no artigo 2.º da a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, apenas modificando a ordem de apresentação das medidas. A novidade está nos parágrafos do artigo que trarão a definição, para os efeitos do Decreto, do que seria a educação especial: "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência" (BRASIL, 1999, s.p.). Nota-se, aqui, a influência da Conferência de Salamanca (1994) nas terminologias como: "educando com necessidades educacionais especiais". O artigo ainda cita que a educação especial é um processo flexível, dinâmico e individualizado (§ 2.º), que se inicia na educação infantil, a partir de zero ano de idade (§ 3.º), que deve contar com uma equipe multiprofissional devidamente capacitada e com orientações pedagógicas individualizadas (§ 4.º). Vale destacar que o artigo ainda cita, no parágrafo 5.º, que as construções e reformas dos estabelecimentos de ensino para proporcionar a acessibilidade deverão seguir as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

O artigo 25 aborda a oferta da educação exclusiva que só poderá ser ofertada, tanto na rede pública como na rede privada, se "a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando." (BRASIL, 1999, s.p.). O artigo ainda diz que

tanto a educação inclusiva quanto a exclusiva podem ocorrer de forma transitória ou permanente, desde que o discente esteja integrado ao sistema regular de ensino (BRASIL, 1999).

No artigo 26, determina-se que a pessoa com deficiência que estiver, por um prazo igual ou superior a um ano, internado em instituições hospitalares ou congêneres, devem receber atendimento pedagógico. Já os artigos 28 e 29, trazem regras específicas para a educação profissional das pessoas com deficiência.

Destarte, o artigo 27 é o que mais interessa ao objeto desta tese, pois trata da educação superior das pessoas com deficiência. No *caput* do artigo, encontra-se a obrigatoriedade das instituições de ensino superior (IES) oferecerem “adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência” (BRASIL, 1999, s.p.). O parágrafo primeiro estende esses direitos também para as aplicações de processos seletivos para ingressos em cursos das IES. Por fim, o parágrafo segundo, elucida de que será do Ministério da Educação, a responsabilidade por expedir orientações para que sejam incluídos nos currículos dos programas de educação superior, conteúdos, itens ou disciplinas que contemplem as pessoas com deficiência.

A próxima legislação nacional que discorrerá sobre direitos educacionais das pessoas com deficiência será o Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001 que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, a Convenção da Guatemala (1999). Este instrumento internacional já foi discutido no tópico anterior deste capítulo.

Na sequência, tem-se o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Este decreto regulamente duas outras leis: a lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 (dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais) e a lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida).

No artigo 2.º deste decreto, encontra-se a seguinte definição para pessoa surda: “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” (BRASIL, 2005, s.p.) diferenciando-a de pessoa

com deficiência auditiva, que, nos termos do artigo seria alguém que tenha “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005, s.p.). A primeira definição firma-se no modelo social de deficiência e a segunda, no modelo médico. Ambas colocadas, frente a frente, num mesmo artigo, permitindo a comparação e a melhor compreensão desses dois modelos.

O artigo 3.º normatiza a inserção de Libras “como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas” (BRASIL, 2005, s.p.). O parágrafo primeiro, ainda especifica quais cursos seriam de formação de docentes e, portanto, com obrigatoriedade da oferta de Libras como disciplina: licenciaturas, curso normal superior ou em nível médio, cursos de Pedagogia e de Educação Especial. O parágrafo segundo menciona que Libras será disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e de educação profissional. (BRASIL, 2005). Os demais capítulos trazem os seguintes temas:

CAPÍTULOS	ARTIGOS	TEMAS
III	4.º a 13	DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS
IV	14 a 16	DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO
V	17 a 21	DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA
VI	22 a 24	A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA
VII	25	DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA
VIII	26 e 27	DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS
IX	28 a 31	DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Tabela 02 – Temas presentes no Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005

Recorta-se, então, o capítulo VI, por tratar do direito à educação das pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva. O artigo 22 norteia que as IES responsáveis pela educação básica deverão incluir alunos surdos ou com deficiência auditiva, utilizando-se para isso de escolas e classes de educação bilíngue abertas a discentes surdos e ouvintes, com docentes bilíngues (Libras e Língua Portuguesa utilizadas em todo processo educativo, conforme o parágrafo primeiro do mesmo artigo) na educação

infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e nos demais níveis de ensino, professores “das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005, s.p.). O artigo ainda menciona o direito ao atendimento educacional especializado em contraturno (§ 2.º) e que, pais e alunos poderão optar em receber educação sem o uso de Libras (§ 3.º). Este último ponto é muito inadequado, pois ao entrar em contato com a Libras, os alunos que não são surdos ou não possuam deficiência auditiva aprendem sobre respeito, diversidade, convivência e, assim, também são beneficiados.

No artigo 23, encontra-se a determinação de que os alunos surdos têm direito, nas instituições federais de ensino, da educação básica ao ensino superior, ao serviço de um tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa nos espaços educacionais, além de tecnologias e ferramentas que permitam a comunicação, a informação e a educação. Além disso, os docentes deverão ter acesso à literatura especializada em linguística do aluno surdo (§1.º). (BRASIL, 2005).

Por fim, o artigo 24 especifica que nos cursos da modalidade de educação à distância (nível médio e superior, preferencialmente, formação de professores) se tenha, na programação visual, “sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta” (BRASIL, 2005, s.p.).

O Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008 foi revogado pelo Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Ambos tratam da mesma matéria: a implantação do atendimento educacional especializado (AEE). Determina que, o AEE deve compor a proposta pedagógica de cada instituição de ensino e proporcionar a participação da família no processo e em articulação com as demais políticas públicas para as pessoas com deficiência (§ 2.º do Art. 2.º).

O artigo 3.º elenca os objetivos do AEE, que seriam:

> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, s. p.)

Curioso é o texto do artigo 4.º, ao dizer que o Poder Público estimulará o AEE. Ou seja, o Poder Público não é responsável, não é o autor principal da ação, mas aquele que estimula as instituições. E o que seria esse estímulo? A lei silencia sobre isso. O mesmo artigo ainda elucida que a matrícula no AEE é à parte do ensino regular, constituindo uma condição de dupla matrícula (BRASIL, 2011).

Na sequência do artigo, o parágrafo primeiro coloca que as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que atuem na educação especial, deverão ser conveniadas com o Poder Público e assim ter acesso a apoio técnico e financeiro para, segundo o parágrafo segundo:

> I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
> II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
> III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
> IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
> V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
> VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
> VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2011, s. p.)

O último destaque que esta tese faz ao decreto de instituição do AEE é que este atendimento será realizado em salas de recursos multifuncionais (§ 3.º) que seriam: “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.” (BRASIL, 2011, s.p.).

Por fim, chega-se à Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Esta lei é a fonte das discussões que geraram essa tese e já foi abordada na introdução deste texto.

Valeria, pelo menos a menção, ainda, dos seguintes instrumentos:

a) Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo, em seu texto, vinte e oito objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais;
b) Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

A educação especial também está contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e na Base Nacional Curricular Comum (mesmo que timidamente). Mas o objetivo deste capítulo é concentrar-se nos marcos históricos e legais, não sendo, portanto, central discorrer sobre esses dois textos.

2.5.4 Direitos educacionais na Lei Brasileira de Inclusão e no Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020

A Lei n.º 13. 146, de 06 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Se a Convenção de Nova York (2007) é o marco internacional da adoção do modelo social na ordem legislativa e a ruptura com o modelo médico, a LBI tem a mesma representatividade no ordenamento pátrio. Os termos, as definições, os objetivos e as ações são construídos a partir do modelo social de deficiência. Tanto que, o parágrafo único do artigo 1.º evidencia que esta lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, isto é, a Convenção de Nova York.

Para se entender melhor a incidência do modelo social na LBI, pode se comparar a sua definição de deficiência com a presente no Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999:

Decreto n.º 3.298/1999 (Modelo Médico)	**Lei n.º 13. 146/15 (Modelo Social)**
Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia	Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz; III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:]a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho; V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.	

Tabela 03 – Comparativo da definição de deficiência entre o Decreto n.º 3.298/1999 e a Lei n.º 13. 146/15

Observa-se que na legislação embasada no modelo médico, a deficiência é definida em termos técnicos, das especialidades da medicina. Tanto que a deficiência era comprovada por Laudo Médico. Era a classe médica, a única responsável por atestar uma deficiência. Na legislação constituída no modelo social, os termos técnicos são abandonados e se põe em evidência a interação entre a pessoa com deficiência e as barreiras que a sociedade possui e que impedem a plena e efetiva participação da pessoa com deficiência na vida social, em igualdade de condições com as demais pessoas. O foco do problema sai da deficiência e se coloca nas barreiras sociais. São essas que precisam ser eliminadas. Ou seja, é a sociedade que precisa se reconstruir, sob alicerces de igualdade, respeito e diversidade.

O artigo 2.º determina que não é mais a categoria médica quem define uma deficiência, mas uma equipe multiprofissional e interdisciplinar (psicólogo, assistente social, médico, pedagogo, entre outros), pois a avaliação agora é biopsicossocial e se fará apenas quando necessária (§ 1.º), pois algumas deficiências já seriam evidentes

e não precisariam de uma avaliação. Caberá ao Poder Executivo definir os instrumentos para essa avaliação (§ 2.º). A avalição biopsicossocial deverá considerar: “os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; a restrição de participação.

Antes de se começar a discutir os direitos educacionais tutelados pela LBI, é preciso pontuar que o artigo 3.º traz uma série de definições importantes para o contexto da efetivação dos direitos da pessoa com deficiência, como: acessibilidade (inciso I), desenho universal (inciso II), tecnologia assistiva (inciso III), barreiras (inciso IV), comunicação (inciso V), adaptações razoáveis (inciso VI), elemento de urbanização (inciso VII), mobiliário urbano (inciso VIII), pessoa com mobilidade reduzida (inciso IX), residências inclusivas (inciso X), moradia para a vida independente da pessoa com deficiência (inciso XI), atendente pessoal (inciso XII), profissional de apoio escolar (inciso XIII) e acompanhante (inciso XIV). Destas definições, optou-se por discorrer brevemente de duas: barreiras e profissional de apoio escolar.

Entende-se por barreiras:

> qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015, s.p.)

Portanto, é barreira qualquer objeto ou ação que não permita que a pessoa com deficiência viva plenamente. As barreiras seriam classificadas em: urbanísticas (alínea a), arquitetônicas (alínea b), nos transportes (alínea c), nas comunicações e nas informações (alínea d), atitudinais (alínea e) e tecnológicas (alínea f) (BRASIL, 2015).

Já profissional de apoio escolar é aquele indivíduo que auxilia a pessoa com deficiência, quando é necessário, nas atividades escolares, em qualquer modalidade e nível de ensino, desde que não seja uma profissão legalmente estabelecida. Esse auxílio se dá não somente nas ações dentro de sala de aula, mas também nas que se referem a alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2015).

O capítulo IV da LBI, artigos de 27 a 30, é destinado aos direitos educacionais. O artigo 27 define que a educação é direito da pessoa com deficiência e que deve ser assegurada por um sistema educacional inclusivo “em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015, s.p.). Fica evidente que o ensino superior foi contemplado no conceito, pelas expressões: “ao logo de toda a vida” e “tem todos os níveis de aprendizado”. O parágrafo único deste artigo distribui a responsabilidade pela oferta de educação de qualidade à pessoa com deficiência entre o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade, em vistas de preservar esse grupo em vulnerabilidade social de toda forma de negligência, violência e discriminação (BRASIL, 2015).

No artigo 28, o poder público é declarado como competente para “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (BRASIL, 2015, s.p.), dezoito pontos: sistema educacional inclusivo, aprimoramento dos sistemas educacionais, projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, oferta de educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa), adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva, planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva, participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar, medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado, formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio, oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais

pessoas, inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento, acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar, acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino, profissionais de apoio escolar e articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2015).

Importante decisão está no parágrafo primeiro do artigo 28, ao definir que as instituições privadas não poderão cobrar valores adicionais nas mensalidades, anuidades e matrículas das pessoas com deficiência, exceto se se tratar de: oferta de ensino bilíngue com Libras sendo a primeira língua (inciso IV) e pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva (inciso VI).

O parágrafo 2.º do artigo 28 se delimita a qualificação necessária para os tradutores e intérpretes da Libras: se atuarem na educação básica, devem ter, no mínimo ensino médio completo e certificado de proficiência em Libras; se atuarem no ensino superior, devem possuir nível superior com “com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras” (BRASIL, 2015, s.p.).

O artigo 29 foi vetado e, portanto, não consta no texto da lei. O último artigo que trata da educação das pessoas com deficiência na LBI toca num tema que é bastante pertinente a esta pesquisa: ingresso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior e na educação profissional. Para garantir esse ingresso e permanência, a LBI elenca as medidas que precisam ser adotadas:

> I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
> II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
> III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
> IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
> V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas

> atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
> VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
> VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

As IES do país adotam essas medidas? A ausência dessas medidas tornaria a educação inclusiva no ensino superior uma quimera? Essa realidade contribui para a evasão das pessoas com deficiência nos cursos de graduação? São perguntas secundárias a grande questão norteadora desta tese e que se deseja responder no decorrer deste texto.

A última lei a ser mencionada nesta pesquisa é o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Um dos maiores problemas deste decreto é que o mesmo abandona a priorização da educação inclusiva e valoriza a educação exclusiva. Isso é perceptível em vários momentos do texto legislativo, como:

a) apresenta a definição de classes e escolas especializadas, nos incisos VI e VII do artigo 2.º, afirmando que nem sempre as pessoas com deficiência são beneficiadas em estudar nas salas regulares de ensino, precisando serem colocadas em salas e escolas específicas para elas (BRASIL, 2020);
b) cita, no inciso I do artigo 6.º, que o atendimento educacional especializado pode ser ofertado tanto em classes e escolas regulares inclusivas como em classes e escolas especializadas (BRASIL, 2020);

Muito pior ainda, é quando, no artigo 7.º se elenca os serviços e recursos da educação especial:

> I - centros de apoio às pessoas com deficiência visual;
> II - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento;
> III - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência físico-motora;
> IV - centros de atendimento educacional especializado;
> V - centros de atividades de altas habilidades e superdotação;
> VI - centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez;
> VII - classes bilíngues de surdos;
> VIII - classes especializadas;

> IX - escolas bilíngues de surdos;
> X - escolas especializadas;
> XI - escolas-polo de atendimento educacional especializado;
> XII - materiais didático-pedagógicos adequados e acessíveis ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;
> XIII - núcleos de acessibilidade;
> XIV - salas de recursos;
> XV - serviços de atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos;
> XVI - serviços de atendimento educacional especializado; e
> XVII - tecnologia assistiva.

Nota-se que todas as instituições citadas acima são de educação exclusiva. Tudo é especializado, ou seja, separado, segregado. Os espaços para as pessoas com deficiência seriam esses, longe da interação com as pessoas sem deficiência. Cada um num lugar diferente, sem se misturar, sem conviver, sem aprender um com o outro. Isso só contribuiria para uma sociedade dividida e injusta. Este decreto é inconstitucional pois fere a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova York, 2009) que, como já citado anteriormente, tem *status* de emenda constitucional. A Convenção orienta a adoção de um sistema educacional inclusivo e não de centros de atendimento especializados (educação exclusiva).

O decreto representa um gravoso retrocesso em matéria de direitos humanos, pois, retira das pessoas com deficiência o direito à educação inclusiva, já consolidado no ordenamento jurídico pátrio. Essa conduta agride o princípio da progressividade do direito.

Este decreto foi suspenso, desde 1.º de dezembro de 2020, pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli, ao julgar a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, apresentada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB). Em seguida, o plenário do STF, em 20 de dezembro, referendou, por maioria, a liminar concedida pelo ministro Dias Toffoli que suspendia o decreto. A partir do dia 23 de agosto de 2021, o STF começou a realizar audiências públicas para debater a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) instituída pelo decreto.

O Ministério da Educação (MEC) manteve a divulgação de cartilha sobre a política em seu site e realizou encontro com gestores escolares sobre a nova política. (ANDES, 2021). Para piorar o contexto, foi sancionada a Lei n.º 14.191, de 03 de agosto de 2021 que altera a LDB, para incluir a modalidade de educação bilíngue de surdos. O grande problema dessa lei está em definir que a educação bilíngue de surdos dever ser feita em instituições especializadas (separadas) que terão

organização e financiamento do Estado. A lei retira a educação bilingue da rede regular de ensino, relegando-a a instituições exclusivas para estudantes surdos. É lamentável que, depois de tantos anos de lutas e avanços no tocante a educação inclusiva, depois de sua consolidação dos diplomas legais internacionais e nacionais, o país assiste um retrocesso que só traria prejuízos, não somente as pessoas com deficiência, mas a toda sociedade.

Porém, em 1º de janeiro de 2023, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, entre os seus primeiros atos de governo, assinou o Decreto n.º 11.370, revogou o Decreto n.º 10.502, restabelecendo a educação inclusiva no Brasil e evitando a implantação de uma política educacional que seria tão prejudicial às pessoas com deficiência.

O objetivo deste capítulo foi apresentar referências históricas e legais da educação inclusiva. No próximo capítulo, discorrer-se-á sobre princípios e marcos constitutivos da educação inclusiva, além da identificação da pessoa com deficiência e a conceituação da educação especial e suas modalidades.

3 PRINCÍPIOS E MARCOS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Não basta boa vontade para promover a educação inclusiva, embora esta motivação seja importante também. É preciso refletir sobre princípios e marcos que devem reger essa modalidade de educação especial. Também se faz necessário entender quem é a pessoa com deficiência, de modo a dissipar equívocos e mitos. Assim, pode-se construir uma proposta mais balizada para atender as demandas desses cidadãos. Neste capítulo se discorrerá sobre os princípios e marcos da educação inclusiva para elucidar a questão aqui apresentada.

3.1 IDENTIFICANDO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Conceituar pessoa com deficiência é tarefa um tanto complexa, mas estritamente necessária para se identificar, entre outros objetivo, quem são os usuários de políticas públicas que efetivem a educação inclusiva.

Já se destacou nesta tese, as diferenças de concepções da deficiência segundo o modelo médico e o modelo social. No modelo médico, a definição é meramente técnica e pautada em conhecimentos biomédicos. Determina-se um padrão e quem não o alcança, é considerado com deficiência. Para ilustrar esse argumento, tinha-se o texto do Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que instituía a então chamada Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que assim determinava:

> Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:
> I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
> II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e
> III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.
> Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:
> I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia,

> hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
> II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;
> III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o ; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
> IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:
> a) comunicação;
> b) cuidado pessoal;
> c) habilidades sociais;
> d) utilização dos recursos da comunidade
> e) saúde e segurança;
> f) habilidades acadêmicas;
> g) lazer; e
> h) trabalho
> V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 1999).

Observa-se que, esta definição, construída a partir do modelo médico traz muitos termos técnicos que são de domínio das ciências da saúde e, por isso mesmo, apenas de apropriação pela classe médica. O modelo médico não deixa de se apresentar, assim, como forma de dominação de um determinado grupo que detém um saber específico. Só ele identifica, classifica, separa e determina quem “tem” a deficiência. É uma expressão de poder de uns sobre os outros, dos que sabem sobre os que não sabem, dos que “são” sobre os que “não são”.

Além disso, na definição de deficiência do inciso I do artigo 3.º, diz que ela é uma “perda ou anormalidade de uma estrutura ou função”. A palavra “anormalidade” já induz a ideia de oposição entre pessoas “normais” e pessoas “portadoras de deficiência” (para utilizar o termo da lei em tela), reforçando uma dicotomia entre normal x anormal, entre aqueles que interessam a sociedade e aqueles que são um problema para ela.

De fato, as pessoas com deficiência são, muitas vezes, socialmente vistas como anormais, problemas, fora do padrão, mesmo que essa ideia seja velada, implícita ou até mesmo inconsciente. Segundo Veiga-Neto (2001), a modernidade é um tempo de intolerância à diferença, no entanto, ela é recalcada e encoberta pelo véu da possível convivência e da aceitação. De forma velada porque o normal precisa

do anormal para se autoafirmar, para se reconhecer. O normal se identifica a partir da classificação, separação e delimitação do anormal. Veiga-Neto (2001, p.27), tomando por base a teoria foucaultiana, afirma que: “se o normal depende do anormal para sua própria satisfação, tranquilidade e singularidade, o anormal depende do normal para sua segurança e sobrevivência.” Para tanto, o normal se aproxima do anormal, preocupa-se em conhecê-lo e assim estranhá-lo, diferenciando-se dele. Esse movimento é nomeado por Veiga-Neto (2001) de inclusão-saber-exclusão. Ainda tomando Foucault, ele cita que na modernidade, forma-se uma colaboração entre gestores do Estado e especialistas dos diversos saberes para gerar uma nova maneira de se fazer política, a biopolítica, e um novo tipo de poder que é coletivo sobre a vida, o biopoder. (VEIGA-NETO, 2001, p. 28). O normal se torna mais forte e poderoso à medida que estuda e esquadrinha o anormal.

Embora, ao tratar destes conteúdos, Foucault se voltasse, principalmente, para a questão da loucura, percebe-se o quanto sua tese se aplica a relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. Os conceitos de normal e anormal se constroem a partir de um referencial: a norma. Quem corresponde a ela, é normal e quem não, não é. A norma é objeto de estudo da Ciência Jurídica (Direito) que a entende a partir de um caráter propositivo e descritivo de condutas. No entanto, não é assim que Foucault compreende. Ao tratar sobre o sentido da norma em Foucault, Esteves (2016, s.p.):

> Segundo a teoria foucaultiana, a instituição de normas decorre, sobretudo, do modelo de poder disciplinar, que se tornou hegemônico na modernidade. As disciplinas não se operam por generalização (FOUCAULT, 2010, p. 150). É-lhes imprescindível que se identifique as diferenças entre os sujeitos, de modo a ser possível dar-lhes a devida destinação, dominá-los e domesticá-los. A esse movimento de transformação dos sujeitos em corpos dóceis, dá-se o nome de “processos de normalização social”, na medida em que o poder disciplinar trabalha a fim de que os indivíduos se enquadrem na norma. Os que se desviarem dela serão submetidos a procedimentos de correção, tratamento ou exclusão. Essa conjuntura faz com que predomine na composição social a presença de indivíduos submissos, que se sentem felizes por terem sido enquadrados como normais, sem saber, no entanto, que essa subsunção foi decisiva para que ele se tornasse um ser governável.

Para Foucault (2011), na Modernidade, a ciência médica categorizou todos os sintomas e sinais que podem ser diferenciados no indivíduo, de modo a separar o anormal. Assim, ocorreu uma padronização da sociedade que nivelou o ser humano

aos seus semelhantes. Aplicando a teoria foucaultiana a constituição da identidade de crianças com paralisia cerebral, Murillio (2010, p. 162) escreve que:

> A medicina, no século XVIII surge, para Foucault (1979), para normatizar o caos em que se encontrava a saúde pública, e para tanto iniciou a sua observação, descrição e classificação das doenças. Neste sentido o olhar clínico é até hoje o olhar da diferença, justamente por estar autorizado a diferenciar os estados de normalidade e anormalidade. Entendemos que a compreensão do corpo, no século XVIII, é colocada de forma a policiarmos atitudes motoras, o corpo e suas atitudes motoras adquirem padrões de comportamento que ditam o lugar deste indivíduo na sociedade, pois um corpo que gesticula em demasia está condenado à ditadura do movimento, assim, o corpo e o movimento necessitam ser silenciosos e discretos. Com certeza os padrões aceitáveis de movimento do corpo não incluiriam a paralisia cerebral, justamente por manifestar diminuição dos movimentos ou movimentos involuntários que destoam destas normas.

Para concluir as reflexões desse ponto, Veiga-Neto (2001, p. 29) lembra que a norma serve para capturar e tornar familiar, acessível e controlável aqueles que antes eram selvagens, perigosos, bizarros e desconhecidos. Assim, estes seriam colocados numa distância segura, sem que sejam incorporados. Ou seja:

> (...) ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. É também isso que faz dela um operador tão central para o governo dos outros; ninguém escapa dela.(VEIGA-NETO, 2001, p. 29)

Depois de se perceber as incongruências da definição de deficiência dado pelo modelo médio, pode-se discorrer sobre a concepção do modelo social. Como já citado anteriormente nesta tese, o modelo social entende que a deficiência não se encontra na pessoa em si, mas na dificuldade da sociedade em acolher o que diverge dos seus padrões. A deficiência surge de uma interação entre o indivíduo que possui seu corpo lesionado e uma sociedade padronizada. Ou seja, o entendimento da deficiência se desloca da tragédia pessoal para a crítica social.

A atual definição de pessoa com deficiência, no ordenamento pátrio, segue o modelo social e encontra-se no caput do artigo 2.º da Lei n.º 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com deficiência). Segundo o texto legal, pessoa com deficiência é aquela que possui um impedimento de longo prazo que em interação com uma ou mais barreiras, gera alguma impossibilidade de participação plena e efetiva na sociedade, em igual

condições com as demais pessoas. Esses impedimentos podem ser de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. (BRASIL, 2015)

Comparando a definição legal pautada no modelo médico e a no modelo social, percebe-se que a expressão “perda ou anormalidade” dá lugar a “impedimento de longo prazo”. Agora, a pessoa não teria uma anormalidade em si, mas um impedimento. Mesmo assim, o que vai provocar a deficiência não é este impedimento em si, mas a interação da pessoa que o possui com barreiras sociais. É isso que a impossibilita de participar plenamente da sociedade e efetivar seus direitos. O núcleo do conceito para a ser interação/barreiras. A lei, inciso V do artigo 3.º, chega a descrever quais tipos de barreiras existem e que precisam ser suplantadas para garantir o exercício da cidadania pelas pessoas com deficiência:

> V - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:
> a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
> b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
> c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
> d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
> e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
> f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015)

Com o modelo social, a causalidade da deficiência deixa de ser a desigualdade do corpo e passa a se referenciar nas estruturas sociais. Isso enfraqueceu os discursos curativos biomédicos e possibilitou uma nova descrição do significado de se habitar num corpo com deficiência. (DINIZ; SANTOS, 2009)

De uma forma mais radical, surge, também, a concepção de deficiência como identidade pessoal. Palacios e Romañach (2006) citam a deficiência como fonte de orgulho e empoderamento, possibilitando a formação de um sentido de comunidade. Fala-se da experiência da deficiência, como diferença subjetiva e não somente

corporal ou funcional, inclusive para evidenciar valores ligados aos direitos humanos e celebração da diversidade, aproximando a chamada “deficiência como cultura” das categorias de raça, orientação sexual e identidade de gênero. Assim, o preconceito contra as pessoas com deficiência se assemelha a outras formas de opressão pelo corpo, como o racismo e o sexismo. (GAUDENZI; ORTEGA, 2016)

Portanto, conclui-se que o conceito de pessoa com deficiência abarca diversas concepções que vão desde a classificação excludente até a identidade pessoal vivenciada com orgulho. Independente deste fato, a pessoa com deficiência é cidadã e merece gozar de todos os seus direitos e ser respeitada em sua diversidade.

3.2 CONCEITUANDO EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS MODALIDADES

Discorrido, brevemente, sobre o conceito de pessoas com deficiência, passa-se a tratar sobre a modalidade da educação a elas direcionada, genericamente chamada de educação especial.

Como visto anteriormente, o termo “educação especial” foi construído a partir da Declaração de Salamanca e da Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, documentos produzidos na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, 1994). No Brasil, anteriormente a Convenção de Salamanca, se utilizava, comumente, o termo “educação especializada”. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96), a terminologia da educação especial foi consolidada.

O artigo 3.º da Resolução CNE/CEB 02/2001, define a educação especial como uma modalidade da educação escolar que possui uma proposta pedagógica que assegure serviços educacionais especiais e recursos para apoio, complementação, suplementação e até mesmo substituição dos serviços educacionais comuns, para garantir a aprendizagem e promover o desenvolvimento, em todas as etapas e modalidades da educação básica, dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2011)

A educação especial é definida, no *caput* do artigo 58 da LDB, com redação dada pela Lei n.º 2.796/13, como: “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2013)

Nota-se que são objeto da educação especial, três categorias de indivíduos: as pessoas com deficiência, as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e as pessoas com altas habilidades ou superdotação.

São cinco os transtornos globais de desenvolvimento: os Transtornos do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação. Vale salientar que esta classificação é a médica, especificada na Classificação Internacional de Doenças (CID-11, 2022). Para a Psicologia, todos estão inseridos no Transtorno do Espectro Autista (TEA) que, que por sua vez, são um subtipo dos Transtornos de Neurodesenvolvimento, segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (APA, 2013). Não cabe aqui descrever cada um destes transtornos, visto que o que se pretende aqui é elucidar o que seria a educação especial, de forma genérica.

Já pessoas com altas habilidades e superdotação são aquelas que possuem elevada potencialidade de habilidades, aptidões e/ou talentos, perceptíveis pelo desempenho acima da média em áreas como: lideranças, psicomotricidade, artes, intelectual e acadêmica, desde a sua infância (DE OLIVEIRA; CAPELLINI; RODRIGUES, 2020). Estes educandos deverão estar identificados por um cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação, para que se possa executar políticas públicas que atinjam este público, conforme o artigo 59-A da LDB, introduzido pela Lei n.º 13.234/15. (BRASIL, 2015)

No texto original da LDB, a educação especial deveria ser assegurada, na condição de dever constitucional do Estado, apenas na educação infantil, ou seja, de zero a seis anos (BRASIL, 1996). Porém, a nova redação dada ao § 3.º do artigo 58 da LDB, dada pela Lei n.º 13.652/18, estende este dever ao longo de toda a vida, incluindo, portanto, o ensino superior. (BRASIL, 2018)

Ainda segundo a LDB, no artigo 59, com redação dada pela Lei n.º 12.796/13, para a execução da educação especial, são assegurados:

> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do

> ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Em termos de sua prática, a educação especial pode ser subdivida em três categorias: educação exclusiva, educação integracionista e educação inclusiva.

A educação exclusiva é a modalidade da educação especial que opta por educar as pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e as com altas habilidades ou superdotação em escolas e serviços especializados. Ou seja, esses indivíduos não são inseridos nas salas comuns do ensino regular, mas em espaços específicos para as suas peculiaridades. Por isso, também é conhecida como educação especializada.

A educação exclusiva representou a primeira fase da educação especial. Já foi um pequeno avanço, considerando que as pessoas com deficiência, a princípio, não tinham assegurado o direito de estudar. Kassar (2011, p. 42-43) recorda que:

> A atenção sobre o que foi considerado "anormal" pode ser identificada na literatura médica da época e na legislação educacional que restringia a essa população o acesso à escolarização ou à instrução, como era tratada a Educação no período. Decretos de diferentes estados atestam essa posição, como o decreto-lei 7970 de 1927 de Minas Gerais que dispensa de frequência às aulas, entre outros motivos, crianças com "incapacidade física ou mental" e indigentes (...)

São Paulo é o primeiro estado brasileiro a regulamentar a educação exclusiva, através do Decreto 5.884/33, instituindo a educação especializada para, utilizando o texto do referido decreto, os débeis físicos, débeis mentais, doentes contagiosos, cegos, surdos-mudos e delinquentes, ou seja, os anormais da época (KASSAR, 2011). Considerava-se que agrupar as pessoas com deficiência em salas homogêneas traria melhores resultados no tocante a sua aprendizagem.

Apesar da educação exclusiva ser, como afirmado anteriormente, uma primeira fase da educação especial, hoje sendo secundarizada pelo advento da educação inclusiva, ela ainda é regulamentada no Brasil e pode ser oferecida, porém, apenas por instituições privadas. O artigo 60 da LDB determina que os órgãos normativos dos

sistemas de ensino estabeleçam os requisitos para a oferta da educação exclusiva por instituições privadas sem fins lucrativos, de modo que estas recebam apoio técnico e administrativo do Estado. (BRASIL, 1996). O Estado deve, preferencialmente, ampliar a oferta do serviço da educação das pessoas com deficiência na rede pública regular de ensino, independente deste aporte para as instituições privadas que ofertem a educação exclusiva, conforme o parágrafo único do artigo 60 da LDB, com redação da Lei n.º 2796/13. (BRASIL, 2013)

A partir dos anos de 1990, o Brasil se insere na segunda fase/modalidade da educação especial, a chamada educação integracionista ou integração institucional. Esta propõe que as pessoas com deficiência sejam inseridas nas salas regulares, sem nenhum apoio técnico-pedagógico e tentem “acompanhar” o ritmo das turmas. A Política Nacional de Educação Especial citava que poderiam ingressar nas salas regulares apenas os alunos com deficiência que apresentassem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares do ensino comum e no mesmo ritmo dos chamados alunos normais. (BRASIL, 1994). Tudo para fortalecer a ideia de normalidade como demarcação de fronteiras entre os sujeitos. (LASTA; HILLESHEIM, 2014). Em outras palavras, as crianças com deficiência que se adequassem as salas comuns, seriam recebidas e as que não se adequassem deveriam permanecer na educação especializada (exclusiva).

A fase/modalidade referência para as pessoas com deficiência, a partir da Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (Nova York, 2007) é a educação inclusiva, como já abordado no capítulo anterior desta tese. Nela, as pessoas com deficiência têm garantido o acesso as salas comuns da rede regular de ensino, porém, com duas diferenças com relação à proposta integracionista. Primeiro, todas as pessoas com deficiência devem estar nas salas comuns e não somente aquelas que provarem poder acompanhar o ritmo da classe regular. Segundo, as pessoas com deficiência têm assegurado o direito de contar com o apoio técnico-profissional necessário, inclusive, o especializado. Esse apoio pode ser: o acesso a tecnologia assistiva necessária, o auxílio de um monitor individual e, principalmente, o atendimento educacional especializado (AEE), já mencionados nesta tese e citados pelo § 1.º do artigo 58 da LBD: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.” (BRASIL, 1996)

Em resumo, do Brasil Colônia aos anos de 1930, as pessoas com deficiência eram excluídas completamente do ensino regular. Dos anos de 1930 ao final dos anos de 1980, a educação exclusiva era a alternativa para escolarização das pessoas com deficiência. Dos anos de 1990 até o ano de 2007, predominou a educação integracionista. Por fim, a partir do final dos anos 2000, inicia-se a implantação e a priorização da educação inclusiva, no Brasil.

3.3 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como já dito anteriormente, não basta boa vontade para que se efetive a educação inclusiva, pois, ela não se trata de uma obrigação moral, mas uma obrigação político-jurídica e estatal. Para que ela ressoe positivamente, na vida das pessoas com ou sem deficiência, ela precisa observar princípios e marcos bem definidos.

São cinco os princípios da educação inclusiva: acesso universal à educação, todo indivíduo é capaz de aprender e deve ter assegurado o seu direito de atingir seu nível adequado de aprendizagem, a singularidade do processo de aprendizagem de cada pessoa, o convívio e a socialização nos ambientes de educação formal são benéficos para todos os sujeitos, a educação inclusiva é uma pauta social de todos os cidadãos. Já seus marcos constitutivos são quatro: acessibilidade, adaptabilidade, disponibilidade e aceitabilidade. Este tópico discorrerá sobre estes princípios e marcos.

3.3.1 Acesso universal à educação

No Brasil, a educação é direito social, universal, fundamental e público subjetivo. A Constituição Federal de 1988 elenca a educação no rol dos direitos sociais, no caput do artigo 6.º, com redação dada pela Emenda Constitucional n.º 90, de 2015, ao lado da saúde, da alimentação, do trabalho, da moradia, do transporte, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância e da assistência aos desamparados. (BRASIL, 2015)

Um direito social é, antes de tudo, um direito fundamental. Direitos fundamentais são aqueles direitos humanos que foram positivados e, portanto,

reconhecidos legalmente. Assim, se tornam garantidos para todo cidadão do Estado que os reconheceu. São direitos do cidadão e o Estado é obrigado a efetivá-los.

O conteúdo de um direito social impõe ao Estado a obrigação de promover diretrizes, atividades, serviços e ações com o objetivo de proporcionar aos indivíduos melhor qualidade de vida e dignidade de modo que cada um possa exercer sua liberdade (MARMELSTEIN, 2019). Portanto, os direitos sociais se efetivam a partir de políticas públicas que venham amparar e oferecer proteção social aos mais vulneráveis socioeconomicamente e que, portanto, não dispõem de recursos para viver com dignidade (COMPARATO, 2019). Como exigem uma atuação positiva do Estado também são nomeados de direitos prestacionais (TAVARES, 2022).

Observa-se que o intuito dos direitos sociais é promover qualidade de vida para que cada pessoa possa desenvolver livremente suas potencialidades (AGRA, 2021). Os direitos sociais trazem, em si, a busca pela equidade, ou seja, reduzir desigualdades sociais a partir de uma intervenção concreta do Estado, promovendo: “o aumento do bem-estar social e econômico e da qualidade de vida das pessoas, em especial, das mais desfavorecidas, de operar as necessárias correções das desigualdades na distribuição da riqueza e do rendimento(...)” (MIRANDA, 2021, p. 386).

Fazendo um recorte para a educação, direito social positivado, Unterhalter e Brighouse (2015) assinalam que são três as esferas de benefícios da educação para os indivíduos: intrínseca (potencializar a qualidade de vida), instrumental (qualificar para o acesso ao trabalho) e posicional (gerar oportunidades à pessoa de modo a reduzir a desigualdade e a segregação).

Os direitos fundamentais são inerentes à pessoa humana, caracterizando-se pela universalidade, inalienabilidade e irredutibilidade. Além disso a educação é imprescindível para a formação do ser humano para o exercício de todos os seus demais direitos. (CARMO; ROCHA, 2014)

Em seu artigo 205, a Constituição Federal apresenta a educação como direito universal, pois seria direito de todos e dever do Estado, com o objetivo de preparar as pessoas para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Sendo direito de todos é direito universal. Essa universalidade é reafirmada quando, no artigo 206, a Constituição Federal, ao elencar os princípios do ensino, cita a igualdade de condições para o acesso e a permanência (inciso I), a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (inciso IV) e a garantia do direito à

educação e à aprendizagem ao longo da vida (inciso IX, incluído pela Emenda Constitucional n.º 108, de 2020). (BRASIL, 1988).

Por fim, a Constituição Federal, no parágrafo primeiro do artigo 208, preconiza que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1988). Em termos práticos, um direito público subjetivo significa dizer que o Estado não pode alegar o princípio da reserva do possível para não efetivar esse direito. O princípio da reserva do possível é aquele em que o Estado argumenta que não possui recursos suficientes para garantir um direito, individualmente, a toda população (SOUSA, 2013). Um exemplo, o Estado pode dizer que sendo a moradia é um direito social e fundamental, se ele for doar uma casa para cada brasileiro, ele não teria verbas para outras atividades importantes e até correria o risco de colapso financeiro. Desse modo, o Estado evoca o princípio da reserva do possível para se eximir desse dever.

O princípio da reserva do possível possui uma dimensão tríplice: real disponibilidade dos recursos para a efetivação dos direitos fundamentais; disponibilidade jurídica dos recursos (humanos e materiais) e sua relação com a distribuição das receitas e competências orçamentárias e tributárias; exigibilidade proporcional e razoabilidade da prestação (SARLET, 2018).

Porém, o princípio da reserva do possível não pode ser evocado diante de um direito público subjetivo. (SOUSA, 2013). Ou seja, o Estado brasileiro jamais poderá alegar não ter recursos para efetivar o direito a educação a nenhum de seus cidadãos. O direito a educação é assegurado a toda pessoa e em qualquer situação.

Reconhecendo o *status* legal da educação no ordenamento pátrio, observa-se que ele deveria se afastar do caráter disciplinar, acentuado por Foucault (2014), que seria um processo de controle do corpo marginal que, submetido é transformado em um corpo dócil. Essa disciplina assemelharia as escolas a prisões, controlando as pessoas através de um sistema de ensino pensado para domesticar, vigiar, dominar. A educação não seria um direito de promoção das pessoas, mas um instrumento de submissão.

Talvez não fosse necessário recordar, mas de todo modo, vale salientar que, as pessoas com deficiência são cidadãs em pleno gozo de direitos no Brasil. Assim, a educação é para elas direito universal, social, fundamental e público subjetivo, nos moldes mencionados nesse tópico. E, se ainda restasse dúvidas, o inciso III do artigo 208 da Constituição Federal determina que o atendimento educacional especializado

às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, é dever do Estado (BRASIL, 1988).

Para concluir esta seção, é necessário citar que há, infelizmente, uma enorme diferença entre positivar um direito e efetivá-lo. Como menciona Bobbio (2004, p. 11):

> Uma coisa é proclamar esse direito outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demanda para si e para os outros a satisfação de novos crescimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido

É exatamente esta diferença entre o legalizado e o efetivado que possibilita discussões como a que gerou esta tese.

3.3.2 Todo indivíduo é capaz de aprender e deve ter assegurado o seu direito de atingir seu nível adequado de aprendizagem

A capacidade de aprender parece ser inerente ao ser humano. Isto é, toda pessoa é capaz de aprender. Desde o seu nascimento, o indivíduo com ou sem deficiência, começa a sua jornada de aprendizagens que perdurará ao longo de toda vida.

Há um equívoco em se considerar que as pessoas com deficiência, especialmente, deficiência mental, seriam incapazes de aprender. Esse argumento justificou a exclusão das pessoas com deficiência das salas de aula, por um longo período, como já visto anteriormente. É um pensamento excludente e segregativo. As pessoas com deficiência aprendem, em seu próprio ritmo, como qualquer um, mesmo que, em alguns casos, a mediação através de tecnologias específicas seja necessária. Mesmo assim, o que se tem é um instrumento diferente, no sentido de que pessoas com deficiência também precisam, muitas vezes, de tecnologias em seu aprendizado. Ora, a própria escrita é uma tecnologia desenvolvida nos primórdios da humanidade. Ou seja, o fato de se necessitar de uma mediação instrumental não descaracteriza o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência.

Para Pilleti e Rossato (2011), o indivíduo aprende a partir da reconstrução de esquemas, mediante um desequilíbrio da mente provocado pelo que é ensinado a ele.

Esse ensino pode ser proporcionado por uma situação, por uma pessoa, por um desafio, entre outros fatores.

O objetivo desta tese não é discutir as teorias sobre a aprendizagem humana, por isso, este tema não será aqui aprofundado. Apenas vislumbrado para a construção da justificativa da necessidade da oferta da educação inclusiva.

Destarte, passa-se a discorrer sobre o direito que cada pessoa possui de ter assegurado o seu direito de atingir seu nível adequado de aprendizagem. Mais uma vez, toma-se a Constituição Federal, em seu artigo 206, que elenca os princípios do ensino no país. Entre eles, encontram-se (BRASIL, 1988):

a) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I) – deduz-se, portanto, que as pessoas com deficiência têm o direito ao acesso e permanência na escola, em igualdade de condições com as pessoas sem deficiência;
b) garantia de padrão de qualidade (inciso VII) – a educação ofertada às pessoas com deficiência não pode ser realizada de qualquer forma, mas de uma maneira que garanta o padrão de qualidade necessário para a aprendizagem efetiva;
c) garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (inciso IX, incluído pela EC n.º 108/20) – a pessoa com deficiência tem direito não somente a estar em sala de aula, mas a aprender, ao longo da sua vida, do ensino infantil ao ensino superior;

Sobre este último princípio, o artigo 208 da Constituição Federal vai especificar que o dever do Estado em oferecer o serviço da educação a todos, sem exceções se dará:

> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
> II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (...) (BRASIL, 1988)

Em síntese, por toda a vida, em qualquer nível e modalidade de ensino, as pessoas com ou sem deficiência têm resguardado o seu direito ao acesso ao ensino regular e a aprender. Poder-se-ia citar, ainda, outros instrumentos nacionais que corroboram este posicionamento. Porém, dada a quantidade de legislações já citadas nesta tese, opta-se por não o fazer, para evitar a repetição dos argumentos.

3.3.3 A singularidade do processo de aprendizagem de cada pessoa

Como visto anteriormente, o modelo social de deficiência se desenvolve a partir do princípio da diversidade. As pessoas são diferentes e únicas. Assim, seus processos, suas experiências, suas descobertas, suas aprendizagens também são singulares e diversas.

Erikson (1976) ao desenvolver sua teoria psicológica sobre identidade, explica que esta é construída ao longo da vida, em ritmo apropriado a cada pessoa e numa sequência adequada, ou seja, a pessoa segue para uma etapa seguinte quando os conflitos associados a uma determinada faixa etária são resolvidos. Como os ritmos e os conflitos que cada pessoa vivencia são diferentes, suas identidades também são diferentes.

Pinheiro e Meira (2010, p.606) acrescentam que:

> A singularidade se apresenta enquanto noção que adjetiva os sentidos produzidos na especificidade dos múltiplos contextos discursivos que nos atravessam e em relação aos quais somos permanentes intérpretes. Desta forma, não faria sentido falar na singularidade enquanto uma espécie de atributo individual. O singular seria da ordem da unicidade temporal e discursiva dos sentidos que performatizam seus próprios autores.

Nota-se que ao falar de singularidade de cada pessoa, ao mesmo tempo, se constrói a ideia de diversidade. É justamente pelo fato de que cada pessoa é única que se pode afirmar que a humanidade é diversa. Saviani (2014, p. 51) diz que a diversidade “(...) trata-se de unidade da variedade e não unidade da identidade (...) não é uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que ao integrarem ao todo nem por isso perdem a própria identidade”

As ações educacionais precisam ser orientadas pelos interesses e pelas necessidades dos educandos, em suas particularidades para que a escola consiga desenvolver sua função social (DUARTE, 2011). O ato de aprender é tão complexo que ultrapassa os limites da cognição e adentra o campo afetivo/emocional e o campo social, expandindo-se através do cultural e impressionando frente a sua diversidade, fruto da singularidade que cada sujeito possui (PEREIRA, 2010). A mesma autora ainda afirma que:

> (...) cada sujeito aprende a seu modo, do seu jeito, dentro de um ritmo e tempo próprios, que as intervenções internas e/ou externas são motivações, estímulos que produzem no sujeito uma forma muito especial de aprender. A motivação, ao lado do ato de aprender e desse sujeito aprendente vem engajada ao conhecimento, com a presença de um saber adquirido, de um conteúdo dado, o qual deve ser fonte de prazer em si mesmo e do desejo de cada vez mais se aprender. (PEREIRA, 2010, p. 114)

Esta singularidade/diversidade deve ser considerada na concepção e execução da educação, em qualquer de suas modalidades, mas de uma forma especial, quando se fala em educação inclusiva, pois esta coloca num mesmo espaço, ao mesmo tempo, pessoas diferentes: com e sem deficiência, singulares e diversas. Como menciona Fumegalli (2012, p. 22): “A inclusão de pessoas com deficiência na escola supõe considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implicam no reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente.”

3.3.4 O convívio e a socialização nos ambientes de educação formal são benéficos para todos os sujeitos

Como já discutido anteriormente, a prática da educação inclusiva não beneficia somente as pessoas com deficiência, mas também as sem deficiência que podem aprender a conviver com a diversidade e a respeitar a singularidade humana. Numa classe inclusiva, se aprende que a sociedade não deve ser erguida sobre padrões a serem alcançados e que, automaticamente, excluem quem não os alcançar, independente do motivo. Incluir é educar para a democracia, para o respeito e para a acolhida de toda e qualquer pessoa. Corroborando com esse ponto de vista, Mantoan (2015, p.7-8) diz que as escolas abertas à diversidade são aquelas:

> (...) em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos.

Diante o exposto, compreende-se que a grande contribuição da educação inclusiva para a sociedade é oportunizar a interação entre pessoas com e sem deficiência, para que entendam que elas são, simplesmente, pessoas, em toda sua inteireza. A interação gera a aprendizagem de valores que perpassarão, não somente as vivências individuais de cada um, mas também serão basilares para o seguimento da sociedade.

Não é de hoje que os teóricos falam da importância da interação para a aprendizagem. Jófili (2002) recorda que Vygotsky enaltecia, em sua teoria, a interação social, ao definir que quando uma criança desenvolve a capacidade de realizar sozinha uma atividade, está exercendo sua zona de desenvolvimento real e quando ela necessita da ajuda de outra pessoa, está exercendo sua zona de desenvolvimento potencial. Em ambos os processos, há aprendizagem. O espaço entre a zona de desenvolvimento real e a potencial foi nomeado por Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 2008)

Outro conceito vygotskyano que pode ser destacado aqui é o de mediador da aprendizagem que consistiria na natureza da interação da criança com o “outro” (VYGOTSKY, 2008). São incontáveis e até imprevisíveis as múltiplas aprendizagens que pode ocorrer na interação entre crianças com e sem deficiência, nos espaços educacionais.

Para concluir a importância da aprendizagem pela interação, destaca-se o pensamento de Freire (2019, p. 63): “(...) ninguém educa ninguém, ninguém se educa. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”. E ainda:

> (...) não existe ensinar sem aprender e com isso eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque,

> observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinandose, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 1995, p. 19).

3.3.5 A educação inclusiva é uma pauta social de todos os cidadãos

A concepção e construção de uma sociedade melhor exige mudanças atitudinais de todos os cidadãos. Não existe possibilidade de uma sociedade verdadeiramente justa se construída com o objetivo de atender interesses de uma só pessoa ou de um grupo específico. Isso já a tornaria injusta por natureza. Assim, a noção de bem comum seria invocada ao se pensar numa sociedade mais igualitária e plural. Mesmo que esta posição seja considerada como alteridade e, portanto, de viés moral, não se pode negar que seus benefícios sociais serão coletivos e comuns. Como elucida Cristóvam (2019, p. 130):

> Ainda que a noção de bem comum possa trazer em si a ideia de negação e contraposição a interesses individuais ou corporativos, que acabariam por sucumbir aos "interesses maiores" da coletividade, um conceito moralmente legítimo de bem comum deve surgir da afirmação desse caldo de diversidades e (aparentes) contradições de interesses dos mais variados matizes e não da construção de um pensamento unitário ou da unanimidade em torno das questões de interesse coletivo ou geral.

A partir desse entendimento, concebe-se que a pauta da educação inclusiva não deve ser reivindicação apenas das pessoas com deficiência, mas de todos. No tópico anterior, já se apresentou que esta modalidade de educação especial traz benefícios tanto as pessoas com deficiência como às sem deficiência. Além disso, trata-se de consolidar justiça social, combate às desigualdades estruturais e econômicas e promoção de dignidade humana. E tudo isso é de interesse para toda sociedade.

Uma educação transformadora se faz através da inclusão e da equidade. Torna-se meio de enfrentamento de todas as formas de marginalização e das disparidades no acesso, na participação e nos resultados da aprendizagem. Não se pode considerar que se atingiu uma meta de educação sem que esta tenha sido alcançada por todos os indivíduos (SOFIATO; ANGELUCCI, 2017). Como escreve Maccariello (2003, p.84):

> Uma prática pedagógica desvinculada do contexto social tende a ser uma prática tecnicista, abstrata alienada e alienante, porque não está referida à totalidade, na qual os fenômenos e fatos sociais interagem e que podem ser compreendidos, na sua essência quando se estabelecem as suas interações de modo global e a sua dimensão histórica.

Praticar educação inclusiva significa realizar uma revolução educacional e se atingir a inclusão social, segundo Fumegalli (2012). Para a autora, seria um objetivo que produziria uma escola aberta, comunitária, eficiente, diversa, solidária e democrática, onde a multiplicidade possibilitaria se romper o limite da integração para se apropriar de uma sociedade que se firmaria pela igualdade de todos. Assim:

> Trabalhar com a diferença é compreender que o ensino, o apoio, os recursos didático pedagógicos, a metodologia, a proposta curricular e a avaliação da aprendizagem devem beneficiar a todos em sala de aula e não apenas a alguns, por serem categorizados como “inclusos” tornando-se assim “privilegiados”. (FUMEGALLI, 2012, p. 29)

Em resumo, a implementação da educação inclusiva é positiva para a sociedade em sua totalidade e por isso, almejá-la, concretizá-la é de interesse de todos os cidadãos.

3.4 MARCOS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os marcos constitutivos da educação inclusiva foram previstos na Resolução 66/137, de dezembro de 2011, da Assembleia Geral das Nações Unidas. Por esta resolução, os países membros da ONU, se comprometeram em adotar a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos, como seguimento do caminho educativo em direitos humanos, iniciado com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da própria ONU, em 1948. Portanto, esses marcos fazem parte de um processo mais amplo: o de discussão e implantação da educação em direitos humanos.

Antes mesmo desta resolução, a ONU já havia declarado o período entre 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004, a década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, com a elaboração e aplicação de um plano de ação específico para este período. No entanto, conclusa a referida década, a Assembleia Geral da ONU decidiu apresentar o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, para, como citam Piovesan e Fachin (2017), sequenciar o processo de

construção da educação em matéria de direitos humanos. Este programa foi dividido em três fases.

Na primeira fase (2005-2007), o Programa se dedicou a formular metas e recomendações para o ensino fundamental e médio. A segunda etapa (2010-2014), concentrou-se no ensino superior e na formação para docentes, servidores públicos, forças armadas e militares. (MAGALHÃES, 2017). A terceira etapa, iniciada em 2019 e estendendo-se até os dias atuais, tem proposto um trabalho de educação em direitos humanos para os profissionais da mídia e da comunicação social.

É no contexto da segunda etapa de execução do referido programa, que a Assembleia Geral da ONU aprova a Resolução 66/137, de 2011, ou seja, quando se discutiam, entre outros pontos, a formação docente em matéria de direitos humanos. Antes da sua aprovação, Rondino (2009) já defendia que: "*"Los rasgos constitutivos Del derecho a la educación, que representan al mismo tiempo las obrigaciones del Estado para garantizarlo, son cuatro: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidade."*.

Neste sentido, os marcos constitutivos, a saber: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, não se destinam somente a educação inclusiva, mas a educação em todos os seus níveis e modalidades. Como defendem Fernandes e Candau (2017, p. 3), "*o direito à educação é um direito prioritário, mas não é direito a uma educação qualquer: é direito a uma educação com qualidade de direito do homem*", de modo que se "*propicie expandir a humanidade de cada pessoa e ainda reforce o reconhecimento dos direitos e do seu exercício*". (FERNANDES; CANDAU, 2017, p.4). Passa-se a discutir os marcos constitutivos, nos tópicos seguintes desta tese.

3.4.1 Acessibilidade

A acessibilidade talvez seja o marco constitutivo mais conhecido ou pelo menos o mais evocado, o que não significa dizer que seja o mais compreendido e executado. Em geral, se entende a acessibilidade exclusivamente como ações de adaptação de espaços e estruturas físicas, para que as pessoas com deficiência exercitem o direito previsto no inciso XV, do artigo 5.º da Constituição Federal, de se locomoverem, entrarem, permanecerem e saírem em todo território nacional (BRASIL, 1988), o

chamado direito de ir e vir, nos diversos ambientes e locais. No entanto, este entendimento é demasiadamente reducionista.

Além de se ater as questões estruturais acima citadas, a acessibilidade diz respeito a toda e qualquer iniciativa educacional voltada a garantir alcance, comunicabilidade, transitabilidade, receptividade, aceitação e tolerância a todas as pessoas, o que inclui a promoção de espaços e programas acessíveis a todos os cidadãos.

A acessibilidade abarca o combate à discriminação, exclusão e preconceito nos diversos espaços educacionais. Não se trata só de garantir que alguém entre e saia de um lugar, mas que seja aceito, respeitado e acolhido neste mesmo lugar. Também é de sua alçada, iniciativas que promovam sua manutenção nestes espaços, de modo que necessidades pontuais e básicas sejam atendidas. Por isso, investimentos em qualidade e oferta da merenda escolar, do reforço escolar e políticas de eliminação da evasão escolar também são característicos da acessibilidade. Observa-se, portanto, que o conceito de acessibilidade é amplo, abrangendo dimensões pedagógicas, sociais e culturais. Ela deve assegurar uma vivência educacional igualitária e segura para todas as pessoas, com ou sem deficiência.

Na perspectiva de que a acessibilidade também apresenta uma esfera cultural, Machado e Chamilian (2007) alertam que uma outra forma de exclusão se dá quando as pessoas com deficiência chegam e ficam nas instituições educacionais, mas não conseguem participar, não são prestigiados, não se sentem parte do grupo, devido a pouca ou nenhuma abertura para a diversidade cultural. Não haveria troca de experiências, conhecimentos e vivências e não se formariam vínculos cooperativos entre todos os sujeitos que ocupam os mesmos espaços educacionais.

Mesmo no tocante a infraestrutura das instituições de ensino, a acessibilidade não se restringe em eliminar barreiras físicas, mas também garantir a aprendizagem efetiva, seja através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais, seja de outros mecanismos específicos: ensino de linguagens e códigos de comunicação e sinalização (pessoas com deficiência visual e auditiva); mediação para o desenvolvimento de estratégias de pensamento, (pessoas com deficiência intelectual); adaptações do material e do ambiente físico, (pessoas com deficiência física); estratégias diferenciadas para adaptação e regulação do comportamento, (pessoas com transtornos globais de desenvolvimento). (ALONSO, 2013).

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, no inciso I do artigo 8.º, define acessibilidade como: "*a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida*" (BRASIL, 2004). Destacam-se, no texto legal, os dois princípios da acessibilidade: autonomia e segurança. Porém, é perceptível que a definição legal permanece limitada as questões físicas e estruturais, sem menção as questões de caráter pedagógico, sem os quais, as pessoas com deficiência estarão impedidas de se comunicar livremente, de aprender e de participar de todas as atividades ofertadas nos espaços de educação.

No contexto estrutural, Rodrigues (2020) enumera os diversos tipos de acessibilidade: arquitetônica (espaço e equipamentos implementados para atender os alunos com deficiência, com segurança e autonomia); comportamental (cultura de valores inclusivos dentro da instituição, formando a consciência para o respeito às diferenças); comunicacional (elementos favoráveis às pessoas com deficiência, como acústica das salas e demais ambientes, sinalizações e figuras que possam auxiliar os mesmos na sua comunicação e interação); técnica (equipamentos e produtos que auxiliem o cotidiano das pessoas com deficiência, a saber: texturas nos pisos, barras de apoio no banheiro, etc.); pedagógica (itens que permitem às pessoas com deficiência uma vivência salutar no ambiente escolar, como programas para pessoas com deficiência visual, adaptadores para objetos escolares, etc.).

Ross (2003) afirma que a fazer inclusão é ofertar modificações para a manifestação do humano e não somente uma readequação físico-espacial dos sujeitos. É promover convívio social e acesso ao conhecimento, através de uma profunda experiência de respeito às diferenças. Neste sentido, ainda elucida Holanda (2008) que a acessibilidade é muito mais que a garantia do direito de ir e vir das pessoas com deficiência ou do acesso a bens e informações, trata-se de garantir quee todos são iguais perante a lei, sem distinção de nenhuma natureza.

Existe uma relação intrínseca entre acessibilidade e acesso que tornam estas categorias condicionantes entre si. A inclusão se faz no acesso qualitativo aos sistemas educacionais, que devem ser adequados às normas de acessibilidade propostas e efetivadas ao longo da história. (ARAÚJO; *et al.,* 2018).

É perceptível que nas últimas três décadas, a legislação educacional brasileira tem se inclinado a garantir a educação inclusiva como forma de efetivar a aprendizagem de todos os cidadãos. Não obstante, segundo Kraemer & Thoma (2018) essa reorientação se faz a partir do conceito de governamentalidade biopolítica foucaltiana, pautada na potencialização da vida para que os indivíduos sejam produtivos, aptos e úteis as demandas da racionalidade econômica neoliberal. Esse também é o ponto de vista defendido por Heck e Ferraro (2020). Nesta seara, Sardagna e Frozza (2019) evidenciam que as práticas inclusivas governamentais operam para regulamentar eficientemente as condutas, inclusive dos educadores, a partir do imperativo do direito a educação para todos.

De todo modo, as políticas públicas de acessibilidade são necessárias para se forjar uma nova maneira de agir, pensar, construir e de destinar divisas públicas para a efetivação de direitos e cidadania para todo brasileiro. (MENDONÇA, 2018).

Sem acessibilidade, seja estrutural, seja atitudinal, a discriminação e a segregação das pessoas com deficiência se manterão, pois não se oportunizará igualdade de possibilidades em vistas a uma vida de qualidade. (OLIVEIRA E MANZINI, 2005).

3.4.2 Aceitabilidade

A discussão do marco aceitabilidade ou aceptibilidade diz respeito a representatividade e a abrangência das pessoas com deficiência nos currículos e sistemas de ensino. As pessoas com deficiência também são protagonistas do processo educacional e precisam se identificar e serem vistas dessa forma. A aceitabilidade permite com que se rompa com a falsa ideia de que as pessoas com deficiência são secundárias ou dispensáveis. Combate a posição de que elas não deveriam estar na escola e que sua presença é fruto da benevolência das pessoas sem deficiência. Também se posiciona contra o capacitismo e, portanto, a imagem de quem as pessoas com deficiência são incapazes, inaptas, dignas apenas de ações assistencialistas que perpetuam a dependência.

Portanto, a aceitabilidade se concentra em habilidades e competências de caráter atitudinal. Permite uma reflexão sobre a organização do currículo escolar e de como este tem discutido as questões socioculturais. Trata-se de formar uma

consciência democrática e aberta, onde todos e cada um, independentemente das diferenças, são acolhidos e se tornam donos de sua própria história.

Todas as concepções de currículo escolar estão sustentadas por aspectos político-ideológico. Ao construir um currículo se decide o que a discente vai aprender e para que vai aprender, portanto, há um objetivo implícito na proposta, um interesse específico que é decidido pelo Estado, mas que pode estar a serviço não do bem público, mas de interesses particulares. Forquim (1996) fala da existência de um currículo formal que seria o proposto nos programas oficiais, mas também de um currículo real que é aquele que se desenvolve no cotidiano da escola e ainda um currículo oculto. Este seria as práticas ideológicas que sustentam a escola que se escolhe construir numa determinada sociedade.

Assim, o currículo pode ser instrumentalizado para perpetuar e até mesmo naturalizar desigualdades sociais. Pode tornar pessoas submissas e passivas a uma lógica que as mantém na pobreza e na violação de direitos. Pode separar e segregar as pessoas, classificando-as em mais dignas e menos dignas, entre as que alcançaram por mérito a riqueza e o poder e aquelas que devem se conformar em um lugar de inferioridade e exploração porque foi o que lhes restou na vida.

Diversidade não é sinônimo de desigualdade. A escola não pode contribuir para tornar os diferentes, desiguais. Alves (2019) lembra que o processo de globalização aproxima pessoas e culturas, mas também potencializa as desigualdades sociais, a opressão e a exploração, visto que não possibilitam oportunidades iguais para todos. A tecnologia se coloca a disposição de uma classe privilegiada, expondo um sistema perverso e desigual, que torna natural a desumanidade nas relações sociais. Valores como a competitividade e o produtivismo são cultuados nas instituições de ensino de modo a conceber indivíduos que se encaixem nessa cruel lógica de mercado.

Nesta mesma perspectiva, Albino (2018) defende que a globalização gera modificações que reorganizam a política educacional com ênfase na: "*competitividade econômica global, o discurso da aprendizagem por toda a vida, inclusão dos 'diferentes', com novas estruturas de governança dotadas de eficiência e auditabilidade sobre os recursos e os sujeitos*" (ALBINO, 2018, p.123).

O currículo expressa a função social da escola. Nele, têm-se uma rede de questões sociais, políticas, econômicas, culturais e pedagógicas. Este currículo precisa ser concebido e executado a partir de uma cultura de inclusão. Esta é a prática do marco da aceitabilidade: construir currículos, propostas pedagógicas e

metodológicas que dialoguem com a diversidade, naturalizem o respeito e a humanização, formem pessoas promotoras e protagonistas da inclusão social, considerando a pluralidade de saberes, culturas, identidades, subjetividades, entre outros aspectos da vida humana.

As instituições educacionais, de educação básica ou do ensino superior, públicas ou privadas, são espaços públicos, no sentido da formação para a cidadania e a construção da sociedade. Para Arendt (2010), os espaços públicos são *locus* de prática política, sendo, portanto, para se apresentar as diversas formas de compreender e interpretar o mundo e de se engendrar ações e atitudes que abarquem elãs e bases coletivas. Assim, a aceitabilidade permite que o espaço público educacional contribua para que as pessoas com deficiência se identifiquem e sejam percebidas, não como subcidadãs, mas como cidadãs plenas e a sociedade não seja concebida de forma excludente, mas de caráter inclusivo e diverso.

Sanches (2015) enuncia que a prática política se faz através do diálogo e da intercomunicação para que se forjar uma sociedade comum a todas as pessoas. Para tanto, é necessária a promoção de discussões e reflexões para a organização política, não solitárias, mas de alcance das relações coletivas e para o entendimento entre os sujeitos. A educação seria um local privilegiado para a ocorrência deste processo. E uma educação inclusiva que considere a pessoa com deficiência como sujeito social ativo seria primordial para uma mudança que gerasse um mundo mais igualitário.

No capítulo anterior, discutiu-se a imprescindível mudança do modelo médico de deficiência para o modelo social. Entende-se que as instituições de ensino, seja qual for o nível ou a modalidade, têm papel primordial para a consolidação desta transformação. Brogna (2009) defende este ponto de vista ao considerar que é preciso superar essa compreensão de deficiência embasada num olhar caritativo, médico, reabilitador e normativo que só reforçaria o estigma da anormalidade e que prima as pessoas com deficiência de espaços de discussão e do acesso aos bens e aos serviços que lhes são assegurados legalmente.

Diante o exposto, ao se pensar em políticas públicas para a educação, fica mais evidente a importância do marco aceitabilidade. Pinheiro (2003) cita que a democratização é uma característica basilar das políticas públicas, de modo que haja possibilidade da participação social para seu controle em suas diversas fases (planejamento, criação, implantação, fiscalização e avaliação).

Em síntese, o marco aceitabilidade propõe novos paradigmas para que se tenha novos olhares que não só visibilizem as pessoas com deficiência, mas também as coloquem como sujeitos sociais ativos. Em outros termos, que consolidem a representatividade e o protagonismo das pessoas com deficiência numa sociedade diversa, plural, democrática e igual.

3.4.3 Disponibilidade

O marco disponibilidade é definido como a oferta de programas e recursos em quantidade suficiente para atender as demandas de todas as pessoas com deficiência nas instituições de ensino. Trata-se de colocar à disposição delas, programas educativos, recursos e tecnologias adequadas, em qualidade e quantidade que supram as suas necessidades. Também abarca a garantia de profissionais qualificados em número satisfatório para auxiliar as pessoas com deficiência.

Como este marco diz respeito as questões específicas de capacitação de profissionais e de recursos pontuais, optou-se por discutir apenas o recorte do ensino superior, devido aos objetivos desta pesquisa.

A Constituição Federal, em seu artigo 207, delineia a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão no ensino superior (BRASIL, 1988). Desta feita, falar de disponibilidade na educação inclusiva praticada no ensino superior significa discutir a oferta de programas, recursos e profissionais neste tripé (ensino, pesquisa e extensão).

Quanto ao ensino, alguns autores como Bueno (1999), Glat (2003), Glat e Nogueira (2002), entre outros, apontam que uma dificuldade considerável para a efetivação de uma política de inclusão educacional seria a falta de capacitação dos docentes para lidar com discentes com transtornos globais de desenvolvimento, déficits cognitivos, sensoriais e/ou psicomotores.

Os artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinam que a formação docente é de competência exclusiva das universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996). Significa que é o próprio ensino superior que deve preparar os profissionais, para a educação inclusiva, em todos os níveis, não somente na educação básica, mas também na educação superior. Ou seja, a universidade tem que qualificar a si mesma para atender as demandas educacionais das pessoas com deficiência. Não se trata somente de possui núcleos

de inclusão, acessibilidade ou psicopedagógicos para auxiliar os discentes com deficiência, mas também promover formação docente para a educação inclusiva, capacitar seus professores para estas demandas.

O que se observa na prática é que a formação docente para a educação inclusiva é insípida. Resume-se a cumprir as determinações do Decreto n.º 5.626/05 que dispõe sobre a oferta da disciplina de Libras, como disciplina curricular, de forma obrigatória nas licenciaturas e optativa nos bacharelados, além da formação e certificação do professor, instrutor, tradutor e intérprete de Libras. (BRASIL, 2005). Algumas licenciaturas incluem a disciplina “Educação Especial” ou “Educação Inclusiva” em suas estruturas curriculares. Outras instituições oferecem especializações na área da educação inclusiva. Mesmo assim, essas iniciativas se voltam, principalmente para a educação básica, silenciando-se no tocante ao ensino superior.

Rodrigues e Silva (2011) citam as competências necessárias aos docentes para a efetivação da educação inclusiva e alertam que este perfil não consegue ser delineado numa formação *“aligeirada e com bases extremamente praticistas como as que são propostas pelas reformas educacionais atuais”* (RODRIGUES; SILVA, 2011, p.64). Rodrigues e Silva (2011), Larrosa (1998) e Omote (2006) afirmam que a formação de docentes no Brasil é muito curta para se discutir a contento, os conhecimentos, habilidades e competências necessárias para atender as especificidades da educação inclusiva.

Na prática, os docentes só atentam para seu despreparo em atuar nas questões referentes à educação inclusiva quando precisam lidar com discentes com deficiência em suas salas de aula, procurando auxílio em núcleos de inclusão que as IES possuírem. Ou seja, aplicam-se ações paliativas para remediar situações pontuais, da forma possível, sem um categórico compromisso com a aprendizagem destes alunos.

Libório e Castro (2005) recordam que formar docentes para a educação inclusiva é levar o professor a ressignificar seus papeis, o da instituição e suas práticas pedagógicas, em diversos níveis que são, em princípio, marcadamente excludentes.

Segundo Tomelin (2015), em 2015, havia 52 núcleos de apoio psicopedagógico nas instituições de ensino superior brasileiras. Em 46% delas, os serviços atendiam somente discentes e apenas 29% ofereciam também algum tipo de apoio específico aos docentes, no que se refere a educação inclusiva. Quanto as

atividades realizadas por estes núcleos, tinha-se a seguinte distribuição: 33% realizavam atendimentos individuais, 13% mantinham atendimentos em grupo, 10% efetuavam ações de educação inclusiva, 9% apresentavam atividades de recepção de calouros, 5% ofertavam cursos de nivelamento, 5% aplicavam ações preventivas e diagnósticas, 3% mantinham programas de monitoria, 4% ocupavam-se em atividades organizacionais, 5% apoiavam ações de pesquisa e extensão. Destaca-se que apenas 13% delas, ou seja, somente 06 instituições possuíam algum programa de formação continuada para docentes.

Se o cenário para o ensino já apresenta seus percalços, ao se pensar em pesquisa e extensão numa perspectiva da educação inclusiva, a situação se agrava um pouco mais. Glat (2003) afirma que são poucas as experiências e práticas de pesquisa validadas cientificamente e ações de extensão, citando que:

> (...) o próprio sistema de ensino não reúne dados que lhe forneça subsídios para promover a avaliação do processo de inclusão escolar a partir da voz dos próprios sujeitos incluídos, uma vez que as histórias de vida disponíveis são baseadas na experiência de pessoas, hoje adultas, que conseguiram se incluir à sociedade por "imposição" e/ou "insistência", valendo-se de seus próprios esforços, em uma época em que não havia políticas públicas que garantissem seus direitos, tampouco métodos, processos ou recursos de adaptação. Como tais possíveis informantes, além de terem tido histórias de inclusão diferentes, constituem um grupo muito pequeno e suas vozes não necessariamente auxiliariam na avaliação do impacto das experiências de inclusão sobre o cidadão deficiente hoje ingressando no sistema escolar, para o qual as políticas públicas de inclusão consistiriam na única alternativa para obtenção de voz pública (GLAT, 2003, p. 62).

Glat e Pletsch (2004) sugerem que as pesquisas nesta linha sejam focadas em duas direções:

a) na avaliação das vivências de inclusão em curso, que estejam a lograr êxito, mesmo que parcial, a partir de pesquisas empíricas sob diversas metodologias (etnografia, estudo de caso, história de vida, entre outros) para possibilitar a identificação de desafios, o caminho de aprendizagem dos discentes e as estratégias de enfrentamento que foram desenvolvidas;
b) priorizar a pesquisa-ação, investigando e experimentando formas de inclusão nas instituições de ensino.

A disponibilidade das tecnologias assistivas para as pessoas com deficiência no contexto do ensino superior é um imperativo, em muitos casos, para que estes discentes tenham acesso ao conhecimento e desenvolvam competências necessárias à sua formação. São exemplos dessas tecnologias: sintetizadores de fala, sinalizadores de tela, impressoras em BRAILLE, telas sensíveis ao toque, softwares de comunicação, computadores ou Switch (ou botões sensíveis ao toque), apontadores de cabeça (capacetes com ponteiros para tela), auxílios ópticos, lentes, lupas e telelupas, softwares leitores de tela, leitores de texto, ampliadores de tela, mouses adaptados, trackball (bola de comando), pranchas de comunicação (elaboradas com simbologia gráfica, como BLISS, PCS, etc), equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado-teletipo (TTY), sistemas com alerta táctil-visual, teclados versáteis, etc. Destaca-se aqui o IMAGO ANA VOX (programas de auxílio à comunicação de pessoas com deficiência motora grave, criados na UNICAMP e USP), o DOSVOX (Programa na UFRJ desenvolvido para leitura e edição de textos).

Não obstante a existência dessas tecnologias assistivas, Sousa (2013) assevera que a aquisição destas ferramentas é demasiadamente onerosa. *"num país como o Brasil, profundamente marcado pela desigualdade social, isso significa, em termos práticos, que apenas uma pequena parcela da população teria condições de pagar por esta tecnologia".* (SOUSA, 2013, p. 36).

Mesmo quando o Estado adquire alguma dessas tecnologias, nem sempre é possível utilizá-la (por falta de capacitação dos profissionais de educação para o seu uso) ou a sua utilização é precária (pouca oferta dos instrumentos e muita demanda dos discentes com deficiência).

Em síntese, há muito o que avançar com relação ao marco disponibilidade no Brasil. Faz-se necessária a implementação de sérias políticas públicas que venham assegurar os direitos das pessoas com deficiência nesse campo.

3.4.4 Adaptabilidade

Por último, chega-se ao marco adaptabilidade que se refere a flexibilização do ensino para atender necessidades específicas das comunidades e regiões em que se encontram, atentando para a história e cultura local.

Sobre o conceito de flexibilização curricular, Mercado e Funes (2017) afirmam que:

> A flexibilização curricular compreende as modificações necessárias realizadas em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas, ou seja, são estratégias de planejamento e de atuação docente voltadas às necessidades de aprendizagem de cada estudante, fundamentadas em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que se deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos sejam beneficiados. (MERCADO; FUMES, 2017, p. 5)

Flexibilizar é, por conseguinte, promover mudanças basilares para que todas as pessoas aprendam, respeitando suas diferenças, seus ritmos, suas histórias, suas culturas. Flexibilizar não é o mesmo que adaptar. Adaptar significa ajustar física, mecânica ou pontualmente (Floriani & Fernandes, 2015). Flexibilizar engloba ações pedagógicas direcionadas a todos e a cada um dos discentes (Silva & Kuhlkamp, 2020), incluindo povos tradicionais, nômades, quilombolas, comunidade LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência.

Estas modificações precisam ser curriculares. Isso porque o currículo *"é democrático, possibilitando que a comunidade escolar tenha certa autonomia para flexibilizar e definir prioridades, favorecendo assim a inclusão*" (Minetto, 2012, p. 57). Sem essa tomada de atitude, não há como se falar nos espaços escolares como ambientes integralmente inclusivos.

Alcoba (2008), Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Anache, Rovetto e Oliveira (2014) e Cabral (2017) corroboram que ainda perduram no sistema educacional brasileiro, quanto a educação inclusiva, os desafios de um currículo não flexibilizado, além da carência na formação docente e dos educadores de apoio e dos poucos recursos disponíveis, de modo que as pessoas com deficiência permanecem nas instituições de ensino proporcionalmente aos esforços individuais, de colegas e de familiares no processo.

Um dos grandes desafios para a implantação do marco adaptabilidade está na invisibilidade social das pessoas com deficiência. Currículos e sistemas são pensados para representar, evidenciar e formar pessoas brancas, sem deficiência, dentro da heteronormatividade e, preferencialmente, homens. Como pensar uma educação que possa destacar grupos em vulnerabilidade social na história e cultura local, se estes foram sistematicamente negligenciados, vilipendiados e esquecidos?

Diante disso, um desafio para a flexibilização do ensino está no preconceito. Ferrari e Sekkel (2007) afirmam que orientações e políticas são insuficientes para transformar a atitude de docentes e discentes frente às minorias que se tornam seus alvos em potencial. Seguem discorrendo que:

> Se entendermos o preconceito como manifestação individual cuja origem é social, podemos antever sua presença nas relações em sala de aula. Isso torna necessário um trabalho de conscientização dessas determinações presentes nas relações e de reflexão sobre as possíveis ações para sua superação. Tal trabalho deve ser iniciado na formação do professor, o que reforça a necessidade de formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças. Essa reflexão revela-se tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, pois ambos os fatores podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas. (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 642)

Esse preconceito, por parte dos docentes se expressa de duas formas: por uma postura protetora e paternalista diante dos discentes com deficiência, que reforça o capacitismo ou, simplesmente, ignorando a sua existência em sala de aula, como se a aprendizagem destas pessoas não fosse de seu interesse ou da sua alçada.

Ainda vale a pena observar a continuidade da reflexão de Ferrari e Sekkel (2007) que mencionam a importância da participação coletiva nas questões referentes a educação inclusiva. O docente precisa do apoio de seus pares, de outros profissionais e da instituição onde leciona, no sentido de: repensar estratégias de aulas e planos de ensino; ouvir os discentes e acolher suas contribuições no tocante a resolver demandas específicas. Isso só se fará se os objetivos relativos a cada curso nas IES estejam bem compreendidos pelos que participam de seu desenvolvimento.

O ensino superior brasileiro é, tradicionalmente, dirigido para as elites, sejam intelectuais, sejam econômicas. Nesse sentido, o discurso da democratização do acesso à universidade pode se tornar *“apenas em mais uma bandeira das políticas públicas que, travestida de novidade, termina por manter, na prática, a elitização de modo ainda mais perverso através inclusão marginal anteriormente apontada”* (FERRARI; SEKKEL, 2007, p.644). A luta pelo direito das minorias pode não favorecer todos os que ingressam numa universidade ou faculdade, se estiver atrelado a lógica neoliberal característica do ensino superior brasileiro. (Viegas, Angelucci, 2006).

4 CAMPO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

4.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)

A UFCG foi criada pela Lei n.º 10.419, de 09 de abril de 2002, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É uma instituição autárquica pública federal de ensino, pesquisa e extensão. Organizada em estrutura de *multicampus*. Além do *campus* sede, em Campina Grande, existem *campus* nas cidades de Patos, Sousa, Cajazeiras, Pombal, Sumé e Cuité. Os cursos de graduação estão agrupados em Unidades Acadêmicas que, por sua vez, formam os Centros. Existem *campus* que possuem mais de um Centro, dependendo do número de cursos e áreas de conhecimento a que estes cursos estão vinculados. Outros *campus*, possuem apenas um Centro, mesmo que composto por mais de uma Unidade Acadêmica.

Segundo o artigo 10 do estatuto da UFCG, esta IES segue os seguintes princípios: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a ética como norteadora da prática institucional, em todas as suas relações internas e com a sociedade; a natureza pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade socialmente referenciada, sendo de responsabilidade da União a garantia de recursos para a manutenção da Instituição; a transparência, a publicidade, a probidade, a racionalidade, a impessoalidade, a eficiência e a regularidade nos atos e na gestão de recursos da Instituição, com direito ao contraditório; a promoção do caráter *multicampus* com gestão democrática e colegiada, mantendo a equidade no tratamento dos recursos humanos, materiais e orçamentários em todas as unidades acadêmicas; a garantia da transdisciplinaridade do conhecimento e de suas concepções pedagógicas, no exercício da liberdade de ensino, pesquisa e extensão, difundindo e socializando o saber; a igualdade de acesso e de permanência na Instituição; a contribuição para o desenvolvimento socioeconômico, técnico-científico, político, cultural, artístico e ambiental do Estado, da região, do país e do mundo; o compromisso com a ampliação do ensino público e gratuito, com padrão unitário de qualidade em todos os níveis; o planejamento democrático da Instituição; a educação propedêutica, voltada para a valorização do trabalho e da vida social (UFCG, 2002).

O Estatuto da UFCG, ainda apresenta as finalidades da IES, a saber: promover a educação continuada, crítica e profissional do Homem; manter interação com a

sociedade, com suas diversas organizações e com o mundo do trabalho; estabelecer formas de cooperação com os Poderes Públicos, Instituições Federais de Ensino, órgãos científicos, culturais e educacionais brasileiros ou estrangeiros; promover a paz, a solidariedade, a defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente; ministrar o ensino, visando à formação de pessoas capacitadas ao exercício da investigação, do magistério e demais campos do trabalho, incluindo-se as áreas políticas e sociais; desenvolver e difundir, de modo teórico e prático, o conhecimento resultante do ensino, da pesquisa e da extensão, nas suas múltiplas áreas; gerar, transmitir e disseminar o conhecimento em padrões elevados de qualidade; ampliar o acesso da população à Educação Superior e formar profissionais nas diversas áreas do conhecimento; prestar assistência acadêmica através da extensão e desempenhar outras atividades na área de sua competência; envidar esforços para que o conhecimento produzido na Instituição seja capaz de se transformar em políticas públicas de superação das desigualdades. (UFCG, 2002).

4.2 O CAMPUS SOUSA DA UFCG

Como dito anteriormente, a UFCG possui uma estrutura *multicampus.* Entre estes *campus*, têm-se o de Sousa, no sertão paraibano. Este *campus* é composto por pelo Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS), dividido em duas Unidades Acadêmicas:

a) Unidade Acadêmica de Direito (UAD), abrangendo os três Cursos de Bacharelado em Direito (Matutino, Vespertino e Noturno) e o Curso de Bacharelado em Serviço Social (matutino);
b) Unidade Acadêmica de Ciências Contábeis (UACC), abrangendo os cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis (noturno) e Bacharelado em Administração (noturno);

O início da sua história, o CCJS chamava-se Faculdade de Direito de Sousa (FDS), criada em 1º de maio de 1971, pela Lei Municipal nº 704, de 26 de abril de 1971, cabendo à Fundação Padre Ibiapina, de acordo com o convênio assinado com a Prefeitura Municipal, a implantação do curso de Direito e sua administração. O

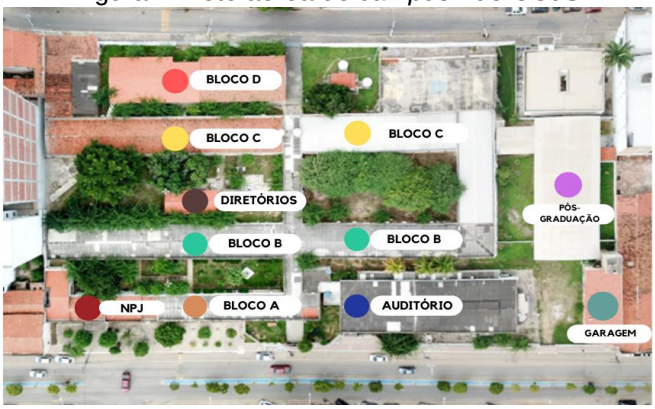
Curso de Direito foi o primeiro desta IES. Esta fase perdurou dos anos de 1971 a 1979 (UFCG, 2019).

Posteriormente, com a Criação da Fundação de Ensino Superior de Sousa-FADISA, instituída pela Lei Municipal n° 859, de 23 de dezembro de 1976, a Faculdade de Direito passou a ser mantida por essa instituição. Em 1979, foi encampada pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, e passou a constituir o *campus* VI por força da Resolução nº. 385/79, de 11 de dezembro de 1979 recebendo os servidores, os professores e os alunos da antiga Faculdade de Direito de Sousa (UFCG, 2019).

O Curso de Direito da Faculdade de Direito de Sousa foi convalido em 28 de abril de 1981, pela Portaria N.º 53 de 28.04.81, do Ministério da Educação e reconhecido pelo Conselho Federal de Educação através da Portaria N.º 352/83 de 12 de agosto de 1983, publicada no Diário Oficial da União, de 18 de agosto de 1983. Em 2002, houve o desmembramento da UFPB e a criação da Universidade Federal de Campina Grande pela Lei 10.419 de 09 de abril de 2002, passando o Campus VI de Sousa a pertencer a UFCG, com a designação Centro de Ciências Jurídicas e Sociais – Sousa. (UFCG, 2019).

Em termos de infraestrutura, o CCJS possui duas unidades. A mais antiga está localizado na rua Sinfrônio Nazaré, no centro de Sousa. São 04 (quatro) blocos que se desdobram em salas de aula, Centro de Conciliação e Mediação, Miniauditório, sala de estudos, salas de professores, Setor de Licitação, Setor Financeiro, Almoxarifado, Auditório, Setor de Gestão de Contratos, Setor Médico, Auditório, Centro de Pós-graduação, Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), diretórios acadêmicos e garagem.

Figura 1. Foto aérea do *campus* I do CCJS



Fonte: Subprefeitura Universitária CCJS/UFCG

Figura 2. Auditório do *campus* I do CCJS.

Fonte: Subprefeitura Universitária CCJS/UFCG

Figura 3. Sala de aula do *campus* I do CCJS.

Fonte: Subprefeitura Universitária CCJS/UFCG

Figura 4. Corredores do *campus* I do CCJS

Fonte: Subprefeitura Universitária CCJS/UFCG

Figura 5. Núcleo de Prática Jurídica.

Fonte: Do próprio autor.

A segunda unidade, mais recente, localiza-se às margens da Rodovia Antônio Mariz (BR-230), Km 466,5, Fazenda Cesário. Nele, funcionam a Direção e Vice Direção, Secretaria de Gabinete, Coordenações administrativas e de Cursos, Auditório, Laboratório de Informática, Restaurante Universitário, Setor de Assistência Estudantil (Psicologia, Assistência Social e Nutrição), Coordenações de Monitoria, Extensão e Pesquisa, Biblioteca, Setor de Patrimônio, Setor de Recursos Humanos, Protocolo Setorial, Setor Financeiro, Salas de Aula, Ginásio de Esportes, Ambiente de Professores, Residências Universitárias (Masculina e Feminina) e Copa. (UFCG, 2019).

Figura 6. Foto aérea do *campus II* do CCJS.

Fonte: Subprefeitura Universitária CCJS/UFCG

Figura 7. Entrada do *campus* II do CCJS

Fonte: Subprefeitura Universitária CCJS/UFCG

Figura 8. Biblioteca Setorial do *campus* II do CCJS

Fonte: Subprefeitura Universitária CCJS/UFCG

Figura 9. Sala de aula do *campus* II do CCJS

Fonte: Subprefeitura Universitária CCJS/UFCG

Figura 10. Restaurante Universitário

Fonte: Subprefeitura Universitária CCJS/UFCG

Figura 11. Refeitório do Restaurante Universitário

Fonte: Subprefeitura Universitária CCJS/UFCG

Figura 12. Auditório do *campus* II do CCJS

Fonte: Subprefeitura Universitária CCJS/UFCG

Figura 13. Residências Universitárias

Fonte: Subprefeitura Universitária CCJS/UFCG

Em termos de Gestão, existem dois conselhos maiores no CCJS, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e o Conselho Administrativo (CONSAD). Além disso, o CCJS possui duas unidades acadêmicas: a Unidade Acadêmica de Direito (UAD), que reúne os três cursos de Direito e o Curso de Serviço Social e a Unidade Acadêmica de Ciências Contábeis, que reúne as graduações em Administração e em Ciências Contábeis. (UFCG, 2019).

O CEPE é composto por: Diretor; Coordenadores de Cursos de Graduação; Coordenadores de Programas de Pós-Graduação; Coordenadores de Pesquisa e Extensão; Coordenadores Pedagógicos; Representação do corpo discente; Representação do corpo técnico-administrativo. (art. 44, Estatuto da UFCG). Este órgão possui as seguintes funções: estabelecer normas e procedimentos para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, no âmbito do Centro, respeitada a legislação emanada dos Órgãos Deliberativos Superiores; apreciar propostas de criação ou reformulação de curso de graduação, o respectivo projeto político pedagógico ou suas modificações; apreciar proposta de criação ou reformulação de cursos e programas de pós- graduação; deliberar sobre matérias relativas a ensino, pesquisa ou extensão encaminhadas pelas Unidades Acadêmicas; proceder à avaliação periódica das atividades de ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as diretrizes emanadas do órgão de avaliação institucional permanente da UFCG; opinar sobre a oferta de vagas proposta pelos Colegiados de Cursos para os cursos de graduação ou sequenciais, encaminhando seu posicionamento à Câmara Superior

de Ensino; a provar o plano anual de atividades de ensino, pesquisa e extensão das Unidades Acadêmicas; aprovar os relatórios anuais de atividades desenvolvidas nas áreas de ensino, pesquisa e extensão das Unidades Acadêmicas; deliberar, em grau de recurso, sobre decisões dos Colegiados de Curso, das Unidades Acadêmicas ou do Diretor, que envolvam matéria de sua competência e aprovar os planos de capacitação docente e técnico-administrativa. (UFCG, 2020).

O CONSAD é composto por Diretor; Coordenadores administrativos; Representação do corpo discente e Representação do corpo técnico-administrativo. (Art. 45 do Estatuto da UFCG). Tem as seguintes funções: apreciar propostas de criação, extinção, fusão ou desmembramento de Unidades Acadêmicas, de Órgãos Suplementares e de Órgãos de Apoio Acadêmico-Administrativo vinculados ao Centro; estabelecer normas e procedimentos administrativos no âmbito do Centro, respeitada a legislação emanada dos Órgãos Deliberativos Superiores; estabelecer normas e procedimentos administrativos no âmbito do Centro, respeitada a legislação emanada dos Órgãos Deliberativos Superiores; aprovar o relatório de execução orçamentária anual das Unidades Acadêmicas, da Direção e dos demais órgãos vinculados ao Centro; supervisionar a execução de obras e serviços no âmbito do Centro; deliberar sobre processos encaminhados pelas Unidades Acadêmicas; apreciar, em grau de recurso, decisões das Unidades Acadêmicas ou do Diretor, que envolvam matéria de sua competência; distribuir, entre as Unidades Acadêmicas, vagas docentes para concurso público, bem como estabelecer os procedimentos, no âmbito do Centro, previstos em legislação específica; aprovar pedidos de afastamento de docentes ou servidores técnico-administrativos, encaminhados pelas Unidades Acadêmicas, para capacitação ou outras atividades no país, por período superior a 15 (quinze) dias, respeitada a legislação específica; apreciar pedidos de remoção e redistribuição de pessoal docente e técnico-administrativo; indicar o Diretor e o Vice-Diretor para a consequente nomeação, conforme previsto no Estatuto; apurar responsabilidades do Diretor e do Vice-Diretor, adotando as providências cabíveis, na forma da lei e do Estatuto. (UFCG, 2019).

A UFCG oferece serviços de ensino, pesquisa e extensão, nas modalidades de cursos e programas sequenciais por campo do saber, em diferentes níveis de abrangência, graduação; pós-graduação e extensão. Conforme o artigo 57 do Estatuto da UFCG, os cursos e programas de graduação têm a finalidade de habilitar à obtenção de graus acadêmicos e estarão abertos à matrícula de candidatos que

tenham concluído o ensino médio, ou equivalente, e tenham sido aprovados em processo seletivo. Segundo o artigo 66, os programas de pós-graduação stricto sensu têm por objetivo desenvolver e aprofundar estudos, conduzindo aos graus de Mestre e de Doutor, que são abertos a graduados de nível superior em cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Já os cursos de pós-graduação lato sensu, compreendendo especialização e aperfeiçoamento, destinam-se a candidatos diplomados em cursos de graduação e visam, respectivamente, a formar especialistas em domínios científicos, técnicos e artístico-culturais e a atualizar conhecimentos e técnicas de trabalho, nos termos do artigo 68 do estatuto já citado (UFCG, 2002).

O público atendido pelo CCJS é heterogêneo, formado por alunos matriculados nos seus diversos cursos e programas, sejam regulares ou especiais. São oriundos de diversas regiões e estados brasileiros. Os que residem em cidades próximas, num raio de até 100 km, deslocam-se, diariamente, para as atividades acadêmicas. Os de regiões mais distantes, vêm residir na cidade de Sousa, muitas vezes, sozinhos, deixando suas famílias distantes. Os discentes dos cursos do turno noturno, em geral, trabalham durante o dia e possuem uma faixa etária maior do que os discentes dos cursos diurno e vespertino que, por sua vez, em geral, vêm direto do ensino médio para o ensino superior. (UFCG, 2020).

Segundo o artigo 129 do Regimento de Graduação da UFCG, constituem direitos e deveres do pessoal discente: zelar pelos interesses de sua categoria e pela qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão que lhe são oferecidos; utilizar-se dos serviços que lhe são oferecidos pela UFCG; participar dos órgãos colegiados e exercer o direito de voto nos limites do Regimento Geral; participar de eventos técnico-científicos, de extensão e de atividades ligadas ao curso (acadêmicas, pedagógicas e de representação política e estudantil); recorrer de decisões dos órgãos executivos e deliberativos, obedecido o fixado no Regimento Geral e na regulamentação complementar; comportar-se de acordo com princípios éticos; zelar pelo patrimônio da UFCG; cumprir e fazer cumprir o Estatuto, o Regimento Geral e demais normas em vigor na UFCG (UFCG, 2007).

Na estrutura organizacional da UFCG, existe a Pró Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC). Subordinada a esta, encontra-se a Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE) que, entre suas funções, possui a responsabilidade sobre as ações de promoção estudantil. Para tanto, a CAE possui outros órgãos, destacando-se aqui, a Gerência de Assuntos Estudantis (GAE) que, responde pela gestão das políticas

institucionais de assistência estudantil na IES, administrando programas assistenciais com o objetivo de garantir “a permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica nos cursos e contribuindo no processo ensino-aprendizagem destes”. (UFCG, 2017). Entre as atribuições da GAE está a promoção da inclusão social de discentes com deficiência, de modo a garantir acesso, permanência e conclusão de seus respectivos cursos. Esta atribuição é assumida pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). (UFCG, 2020), do qual se discorrerá no próximo tópico.

4.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO DO *CAMPUS* SOUSA DA UFCG

Como dito no tópico anterior, a promoção da inclusão social de discentes com deficiência é atribuição institucional do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). O NAI estrutura-se em Setores de Apoio Local (SAL), organizados em cada um dos *campus* da UFCG. No CCJS, o SAL é composto por três servidores: uma assistente social, uma revisora de texto braile e um psicólogo. O SAL/CCJS oferece os seguintes serviços: programa de monitoria inclusiva, adaptação de recursos institucionais (equipamentos, material pedagógico, atividades avaliativas, estruturas arquitetônicas etc.) e o atendimento psicológico. (UFCG, 2020)

No Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Sousa, foram matriculados, no semestre de 2022.2, 75 (setenta e cinco) alunos com deficiência, nos seus seis cursos. (NAI, 2023)

O NAI foi criado no ano de 2016, através da Resolução nº 11/2016, funcionando como Órgão Suplementar vinculado à Reitoria. Ou seja, somente a pouco mais de 6 (seis) anos, a UFCG terá um setor dedicado às demandas das pessoas com deficiência.

O NAI tem a finalidade de atender pessoas com deficiência física, auditiva, visual, intelectual, mental e/ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outros transtornos específicos, conforme disposto na legislação vigente. Seu principal objetivo é promover e assegurar ações e serviços de apoio especializado para garantia da acessibilidade e inclusão deste público, visando eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, informacionais, atitudinais e curriculares, que representem restrição à participação e o desenvolvimento acadêmico e profissional. (UFCG, 2016)

Além dos serviços prestados pelos profissionais que compõem o NAI (assistente social, psicólogo e revisora de Braille), este é responsável pelo Programa Monitoria Inclusiva, que tem o objetivo de promover apoio pedagógico e técnico para a promoção de igualdade de oportunidades e adequado desenvolvimento de habilidades e competências aos(às) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, a partir da identificação das Necessidades Educacionais Específicas (NEE) dos estudantes nos *campus* da UFCG, a fim de contribuir com a formação acadêmica e humanística, com a permanência, o acompanhamento e a conclusão dos seus cursos.

No que se refere à acessibilidade, o CCJS/UFCG possui, em suas duas unidades, rampas de acesso e banheiros adaptados para pessoas com mobilidade reduzida, sinalização tátil nos corredores e salas de aula, e vagas de estacionamento reservadas a pessoas com deficiência. Os acessos internos se dão através de largos corredores principais e o acesso aos blocos de salas de aula, laboratórios e setores administrativos possuem larguras de portas variando entre 150cm e 160cm, atendendo às exigências técnicas de acessibilidade. Nenhuma das duas unidades possuem escadas, sendo inteiramente planas.

Figura 14. Rampa de acesso ao Restaurante Universitário

Fonte: Subprefeitura Universitária CCJS/UFCG

Figura 15. Rampa de acesso ao Auditório

Fonte: Subprefeitura Universitária CCJS/UFCG

Figura 16. Rampa de acesso às Residências Universitárias

Fonte: Subprefeitura Universitária CCJS/UFCG

Figura 17. Sinalização tátil nos corredores

Fonte: Do próprio autor

Figura 18. Sinalização tátil no Bloco de Sala de Aula

Fonte: Do próprio autor

Figura 19. Vagas reservas para pessoas com deficiência no estacionamento

Fonte: Do próprio autor

No entanto, ainda sobre acessibilidade, existem questões a serem levantadas. A acessibilidade ainda pode melhorar. Por exemplo, nenhum setor do CCJS, em suas duas unidades, possui placa em Braille e relevo. Ou seja, com o auxílio do piso tátil, as pessoas com deficiência visual chegam às entradas dos ambientes, mas não conseguem saber qual é este ambiente.

Figura 20. Ausência de placas em Braille e relevo nos ambientes

Fonte: Do próprio autor

Outra questão importante é que as salas são muito iluminadas, pois todas as janelas são de vidro, sem cortinas reguláveis. A claridade em excesso, especialmente, nos períodos diurno e vespertino, é uma dificuldade para os discentes com baixa visão, acompanharem slides e outras projeções. Os quadros, também em vidro, captam muitos reflexos, sendo inadequados para os discentes de baixa visão.

Figura 21. Iluminação em excesso das salas de aula

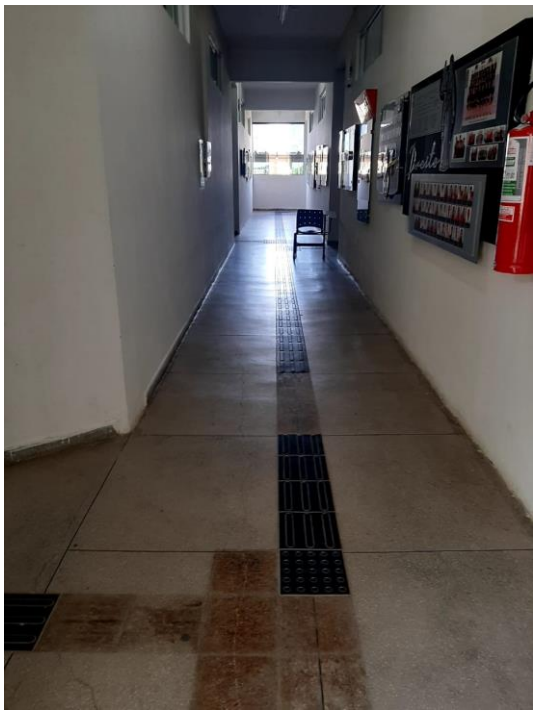
Fonte: Do próprio autor

Figura 22. Quadros em vidro que captam muitos reflexos

Fonte: Do próprio autor

Até mesmo a sinalização tátil, precisa de manutenção em alguns ambientes, o que gera sua descontinuidade. E comum ver discentes com deficiência visual não conseguirem se locomover sozinhas pelo *campus*, necessitando do auxílio de colegas, o que representa um prejuízo para a sua autonomia.

Figuras 23 e 24. Sinalização tátil necessitando de manutenção



Fonte: Do próprio autor

Agravam a questão da acessibilidade, dois fatores. Primeiro, a Unidade II do CCJS, onde ocorrem as aulas dos 06 (seis) cursos e estão ofertados serviços indispensáveis para os discentes como biblioteca e restaurante universitário, fica fora da cidade. A distância entre as duas unidades do CCJS é de 5,2 km. E não há oferta de transporte público no município de Sousa. Existia uma empresa que fazia esta rota com incentivo do poder municipal até antes da eclosão da pandemia de Covid-19, em março de 2020. Mas esta empresa não está mais em funcionamento de suas atividades. Desde a retomada das aulas presenciais, não há serviço de transporte público urbano. Os(as) discentes precisam custear seu deslocamento, alugando vans, táxis, mototáxis etc. Este problema atinge a toda comunidade acadêmica, com ou sem deficiência.

Segundo, também após a retomada das atividades presenciais, pós-pandemia, a Unidade II não possui, até o momento da escrita desta tese, serviços secundários, mas importantes para a comunidade acadêmica, como cantinas e xerox copiadoras. Como a unidade se situa num local esmo (Fazenda Cesário), não há, nem mesmo nos arredores, oferta destes serviços.

De toda forma, percebe-se um esforço do CCJS em implementar a acessibilidade. Porém, como já visto anteriormente, a educação inclusiva não se faz somente com acessibilidade. Há mais três marcos constitutivos a serem atendidos (disponibilidade, adaptabilidade e aceitabilidade). A posterior análise dos dados desta pesquisa apresentará um quadro mais completo da realidade da educação inclusiva no *campus* Sousa da UFCG.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme apresentado na introdução deste texto, 10 (dez) pessoas participaram da pesquisa, respondendo a seus instrumentos. Elas foram divididas em quatro grupos:

a) servidores do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – 02 (duas) pessoas;
b) discentes com vínculo ativo na IES – 04 (quatro) pessoas;
c) discentes evadidos(as) – 02 (duas) pessoas;
d) discentes egressos(as) – 02 (duas) pessoas;

A princípio, o pesquisador requisitou ao NAI, a lista de discentes com deficiência e seus respectivos contatos, a partir de suas entradas nos cursos do CCJS. O pesquisador, então, classificou os(as) discentes em três grupos: vínculo ativo, egressos(as) e evadidos(as), a partir de consulta ao Sistema de Controle Acadêmico *On Line* (SCAO) da UFCG.

Depois disso, iniciou-se, aleatoriamente, o contato com os(as) discentes, para solicitar a participação na pesquisa, respondendo aos instrumentos propostos. O fato do pesquisador ser docente do Curso de Bacharelado em Direito facilitou a aceitação dos(as) alunos(as) que eram vinculados(as)/egressos(as)/evadidos(as) deste curso. Estes(as) se dispunham a participar prontamente. Não houve a mesma solicitude com os(as) discentes dos Cursos de Ciências Contábeis e de Administração. E apenas uma egressa do Curso de Bacharelado em Serviço Social se dispôs a participar. Assim, esta foi a representatividade alcançada pela pesquisa:

DISCENTE 01	Bacharelado em Direito (matutino)
DISCENTE 02	Bacharelado em Direito (matutino)
DISCENTE 03	Bacharelado em Direito (matutino)
DISCENTE 04	Bacharelado em Direito (vespertino)
EGRESSO(A) 01	Bacharelado em Serviço Social (matutino)
EGRESSO(A) 02	Bacharelado em Direito (noturno)
EVADIDO(A) 01	Bacharelado em Direito (matutino)
EVADIDO(A) 02	Bacharelado em Direito (vespertino)

Tabela 04. Participantes da pesquisa por curso e turno

Como os dois servidores do NAI não são pessoas com deficiência, 08 (oito) participantes são pessoas com deficiência, sendo:

DISCENTE 01	Deficiência Visual (baixa visão)
DISCENTE 02	Deficiência Física (monoplegia)
DISCENTE 03	Deficiência Física (paraplegia)
DISCENTE 04	Deficiência Física (amiotrofia muscular espinhal)
EGRESSO(A) 01	Deficiência Visual (cegueira total)
EGRESSO(A) 02	Deficiência Visual (visão subnormal)

EVADIDO(A) 01	Deficiência Auditiva e Física
EVADIDO(A) 02	Deficiência Física (pé torto congênito bilateral, encurtamento do tendão calcâneo, varismo do retropé e adução do antepé)

Tabela 05. Participantes da pesquisa por deficiência

Os 02 (dois) participantes da pesquisa que são servidores NAI, têm carga horária de 40 horas semanais de trabalho que são divididas nos três turnos que os cursos do *campus* são ofertados. Doravante, neste texto, serão identificados como “participante 1” e “participante 2”.

Todos(as) os(as) participantes responderam primeiro a entrevista semiestruturada e só depois o questionário sobre os marcos constitutivos, para que não houvesse enviesamento das respostas. Se o questionário fosse aplicado primeiro, o(a) participante já teria uma indução sobre os desafios para sua permanência. Com relação a entrevista semiestruturada, sua primeira questão não indagava diretamente quais os desafios que as pessoas com deficiência enfrentavam, também para não influenciar as respostas. Perguntava-se, então, se o(a) participante identificava alguma dificuldade para permanecer no seu curso e ter uma boa aprendizagem. Todos(as) responderam que sim. A seguir, passa-se a analisar as respostas coletadas na pesquisa.

4.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS SERVIDORES DO NAI

A entrevista semiestruturada com os servidores do NAI partia de três questões. A primeira: “Os alunos com deficiência do *Campus* Sousa da UFCG enfrentam alguma dificuldade para permanecer em seus cursos? Em caso positivo, qual (is)?” A segunda: “O que o NAI oferece/realiza para enfrentar essas dificuldades?” E a terceira: “Existe apoio institucional para o processo de enfrentamento dessas dificuldades?”

Sendo uma entrevista semiestruturada, ao se aplicar o instrumento não se adotou uma rigidez no tocante a pergunta seguida de resposta, mas se discorreu em tom de conversa. Assim, os(as) participantes se sentiram mais à vontade para expressar suas opiniões que passam a ser analisadas a partir do próximo subitem.

4.5.1 As dificuldades enfrentadas pelos(as) discentes com deficiência do campus Sousa para permanecer em seus cursos

Como dito anteriormente, foram entrevistados 02 (dois) servidores que compõem o Setor de Apoio Local (SAL) do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) do CCJS/UFCG.

Ambos consideraram que os(as) discentes com deficiência do CCJS/UFCG encontram dificuldades para permanecerem em seus cursos de graduação. Ambos reconheceram, ao responder a primeira pergunta da entrevista que as políticas de acessibilidade e inclusão do *campus* se restringiram a melhorar a acessibilidade física, com identificações, rampas de acesso e piso tátil e a oferta da monitoria inclusiva. E que outras iniciativas, extremamente necessárias, ainda não foram tomadas.

Mesmo na parte estrutural, melhorias precisavam ser implantadas. O participante 1 citou, por exemplo, que as salas de aula são muito iluminadas, o que é ótimo para a maioria dos discentes, no entanto, dificultam ainda mais, a situação dos discentes com baixa visão, pois para eles, essa claridade é excessiva e os atrapalha. Ele diz que sabe que é muito difícil estruturar os locais pensando em todas as questões que envolvem as especificidades das diversas deficiências, porém, também lembrou que a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) tem uma área exclusivamente voltada para os padrões de acessibilidade para orientar essa estruturação de ambientes.

O participante 2 mencionou que mesmo o *campus* possuindo uma "*acessibilidade física que a gente considera positiva*" (Participante 1, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023), há alunos com deficiência física que não conseguem se locomover sozinhos nos ambientes, diante das necessidades específicas que possuem. Para estes, é necessário a presença de cuidadores para auxiliá-los. E estes não existem ainda no CCJS/UFCG, o que faz com que estes discentes fiquem à mercê de ajuda de colegas de sala para transitarem pelo *campus*. O pesquisador observou esse fato. Além dos colegas, alguns discentes contam com parentes que vêm para as aulas com as pessoas com deficiência somente para ajudá-las a se locomover. Uma discente com deficiência física vem acompanhada do esposo que fica em sala de aula com ela. Uma outra discente traz o irmão que fica nos corredores e, quando ela precisa de ajuda, um colega de sala vai chamá-lo. Há ainda

o caso de outra aluna paraplégica que os pais a trazem de carro de sua cidade, que fica a 75 km de Sousa e ficam com ela, durante o período das aulas.

Além das questões estruturais, ambos apontaram demandas didático-pedagógicas. A maioria dos docentes não ofertam aulas acessíveis ou adaptadas. O participante 2 afirmou que "*nosso campus, só pra contextualizar, tem um número significativo de alunos com deficiência, porém nem todos tem uma necessidade educacional específica, mas os que têm vão ter grandes dificuldades que são mais didáticas*" (Participante 2, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023). Ele cita a existência de docentes não capacitados e que, muitas vezes, não se importam ou nem identificam os discentes com deficiência. Afirma, ainda:

> (...) o estudante fica mais na dele, não chega e fala logo que tem uma deficiência. Também não sei se isso é o seu papel, pois eu acredito que os professores e as coordenações deveriam ter essas informações prévias, mas a gente sabe que na relação diária, o estudante pode chegar e informar ou o professor perguntar, mas isso não tem sido um hábito (Participante 2, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023)

Ainda com relação a postura docente, o participante 1 afirmou que os professores não procuram o NAI para receber auxílio no trato com os discentes com deficiência, na adaptação do material etc. O NAI está à disposição, mas não seria procurado pelos docentes: *"Falta isso, buscar o conhecimento. Você tem um aluno deficiente em sala, mas você não se interessa pra saber como ele vai lidar com sua disciplina."* (Participante 1, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023)

Desafios institucionais foram levantados durante as entrevistas. O participante 2 citou que o *campus* possui uma revisora de Braille, mas não tem material em Braille (livros, textos, impressora etc.). Também havia um estudante com deficiência auditiva e com domínio de Libras, mas o CCJS não possuía nenhum intérprete de Libras, o que tornou a permanência deste discente inviável e ele evadiu de seu curso. O *campus* também não possui um pedagogo que possa auxiliar nas demandas educacionais específicas das pessoas com deficiência. Até mesmo o programa de monitoria inclusiva, que seria uma ação voltada para os discentes com deficiência, recebe críticas porque os monitores (que também são estudantes) nem sempre possuem conhecimento sobre acessibilidade e inclusão ou são capacitados para o acompanhamento e, "(...) *estão ali para tapar uma brecha, um buraco institucional. Tem essa crítica também. O programa que nós temos, mas com muitas fragilidades."*

(Participante 2, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023). Porém, o participante 1 elogiou o programa de monitoria inclusiva e afirma que são os discentes que não o aproveitam como deveriam:

> Uma coisa que foi positiva, não só aqui, mas em todos os IFs, foi o aluno que auxilia, que aqui se chama de monitor inclusivo. Isso ajuda muito. Mas nem todos os alunos com deficiência querem assumir a deficiência para pedir esse tipo de apoio pois eles acham que estão se formando, que “eu quero ser uma pessoa independente”, mas esquece que precisa de ajuda nesse sentido. (Participante 1, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023)

A ausência de tecnologias assistivas é mencionada na coleta de dados. O SAL/NAI aponta que existem processos licitatórios em fase de formulação para a aquisição destas tecnologias, mas, por enquanto, o CCJS não as possui.

Outro fator apresentado foi a pequena equipe que compõe o SAL/NAI do *campus* Sousa. São três profissionais apenas e que também acumulam todas as demandas da assistência estudantil local, pois não há equipes separadas para isso. Neste cenário, o(a) discente não terá o suporte que precisa, devido ao acúmulo de demandas sobre um pequeno grupo de servidores:

> A gente costuma “brincar” que a gente serve a dois senhores: um é a assistência estudantil enquanto programa e serviço como todo e tem a acessibilidade e inclusão que, por exemplo, em Campina grande e em Cajazeiras, tem equipes distintas, pois são campus maiores. Mas nos menores, os outros cinco, é uma equipe só. (Participante 2, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023)

Faltaria ainda, uma melhor distribuição de pessoal disponível. Há campus da UFCG que tem o intérprete de Libras, mas não tem demanda de discentes com deficiência auditiva. Mas esse mesmo campus, tem demanda de deficiência visual, mas não tem o revisor de Braille, que estará disponível em outro *campus*. A realocação não ocorre, mesmo se reconhecendo que as demandas podem ser transitórias. Este pesquisador considera que o ideal é ter a equipe completa em todos os *campus*, pois mesmo que transitoriamente a demanda não exista, o profissional pode trabalhar na capacitação dos demais servidores ou em planejamento e execução de ações afirmativas locais de inclusão.

Por fim, são apresentadas dificuldades de caráter relacional ou interpessoal. Os(as) discentes com deficiência enfrentariam preconceito por parte dos estudantes

sem deficiência. Existiriam muitos estereótipos ainda. O participante 2 citou o caso de uma aluna com deficiência intelectual que tem dificuldades para se inserir nos grupos, para atividades de sala. Os demais discentes não a aceitariam e isso diria muito de como estes estão dispostos a acolher a diferença. Nesse caso específico, os professores ficavam mediando a inserção da aluna nos grupos. Para o participante 1, esse fato é agravado pela acirrada competição que ocorre, especialmente no Curso de Direito. Esta busca do destaque entre os demais que os discentes possuem fazia com que as pessoas com deficiência se envergonhassem e até tentassem esconder suas deficiências. Isso justificaria sua fala anterior dos alunos não procurarem a monitoria inclusiva.

Ante o exposto, é perceptível a ausência dos marcos constitutivos da educação inclusiva. Até mesmo o marco acessibilidade não é plenamente contemplado, pois não se reduz apenas a colocação de identificadores, piso tátil, vaga pra pessoa com deficiência nos estacionamentos e rampas de acesso. Há problemas evidentes nas falas de comunicabilidade, transitabilidade e receptividade para as pessoas com deficiência. Falta a chamada acessibilidade atitudinal, com a carência do combate a exclusão, discriminação e preconceito. Os discentes com deficiência tentam esconder suas necessidades, quando possível, para não sofrerem intolerâncias.

Quando os entrevistados citam que as aulas não são acessíveis e nem adaptadas, percebe-se a ausência do marco aceitabilidade, principalmente, quando não há interesse docente em trabalhar a inclusão dos discentes com deficiência ou quando as coordenações e os docentes não têm a informação prévia de que quais salas terão discentes com deficiência, quais os tipos de deficiência e que direitos lhes são garantidos.

No que concerne ao marco disponibilidade, a oferta de programas de forma insuficiente e/ou inadequada corroboram a tese de sua fragilidade no CCJS. Foram apontadas: falta de capacitação profissional, falta de tecnologias assistivas e as incongruências do programa de monitoria inclusiva.

Referindo-se ao marco adaptabilidade, não houve citações que permitam avaliar o seu cumprimento. Em nenhum momento citou-se trabalhos com a cultura e história local das pessoas com deficiência e nem a questão da invisibilidade deste grupo social. Talvez a não citação confirme que o marco não é considerado no processo de ensino-aprendizagem praticado nos cursos do CCJS. A história e cultura das pessoas com deficiência seria tão invisível que nem há a lembrança de citá-las.

A inclusão não é uma tarefa social simples e, por consequência, a educação inclusiva também não é uma realidade pedagógica fácil de ser implantada e praticada. Isso se dá, também, pela lógica em que a sociedade está estruturada. Uma lógica diferenciadora, mas não para valorizar a diversidade, mas para objetificar, classificar e separar. Assim afirmou Foucault (2003, p.127):

> Eu tenho estudado a objetificação do sujeito através daquilo a que tenho chamado “práticas de separação”. O sujeito é separado dentro dele ou em relação aos outros. Este processo objetifica-o. Os exemplos são os loucos e os sãos, os doentes e os saudáveis, os criminosos e os “bons rapazes” (FOUCAULT, 2003, p. 127, *apud* MARTINS, Bruno Sena).

Apesar de Foucault não se referir diretamente às pessoas com deficiência e às pessoas sem deficiência, seu pensamento pode ser plenamente aplicado neste caso. Há dificuldades de se entender que com ou sem deficiência, está se falando de pessoas. São pessoas, independente da presença ou ausência de deficiência, que não as define. Porém ocorre a objetificação, para a posterior separação. Essa lógica, entranhada na consciência dos indivíduos, contribui para obstaculizar a efetivação da educação inclusiva.

Bauman (1998) explana que os indivíduos consideram positiva a organização das coisas devido sua capacidade de aprender. Essa organização se daria a partir de conceitos como o de ordem e de pureza que, portanto, fundamentavam a racionalidade moderna. Dessa forma, quando um estranho é introduzido na dinâmica social, ocorre um grande impacto, como se a segurança da vida diária se esfacelasse. Com a educação inclusiva, o estranho, o diferente é colocado nas salas de aula e “bagunçariam” essas noções de pureza e ordem:

> A pureza é uma visão das coisas colocadas em lugares diferentes dos que elas ocupariam se não fossem levadas a se mudar para outro, impulsionadas, arrastadas ou incitadas; e é uma visão da ordem – isto é, de uma situação em que cada coisa se acha em seu justo lugar e em nenhum outro. Não há nenhum meio de pensar sobre a pureza sem ter uma imagem da “ordem”, sem atribuir às coisas seus lugares “justos” e “convenientes” - que ocorrem ser aqueles lugares que elas não preencheriam “naturalmente”, por sua livre vontade. O oposto da “pureza” – o sujo, o imundo, os “agentes poluidores” – são coisas “fora do lugar” (grifos do autor). (BAUMAN, 1998, p. 14).

Diante o exposto, é perceptível o quanto tem sido desafiador a implantação da educação inclusiva no CCJS/UFCG. Por serem profissionais da área e servidores diretamente envolvidos no trato com as necessidades educacionais das pessoas com deficiência, estes participantes conseguem enxergar mais detalhes e nuances do que os próprios discentes, como poderá ser comprovado no decorrer deste capítulo.

4.5.2 A resposta institucional aos desafios que as pessoas com deficiência enfrentam para permanecer em seus cursos

As duas outras questões da entrevista diziam respeito à resposta institucional aos desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência para permanecerem em seus cursos. Uma, em nível de SAL/NAI e a outra, em nível de UFCG.

Com relação a atuação do SAL/NAI, observou-se que, apesar da falta de material adequado e da equipe ser reduzida, como já foi frisado no tópico anterior, os servidores deste setor tentam fazer o melhor possível no atendimento das demandas que lhes chega.

O participante 1 colocou que o NAI precisa ser buscado. Ele diz que, muitas vezes, *"os alunos com baixa visão não sabem que podem pedir uma prova ampliada. Eles podem e devem pedir uma prova ampliada. Eles podem pedir um ledor (...) questão de hora a mais na realização da prova, ele também pode solicitar e o NAI dá todo suporte*." (Participante, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023)

Discorrendo sobre a atuação específica com discentes com deficiência visual, ele testemunha que mesmo não tendo o material para Braille (impressora, folhas, livros etc.), o NAI faz a adaptação do material, de slides, textos e avaliações, seja imprimindo em fonte de tamanho maior para os estudantes de baixa visão, seja com a disposição de ledor para os que têm cegueira total ou que a baixa visão não permite leituras prolongadas. Quando é necessário o apoio do ledor, o(a) discente é levado para um ambiente mais silencioso, para que ele(a) possa escutar as palavras ditas corretamente.

O participante 1 avaliou, rapidamente, a atuação dos monitores inclusivos:

> Fora a questão do monitor inclusivo que ajuda muito ao aluno ficar em sala. E os alunos que estão agora no programa de monitoria inclusiva, eles são maravilhosos porque eles entenderam o que é um monitor inclusivo. Não é aquela pessoa que vai fazer pelo deficiente, mas sim aquele que vai conduzir pra que ele consiga fazer só. Até porque ele

> não vai poder levar esse monitor pelo resto da vida, né? (Participante 1, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023)

Percebe-se, por essa fala que, apesar do termo “deficiente” estar sendo usado (o que é um equívoco), há uma valorização da autonomia da pessoa com deficiência, princípio básico para a educação inclusiva. Segundo o participante 1, isto tem sido priorizado na atuação dos monitores inclusivos, pois foram conscientizados para esse fim.

O participante 2 pontuou as ações realizadas desde que ele assumiu esta função, para oferecer um panorama da atuação deste órgão no tocante ao auxílio às pessoas com deficiência.

Ele narrou que ao assumir a função no SAL/NAI, percebeu que as demandas das pessoas com deficiência só eram identificadas no meio ou no final de um semestre, quando vinham as consequências, como a reprovação destes estudantes por não contar com nenhum auxílio ou suporte. Assim, sua primeira ação foi identificar os(as) discentes com deficiência, no ato de seu cadastramento na IES ou da matrícula em seu curso. Os(as) discentes identificados eram contactados antes do início do semestre letivo, para se sondar quais eram as necessidades do(a) estudante, desde uma cadeira acolchoada ou mesa alargada até um tradutor, um intérprete, um monitor, para tentar antecipar algumas soluções como, por exemplo, se o(a) aluno(a) for precisar de monitor, já enviar à Campina Grande, previsão desta vaga em edital para a seleção.

Também se identificava se o(a) discente precisaria de lugar da residência universitária. Como já citado, a unidade II do CCJS é localizada fora do perímetro urbano de Sousa, o que dificulta a locomoção. Porém, as residências estudantis foram construídas no terreno da unidade II. Assim, utilizar dessas residências pode ser um facilitador para os(as) discentes com deficiência. Dessa forma, se este fator é identificado nessa triagem prévia, o caso é encaminhado antecipadamente à assistência estudantil, para a reserva da vaga.

Embora seja evidente o quanto essa ação foi positiva, o participante 2 destaca que nem todas as demandas são atendidas porque algumas dependem do *campus* sede da UFCG, em Campina Grande. É o caso das necessidades de cuidadores e intérpretes de Libras. O(a) cuidador(a) é o profissional que a pessoa com deficiência precisará para os momentos de alimentação e de higiene pessoal, enquanto estiver no *campus*. Sem ele, a pessoa com deficiência fica à mercê da boa vontade de uma

ou outra pessoa, em geral, colega de sala. Mesmo o SAL/NAI já tendo requisitado estes profissionais desde o semestre anterior, a UFCG justifica que a demanda está em processo licitatório.

O participante 2 destacou os avanços no programa da monitoria inclusiva. De início, a seleção também ocorria em meados do semestre e os monitores só assumiam no final deste. O NAI trabalhou para a antecipação destas seleções que já ocorrem na primeira semana de aulas. Abriu-se a possibilidade de discentes do primeiro semestre concorrerem nesta seleção e a bolsa teve um reajuste de R$ 350,00 para R$ 500,00, o que aumentou a abrangência e o interesse de candidatos ao programa. Outra iniciativa importante foi a previsão de renovação das bolsas de monitoria inclusiva, de um semestre letivo para o outro, sem a necessidade de um processo seletivo, desde que o(a) monitor(a) e o(a) discente com deficiência estabelecessem uma relação adequada e positiva. Dessa forma, a pessoa com deficiência já começaria as atividades do semestre, com o suporte do(a) mesmo(a) monitor(a) do semestre anterior, antecipando os auxílios: *"todos os nossos estudantes com deficiência que tinham monitor inclusivo no semestre passado, eles já tiveram essa monitoria automaticamente renovada, então, no primeiro dia de aula, os monitores já estavam em atividade."* (Participante 2, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023)

O SAL/NAI tem feito contato constante com as coordenações de cursos para debater os casos, alinhar as necessidades etc. São realizadas reuniões no início de cada semestre. Além disso, o SAL/NAI busca espaços nas semanas pedagógicas para discutir as questões de educação inclusiva, como ocorreu no semestre anterior, com o Curso de Direito.

Também no início de cada semestre, quando se identifica as salas com discentes com deficiência e quais as necessidades educacionais necessárias, o SAL/NAI encaminha, por *e-mail*, aos docentes daquele período, orientações básicas de acessibilidade e inclusão nas aulas, para cada deficiência específica, mesmo que a resposta dos docentes nem sempre seja positiva:

> Vai ter professores superabertos, super disponíveis quanto às demandas, mas vai ter outros que nem um "ok" no *e-mail*, responde. E isso me deixa, às vezes, um pouco triste porque inclusão não se faz nessa sala, é em todos os espaços. E aí... essa questão de reunir com os professores, do debate, encontrar soluções eu acredito que tem sido fundamental no processo de superar essas dificuldades. Por exemplo,

> semestre passado nós tivemos professores que tiveram a iniciativa de nos procurar. Isso também foi muito bom porque o professor logo de cara identificou as dificuldades de estudantes ingressantes, então, ele teve essa sensibilidade de nos procurar, pedir ajuda. Que a gente sabe que muitas vezes é isso, um pedindo ajuda ao outro. Não tem a formação, não sabe e a gente vai se ajudando. (Participante 2, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023)

Apesar da IES não destinar nenhum recurso para aquisição de tecnologias para as pessoas com deficiência, o SAL/NAI tenta negociar com a Direção do CCJS ou com o Setor da Assistência Estudantil, algumas aquisições emergenciais. O participante 2 citou a compra de um notebook para um estudante de baixa visão que não conseguia fazer leituras pelo celular, pois necessitava de tela maior. Ele ressalta, todavia, que isso é um esforço local porque a nível institucional, a destinação de recursos para este fim ainda está em fase de planejamento.

Sobre o apoio institucional da UFCG ao NAI, o participante 1 o classifica como superficial e genérico. A IES teria uma política de acessibilidade e inclusão, mas que não seria bem estruturada. Segundo ele, a prioridade é a assistência estudantil. Os recursos são destinados às questões de vulnerabilidade social. Ele destaca que isso é importante e correto, porém, as pessoas com deficiência precisam, em alguns casos, de mais do que uma bolsa, um auxílio financeiro. Precisam do suporte de profissionais qualificados e de tecnologias assistivas específicas.

Faltariam profissionais para o NAI e pior, os profissionais que compõem o SAL também estão na Assistência Estudantil. Segundo ele, estes fatores dificultam a organização de um "*núcleo conciso e coerente pra gente trabalhar, especificamente, com a acessibilidade e com a inclusão*". (Participante 1, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023). Isso se daria porque, no cotidiano, surgem demandas de acessibilidade e inclusão que são negligenciadas porque estes profissionais já estão em outras atividades ligadas a assistência estudantil, como atendimentos psicológicos, seleções para residência universitária ou acesso a restaurante universitário, apoio na biblioteca setorial, etc. Faltaria condições para trabalhar eventos de conscientização, como por exemplo: "*dia do Braille, questão do dia do surdo, do autismo, pessoa com síndrome de Down. Não tem como. Pro ano todo, a gente tem atividade. (...) Independentemente se tem o deficiente nessas áreas que vamos trabalhar ou não*." (Participante 1, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023)

Este participante termina sua fala ressaltando a falta do intérprete de Libras para o SAL/NAI do CCJS:

> Mas o que mais falta é intérprete de Libras e a gente precisa com urgência porque o surdo, ele necessita de um apoio diferenciado porque ele tem uma língua própria, não é a mesma língua portuguesa e as pessoas têm a dificuldade de entender que eles têm uma linguagem própria. Então, independentemente do curso que ele for fazer, até Letras Libras, ele precisa de um intérprete. E isso, **as pessoas ainda não entenderam o que é inclusão de verdade, não é só adaptar a sala**. (grifo nosso) (Participante 1, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023)

Esta última fala é emblemática por destacar que a inclusão não se faz somente com adaptação de espaços físicos, uma das facetas do marco acessibilidade. Vai muito além, como se tem discorrido em todo o texto desta tese. Esta conscientização é urgente para a efetivação de ações afirmativas que, de fato, promovam resultados de permanência e aprendizagem das pessoas com deficiência.

Para o participante 2, existe discrepância entre os *campus* da UFCG. Nos de Campina Grande e Cajazeiras, que são maiores, há uma melhor estrutura, um setor próprio e profissionais que atuam especificamente com as demandas do NAI. Nos *campus* menores (Sousa, Pombal, Patos, Sumé e Cuité), para constituir o SAL/NAI foi-se aproveitando os profissionais da PRAC (Assistência Estudantil) que cada *campus* possuía, sem a contratação de novos servidores. Isso fez com que, por exemplo, em Sousa, se tivesse um SAL/NAI composto por um psicólogo, uma assistente social e a revisora de Braille. Os dois primeiros já eram da Assistência Estudantil, antes da composição do SAL/NAI e assim, ficam divididos entre duas funções, sobrecarregando-os: "*Acho que essa é a grande falta de apoio institucional, de profissionais*." (Participante 2, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023)

O participante 2 reconhece que nem sempre é tão simples contratar pessoas no setor público, mas recorda que o NAI foi instituído em 2016. Já faz sete anos e o setor ainda não está devidamente constituído em todos os *campus*. De modo que, para ele, o apoio institucional se resume as melhorias no programa de monitoria inclusiva, já citados anteriormente.

Ainda se referindo a questão dos profissionais disponíveis, o participante 2 cita que o campus de Patos já tem uma demanda de cuidadores há 4 anos e que nunca foi atendida. No CCJS, a discente que precisa de cuidador já está terminando seu

primeiro ano de curso e a demanda foi requisitada em suas primeiras semanas de aula. O *campus* Sousa não possui um pedagogo e nem um técnico em assuntos educacionais que seria fundamental para atender demandas específicas da educação inclusiva. Tentar-se-ia suprir essas necessidades com a monitoria inclusiva, o que seria um equívoco, porque os(as) monitores não são formados na área e não possuem um conhecimento especializado.

Este participante também evidencia a carência de recursos materiais e de tecnologias assistivas. O CCJS não possui impressora de Braille e nem papel para impressão Braille, não possui cadeiras de rodas, caso um(a) estudante tenha necessidade e nem outras tecnologias mais específicas. Ao ser cobrada nessa perspectiva, a IES responde que algumas inciativas estão em processo licitatório. Sobre isso vale a fala, na íntegra do participante:

> E vem a questão de ainda estar em licitação, vendo a questão financeira, às vezes, você leva seis meses para ter uma resposta. Isso demonstra que a instituição ainda não está preparada e disposta até, a lutar por isso. Só agora foi aprovado um orçamento e só porque foi a PRAC que destinou, porque da Reitoria ou da PRE, disseram que tinham que esperar uns 90 dias, para ver a questão do novo governo. A PRAC disse que poderia assumir 2023 e 2024, mas ainda vai ter processo licitatório, ou seja, até esse profissional chegar, provavelmente, mais uns três meses pelo menos, talvez esse semestre todo e aí o que é que eu penso, é mais um semestre com essa nossa estudante que precisa e não vai ter. (Participante 2, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023)

Os dados acima demonstram as fragilidades dos processos de acessibilidade e inclusão no CCJS/UFCG. Assim como tantas outras realidades, o espaço e a valorização ou não das pessoas com deficiência refletem as relações de poder/saber. A quem é interessante a pauta da inclusão? A quem traria benefícios? Perpetuaria ou quebraria uma ordem social vigente? Afirma Foucault (2003, p.233):

> (...) a inclusão, ao mesmo tempo em que foi sendo construída no campo da educação mediante articulações, principalmente entre a pedagogia e a psicologia, também está envolvida por uma rede discursiva proveniente de diversos campos, tais como: dos direitos humanos, da mídia, das políticas governamentais, da legislação, etc. São discursos permeados por relações de poder/saber que capturam as pessoas e vão produzindo a inclusão como uma verdade por utilizar-se de um "conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros" (FOUCAULT, 2003, p. 233).

Na visão foucaultiana, a qual este pesquisador se acosta, “*a definição da deficiência enquanto idioma cultural eminentemente moderno liga-se, pois, a uma valorização do corpo como objeto de saberes e como elemento nas relações de poder ocorrida a partir do século XVII*” (FOUCAULT, 1994, p. 110).

A pauta das pessoas com deficiência ainda não se demonstrou interessante a ponto de mover o Estado e as instituições, de verdade, para ela. Ocorrem, muitas vezes, ações para um certo “marketing social” ou para “dizer que está fazendo algo, sem estar fazendo de verdade”. Os invisíveis não são tão interessantes para quem detém o poder. Ao contrário, são um incômodo. Se eles aparecem, são um “problema” que se prefere esconder a resolver. Os vulneráveis são um sinal de contestação, pois representam o fracasso de um modelo que “se vende” como solução para a construção da sociedade modera. Por isso, precisam ser negados.

Em que pese as restrições orçamentárias ao ensino superior no Brasil, nestes últimos anos, é possível dizer, pelas falas dos participantes, que a UFCG precisa repensar e rearticular sua política de acessibilidade e inclusão. Neste sentido, este pesquisador espera que a sua tese possa auxiliar, visto que, ele é docente do CCJS/UFCG e se sente comprometido com a causa da educação inclusiva.

4.6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO SOBRE OS MARCOS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM OS SERVIDORES DO NAI

Após a realização da entrevista semiestruturada, cada participante respondeu a um questionário que abordava os marcos constitutivos da educação inclusiva.

Discutindo a educação inclusiva baseada na concepção de direitos humanos, Oliva (2016) escreve que este modelo se firma nos princípios da valorização da diferença e da igualdade de oportunidades que combinados, permitem que o indivíduo, independentemente de sua faixa etária, possa ser incluído no sistema educacional em vigor, de modo a participar dele, sem nenhum tipo de discriminação, estereótipo ou preconceito e assim recebam uma educação de qualidade. No entanto, para que isso ocorra, o sistema educacional precisa ser repensado para que a “*histórica estrutura discriminatória de exclusão das diferenças deve ser suplantada por uma nova estrutura, na qual o acesso à classe comum seja irrestrito e o foco esteja na escola como um todo e na potencialidade dos alunos*.” (OLIVA, 2016)

Booth e Ainscow (2002), afirmam que o que contribui para que a inclusão se desenvolva é a criação de culturas inclusivas, políticas inclusivas e práticas inclusivas nas instituições de ensino. Isto se dá com uma proposta de educação inclusiva que respeite a acessibilidade, a disponibilidade, a aceitabilidade e a adaptabilidade.

O questionário aplicado possuía 10 (dez) questões de múltipla escolha. O marco disponibilidade foi contemplado nos itens de 02 e 03. O marco acessibilidade, nos itens de 01 e 04. O marco aceitabilidade, nos itens de 05 a 07. O marco adaptabilidade, nos itens de 18 a 10.

Quanto ao marco acessibilidade, perguntou-se aos servidores do SAL/NAI se a UFCG oferecia salas que se adequassem as necessidades das pessoas com deficiência. As alternativas eram: “sim, completamente”; “sim, mas precisa melhorar”; “muito pouco, quase nada” e “não”. Ambos responderam que: “sim, mas precisa melhorar”. A outra questão de acessibilidade, que possuía as mesmas alternativas de resposta era: “A infraestrutura (biblioteca, laboratório de informática, auditórios, centro de vivência, coordenações, etc.) da UFCG é acessível as pessoas com deficiência?”. A resposta de ambos foi a mesma: “sim, mas precisa melhorar”. Ou seja, os resultados condizem com o apresentado nas entrevistas. O marco acessibilidade é parcialmente aplicado no CCJS/UFCG.

Referente ao marco disponibilidade, as duas questões possuíam as mesmas alternativas como respostas do marco anterior. Eram elas: “A UFCG oferece recursos adequados às necessidades das pessoas com deficiência?” e “A UFCG oferece tecnologias adequadas às necessidades das pessoas com deficiência?”. Houve divergência nas respostas. Para um servidor, a resposta foi “não às duas perguntas e para o outro, ambas respostas foi: “sim, mas precisa melhorar”. Pela avaliação do próprio SAL/NAI o item disponibilidade é praticado de forma insuficiente.

Três questões abordam o marco aceitabilidade. A primeira delas: “Você considera que a realidade social das pessoas com deficiência é contemplada na estrutura curricular dos cursos de graduação do CCJS/UFCG?”. Ambos os participantes responderam: “muito pouco, quase nada”. A segunda questão: “Os cursos de graduação do CCJS/UFCG possuem alguma disciplina voltada para as discussões das demandas das pessoas com deficiência?” apresentava como possibilidades de resposta: “sim”, “não” ou “não sei informar”. Um dos participantes respondeu “não” e o outro que não sabia informar. Na terceira questão: “Os cursos de graduação do CCJS/UFCG possuem algum projeto de extensão e/ou pesquisa que

contemple as realidades sociais das pessoas com deficiência?”, as respostas se repetiram: uma “não” e outra “não sei informar”. Os resultados repetem as impressões das entrevistas. A aceitabilidade não é praticada ou nem é percebida como algo que precisa ser implantado.

Sobre o marco adaptabilidade, tinha-se três questões no instrumento. Todas tinham como possíveis respostas: “sim, sempre”; “muitas vezes”; “poucas vezes” ou “nunca”. A primeira dizia: “Os docentes dos cursos de graduação do CCJS/UFCG costumam discutir os temas relevantes às pessoas com deficiência?” e ambos responderam “poucas vezes”. A segunda perguntava: “Os cursos de graduação do CCJS/UFCG discutem as questões que se referem às pessoas com deficiência quando promovem atividades complementares, como eventos científicos?”, as respostas foram: “poucas vezes” e “nunca”. A última pergunta mencionava: “Os cursos de graduação do CCJS/UFCG valorizam a história local das pessoas com deficiência nas discussões de ensino, pesquisa e extensão?”, como resposta obteve-se: “poucas vezes” e “nunca”.

Já era perceptível que o marco adaptabilidade era o que possuía mais fragilidade nas dinâmicas de ensino, pesquisa e extensão dos cursos do CCJS. O questionário veio apenas corroborar a hipótese do pesquisador.

Sassaki (2013) defende que todos numa instituição (professores, alunos, familiares, técnicos, funcionários, demais componentes da comunidade escolar, autoridades, gestores, entre outros) têm sua responsabilidade na implantação de uma educação inclusiva real e efetiva. Recorda que isso significa mudanças em termos de arquitetura, comunicação, método, técnica, teoria, instrumentos, programas, natureza e atitudes.

Oliva (2016) explica que as modificações curriculares nem sempre envolvem, exclusivamente, docentes e discentes, mas também existem aquelas no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar), do currículo da classe e adequações individualizadas. As primeiras englobam ajustes e condições em nível de estrutura do currículo geral de uma instituição de ensino. As da segunda categoria referem-se a prática direta do docente e seu planejamento.

Diante o exposto, os resultados tanto da entrevista quanto do questionário aplicado com os servidores do SAL/NAI do CCJS apontam para a ausência ou insuficiência da prática dos marcos constitutivos da educação inclusiva. Nos próximos

tópicos, discutir-se-á os resultados com os(as) discentes, sejam vinculados(as), egressos(as) ou evadidos(as), para confirmar ou não, este posicionamento.

4.7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS(AS) DISCENTES COM VÍNCULO ATIVO, EGRESSOS(AS) E EVADIDOS(AS)

A entrevista semiestruturada foi aplicada com 08 (oito) discentes e egressos dos Cursos de Graduação do CCJS, sendo 04 (quatro) com vínculo ativo, 02 (dois) que evadiram de seus cursos e 02(dois) egressos.

4.7.1 Os desafios enfrentados pelos(as) discentes com vínculo ativo para permanecerem em seus cursos no CCJS/UFCG

Dos(as) quatro discentes entrevistados(as), três possuem deficiência física e um possui deficiência visual (baixa visão). Os(as) três discentes com deficiência física não residem em Sousa, mas se deslocam, diariamente, de suas cidades para participar das aulas. São elas: Ipaumirim (a 75 km de Sousa), Cajazeiras (a 46 km de Sousa) e São João do Rio do Peixe (a 39 km de Sousa). O discente com deficiência visual utiliza-se da residência universitária, nos semestres letivos, residindo, portanto, no próprio *campus*.

Pelo fato de não residirem em Sousa e precisarem dos deslocamentos citados no parágrafo anterior, a primeira dificuldade relatada pelos(as) três participantes foi de transporte. Nenhum(a) faz uso de transporte público ou cedido por seus municípios porque este não existe para seus turnos de estudo e, se existissem, não eram acessíveis.

Uma participante se desloca numa van fretada pelos estudantes do seu turno, porém, diante de sua deficiência, amiotrofia muscular espinhal, vive o dilema de ficar sem transporte. Devido a sua deficiência, ela faz uso de cadeira de rodas elétrica, pois não teria condições de empurrar uma cadeira de rodas comum. Ela narrou que abrir uma maçaneta de uma porta já é um grande esforço para ela. Assim, o motorista da van precisa colocar a cadeira de rodas no carro e retirá-la, assim como colocá-la na van, nos braços. Ele só realiza esses procedimentos porque a família aceitou pagar uma quantia extra, além do frete normal, que ele pediu pelo serviço. A discente narra que o Curso de Direito é seu sonho de infância, por isso, ela e a família têm feito todo

o sacrifício para realizá-lo, mas o receio de um dia, o motorista não se dispor mais a levá-la não deixa de assombrá-la.

Já outra participante se desloca no carro da família. É a participante que reside mais distante, a 75 Km de Sousa. Seus pais a acompanham. O pai trabalha o dia inteiro, mas pediu seu dia de folga na semana, para poder, por pelo menos um dia, levá-la a Sousa. Nos demais dias, a família contratou um motorista particular para dirigir o carro e trazê-la. Há dias em que o namorado dela também consegue vir dirigindo o carro. Em todos os dias, a mãe, que não é habilitada e por isso não vem dirigindo, a acompanha para dar suporte na mobilidade dentro do *campus*. Esta discente é paraplégica. A mãe tem um emprego de um turno e no outro a acompanha nas aulas. Os membros da família que veem com ela, ficam esperando o término das aulas para a levarem de volta para casa. A família até cogitou se mudar para Sousa, mas perderiam muito, inclusive o sustento da casa:

> A gente até cogitou vir morar em Sousa, mas se teria que abrir mão de muita coisa só por causa de mim. Meu pai trabalha o dia todo, minha mãe tem um emprego de meio expediente, meus irmãos estudam, meus irmãos são menores de idade... assim, se fosse pra vir, como eu dependo de tudo da ajuda deles, teria que a maior parte vir junto comigo e seria abrir mão de muita coisa, muitas questões pra isso. Então, a gente achou um meio de ir e vir todos os dias. (Discente 3, 2023, informação verbal concedida em 17/03/2023)

A discente conta com um pequeno auxílio da Prefeitura Municipal de Ipaurimirim-CE, onde reside, que colabora com uma parcela do combustível. As demais despesas são arcadas pela família. Ao ser perguntada sobre como ela enfrente esse desafio, ela respondeu:

> Bom. Força de vontade. Por eu querer muito e, tipo, contribuição e muita força de vontade dos meus pais que inclusive se deslocam junto comigo e passam a maior parte do tempo aqui e me esperam por toda aula para retornarmos juntos para casa. Eles me acompanham... a gente buscou solução para que eu não desistisse porque esse curso sempre foi um sonho, então, eu fiz de tudo para que eu pudesse continuar. Foi isso. Porque a depender das dificuldades impostas no caminho, que foram muitas, é... eu já teria desistido. Se não tivesse essa força de vontade, esse intuito, essa ajuda, essa colaboração de algumas pessoas e dos professores, a compreensão, quando eu não podia vir, quando eu vinha, mas tinha que sair um pouco mais cedo. Foi tudo um conjunto de ajudas. Se não fosse isso, creio eu que eu não estaria aqui. (Discente 3, 2023, informação verbal concedida em 17/03/2023)

Outro discente se desloca em carro próprio adaptado. Ele possui monoplegia. Ele relata a dificuldade em conseguir chegar no horário das aulas pois é estagiário, assistente de audiências, no fórum da cidade em que reside. Ao terminar o estágio, inicia o deslocamento para Sousa, o que lhe demanda um esforço considerável:

> Só tenho tempo de sair de lá quando as audiências se encerram e isso dificulta muito o acesso, a chegar no horário correto das aulas, né? Entre outras coisas, eu sou um deficiente físico, às vezes me canso de andar, meu problema de deficiência é no tornozelo, não posso andar muito a pé. Os horários mudam sempre, a gente estudava pela manhã, agora estudamos à tarde, tenho que vir de transporte meu com mais despesas e tudo isso, influi na aprendizagem. Dificulta um pouco a permanência completa no curso. (Discente 2, 2023, informação verbal concedida em 17/03/2023)

Todos(as) participantes narraram dificuldades financeiras por causa dos gastos com transporte para as aulas. Este fato remete ao difícil enfrentamento da pobreza pelas pessoas com deficiência.

Bortolleto Filho (2009), discutindo a relação entre pobreza e deficiência, descreve a dura realidade de quem vive tolhido em seus direitos fundamentais por uma economia de mercado, que se importa muito mais com o consumismo do que com a dignidade humana. Assim, o autor escreve:

> A pobreza, portanto, significa um terrível cerceamento da liberdade fundamental do ser humano, aspecto particularmente sensível para as pessoas com deficiência, que precisam ser libertas da “dependência”, no sentido negativo do termo, para que tenhamos o privilégio de contar com seus dons. (...) a “solução” para a deficiência é apontada no sentido dos avanços tecnológicos. Equipamentos para pessoas com deficiência são apresentados como verdadeiras “maravilhas” da tecnologia, num contexto de consumo, numa economia de mercado de um mundo globalizado no qual viemos. Ainda que a tecnologia possa representar uma porta para a “inclusão”, devemos perguntar: o que se pretende objetivamente? Parece que, numa economia consagrada ao deus do mercado, a “inclusão” pretende criar entre as pessoas com deficiência um “nicho de mercado”, transformando-os em vítimas do consumismo e da competição do mercado. (...) A situação de pobreza de uma pessoa com deficiência agrava-se muito em função dos problemas de acesso ao mercado de trabalho (sem negar certos avanços nesse setor) e em função dos gastos em situações especiais de tratamento, tendo em vista maior qualidade de vida. (p.61)

França e Pagliuca (2007), tratando sobre o mesmo tema, afirmam que a pobreza torna a vida das pessoas mais exigente e difícil. Dessa forma, um ser humano

com deficiência num país de Terceiro Mundo vive numa condição extremamente dolorosa. Assim, a luta pela vida se torna bem mais árdua.

Portanto, percebe-se que os desafios oriundos da desigualdade social são tão gritantes que lançam os desafios causados pelas barreiras sociais à deficiência para um segundo plano. Estas existem, mas não figuram como primeira resposta quando se fala em dificuldades para permanecer no ensino superior. A desigualdade social se revela, mais uma vez, como uma das maiores mazelas que o mundo contemporâneo possui.

A discente com amiotrofia muscular espinhal cita outra dificuldade com relação a indisponibilidade de uma cuidadora para auxiliá-la. Diante da morosidade institucional, a discente pensa em judicializar a causa. Ela buscou orientação numa ONG, a Brasil Mais Saúde. Essa organização voluntária já havia conseguido o tratamento que a discente precisa fazer e dispôs do serviço de advocacia para que ela entrasse com uma ação judicial contra a UFCG. A discente narrou que já entregou a sua documentação para a ONG e, a qualquer momento, eles iniciarão o processo:

> A minha dificuldade que enfrento é a questão da cuidadora. É um auxílio que eu preciso devido as minhas limitações, devido ao diagnóstico, e o campus até o momento, enfim, não tem a cuidadora disponível. É algo que vem me incomodando. Já foi requisitada ao NAI, estou com os advogados pra entrar com um processo contra a UFCG pra ver se agiliza, né? Porque foi me repassado que outras pessoas com deficiência já tinham requisitado e até o momento, nunca foi disponibilizado. (...) Eu não posso me confiar muito na questão da UFCG, a partir do momento em que dizem que uma pessoa com deficiência já solicitou há muito tempo e até agora nada foi feito, não tem como eu me apoiar e me sentir segura com relação a isso. (Discente 4, 2023, informação verbal concedida em 17/03/2023)

O participante com baixa visão citou que houve muitas dificuldades, no início de seu curso, diante da necessidade de adaptação de material e de suporte. Porém, enalteceu a atuação no NAI no auxílio que lhe foi dado e, principalmente, a atuação da monitoria inclusiva: *“(...)a questão de trabalhos digitados, muitas vezes eu preciso de mais tempo pra fazer, claro, às vezes eu uso o monitor pra me ajudar*. *Minha salvação foi o monitor inclusivo que tem pra me auxiliar, que ele me auxiliou demais pra fazer, porque senão até hoje não teria feito não”*. (Discente 1, 2023, informação verbal concedida em 17/03/2023). Mesmo assim, ainda há desafios, especialmente,

quando precisa elaborar trabalhos digitados e estudar as provas. É interessante ler o relato do discente, na íntegra:

> Principalmente a questão de fazer trabalhos, questão de digitação... porque ler textos é muito cansativo. Ultimamente eu estou ouvindo mais vídeo aulas do que lendo textos porque é menos cansativo. Mas quando parte pra questão de digitar trabalhos é bem complicado porque eu não consegui adaptar o notebook, eu não consegui adaptar até hoje. Pra mim é muito cansativo e demora muito pra fazer. **Leitura é muito cansativo porque eu forço muito, dá logo dor de cabeça**. Questão de digitar trabalhos. Nas aulas, eu preciso estar muito atento porque se eu não conseguir pegar o conteúdo na hora, fica complicado. Os professores que mandam slides, ainda dá certo, mas aqueles que só explicam o conteúdo, aí complica. (...) A questão de leitura, quando precisa estudar para uma prova. É algo assim, muito cansativo que desgasta demais. **Quando está em fase, assim, de reta final de provas, ler, ler, ler, é dor de cabeça, basicamente, todo dia.** Aí, eu... eu tento fazer a minha parte, sabe? Cumprir as tarefas e tal..., mas tem muitas vezes que eu não consigo encontrar um meio adequado, uma forma que eu consiga estudar aquele conteúdo sem me prejudicar, mas eu estou batalhando. **Enquanto minha visão estiver funcionando, como se diz, eu estou na luta.** (grifo nosso) (Discente 1, 2023, informação verbal concedida em 17/03/2023)

Quando perguntados sobre algum apoio que recebiam no enfrentamento desses desafios, foram citadas: a família (três participantes), uma ONG (uma participante), o NAI (um participante), a prefeitura de seu município (uma participante), a compreensão dos docentes (uma participante), a monitoria inclusiva (um participante). Dois participantes colocaram que procuraram a Prefeitura Municipal de Sousa, um deles, por orientação da assistente social do *campus*. Nenhum foi atendido. Para uma delas, a prefeitura alegou que não tinha responsabilidade sobre o ensino superior e não poderia fazer nada por ela.

O inciso 1.º do artigo 208 da Constituição Federal confere a educação o *status* de direito público subjetivo. No Brasil, entre os direitos fundamentais, apenas saúde e educação gozam desse patamar jurídico. Isso significa que este direito está assegurado a qualquer cidadão, independente das restrições orçamentárias, justificativas governamentais e prerrogativas estatais. O cidadão pode exigi-lo do Estado, legalmente e judicialmente, se preciso for e o ente estatal não pode apresentar nenhum argumento para não prestar o serviço requisitado. Como afirma Duarte (2004), o direito público subjetivo permite que a pessoa transforme uma norma geral e abstrata em algo que lhe pertença e faria isso, acionando as normas jurídicas (direito objetivo) para gerar um direito seu (direito subjetivo).

Os Tribunais têm decidido, já a algum tempo, no sentido de garantir que pessoas com deficiência tenham as despesas de deslocamento até o local onde estudam custeadas pelo Estado. Cita-se aqui, um caso para exemplificar este posicionamento, que é detalhado por Sousa (2013)

O primeiro é do direito assegurado a um menor com deficiência mental e física, residente no município de Guarulhos-SP e matriculado numa instituição privada de ensino. Os pais deste menor não possuíam transporte próprio para levá-lo a escola. Pela lei municipal n.º 6.560/09, o município de Guarulhos oferecia um programa de transporte escolar gratuito para os estudantes regularmente matriculados na rede municipal de educação. O genitor do menor requereu ao município o direito de fazer uso deste programa para que seu filho fosse levado à escola. A prefeitura negou o pedido sob alegação de que a criança não era matriculada na rede municipal e sim na rede privada e que o transporte deste menor não era de sua competência. (SOUSA, 2013)

Pelo agravo de instrumento n.º 990.10.126661-0, do Tribunal de Justiça de São Paulo, a Prefeitura de Guarulhos foi condenada a fornecer o transporte escolar gratuito ao menor de forma imediata e a uma multa de R$ 500,00 por dia de descumprimento da ordem judicial. Em sua fundamentação, o desembargador citou outros casos em que o TJ/SP já havia assegurado o mesmo direito a outros menores: um adolescente com deficiência visual e respiratória e em condição de vulnerabilidade social; um menor com Síndrome de Edwards e outro, ainda com Síndrome de Down. Este último se deslocava dos municípios de Osvaldo Cruz para Tupã, no interior de São Paulo. (SOUSA, 2013)

Ainda na fundamentação descrita, o Desembargador Paulo Dimas Mascaretti cita outras decisões semelhantes a que ele está tomando. Na Apelação Cível n.º 912. 133-5/0-00, 3.ª Câmara de Direito Público, relator Desembargador Gama Pellegrini, em 25 de agosto de 2009 que tratava do caso de adolescente com deficiência respiratória e visual comprovadas e, portanto, com dificuldades de locomoção, diante de sua pouca condição financeira teve assegurado o direito a gratuidade nos serviços de transporte urbano coletivo para tratamento de saúde e serviço educacional. (SOUSA, 2013)

Apesar do exemplo abarcar casos de crianças e adolescentes no ensino básico, não há óbice do mesmo entendimento ser aplicado a discentes no ensino superior, pois o que se assegura aqui é o direito universal à educação, já consolidado

constitucionalmente. Portanto, os entes públicos não poderiam negar o apoio para que os participantes desta pesquisa pudessem se deslocar entre seus municípios e a cidade de Sousa/PB. É um flagrante descumprimento de um direito legítimo destas pessoas.

4.7.2 Os desafios enfrentados pelos(as) egressos para concluírem em seus cursos no CCJS/UFCG

Duas pessoas com deficiência egressas do CCJS/UFCG se disponibilizaram a responder os instrumentos da pesquisa. Uma delas, com deficiência visual (cegueira total), concluiu o Curso de Serviço Social e a outra, também com deficiência visual (baixa visão), egressa do Curso de Direito.

A egressa do Curso de Serviço Social foi a primeira aluna com deficiência visual que se vinculou a um dos cursos do CCJS/UFCG e este fato foi referencial para a acessibilidade no *campus*. O pesquisador, que é docente do CCJS, recorda que o piso tátil, por exemplo, foi implantado devido a presença dela. Antes, não se possuía, mas as reivindicações da discente e da sua coordenação de curso fizeram com que a Direção do *campus*, com recursos próprios, fizesse a aquisição e a implantação do piso tátil nas dependências do CCJS.

Ambas citaram enfrentar dificuldades quanto a adaptação do material. A egressa do Curso de Serviço Social narrou que:

> Em sala de aula, também, eu tive, assim, algumas dificuldades (...) quando se usava slides, tinha que se fazer a leitura. Se tivesse uma imagem, fazer a descrição. Alguns professores esqueciam disso, alguns lembravam mais do que outros. **Porque se o professor não prestar bem atenção, a gente passa meio que despercebida**. Outra dificuldade que eu enfrentei foi a questão de filmes, quando passavam um filme legendado, que não era dublado. Não tinha como eu ler e se tornava mais difícil. Os filmes eram longos, tinham uma grande contribuição para nossa formação, esse material, porém para uma pessoa com deficiência visual se torna, assim, meio desconfortável. (grifo nosso) (Egresso 1, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023)

Ela afirma que não se acomodou diante das dificuldades e pressionou professores, coordenação de Curso e Direção do *campus*, para garantir seus direitos e não ter sua aprendizagem comprometida. Tanto que conseguiu, não só a adoção do piso tátil, como a aquisição, por parte do CCJS/UFCG, de um notebook com

software de leitura e fones de ouvido para que pudesse estudar. Ela também veio morar na residência universitária. Na sua época, não havia ainda o programa de monitoria inclusiva, mas ela pleiteou e conseguir alguém para apoiá-la, a IES designou uma servidora para lhe dar suporte. Esta pessoa digitalizava os textos e apostilas para que o software pudesse realizar a leitura. Outra coisa que ela fazia era assumir a função de ledora. A egressa narrou que o software de leitura tem uma voz robotizada, o que cansava a escuta por muito tempo e prejudicava a compreensão dos textos. Quando isso acontecia, a servidora fazia a leitura dos textos para a egressa. Mas ela frisou que tudo isso se deu pela sua insistência em ter seus direitos assegurados:

> Quando eu passava por essas dificuldades, eu não ficava acomodada, sempre estava procurando a coordenação de curso, sempre conversando com os professores para ver o que eles poderiam fazer para que eu pudesse aproveitar as aulas, com a direção do CCJS. Na verdade, a minha luta foi constante, do início até o término do Curso. Aquilo que eu vi que podia fazer para melhorar pra que eu pudesse permanecer, pra que eu pudesse concluir meu curso, eu fiz. (...) Porque tudo isso era muito novo, o campus não sabia como lidar com a deficiência visual. Eu ia falando como poderiam me ajudar. É claro que cada deficiência tem suas particularidades. Mas essas era o que eu precisava e eu fui falando. (...) **A comunicação é um recurso muito importante para o quesito acessibilidade, qualquer que seja a deficiência.** (grifo nosso) (Egresso 1, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023)

A própria contratação de uma revisora de Braille para o *campus*, que hoje compõe o SAL/NAI foi uma reivindicação desta discente. Porém, apesar deste pedido ter sido formulado no início do curso da discente, a efetivação da servidora só se deu após a conclusão do Curso da participante. Ela não pôde usufruir do serviço, mas este ficou como um legado para os(as) demais discentes com deficiência visual que se vincularam a IES, posteriormente.

A outra participante egressa, com baixa visão, relatou dificuldades quanto ao aos instrumentos avaliativos aplicados pelos docentes.

> A maior dificuldade eram as provas, pois na maioria das vezes os professores elaboravam provas com letras muito pequenas para haver economia de papel. E isso me causava muita dificuldade no momento de ler a prova com nitidez, causando assim prejuízo no meu desempenho no momento da avaliação. O ideal é que houvesse prova ampliada. **Tenho dúvidas se os professores sabiam da existência de alunos portadores de necessidades especiais no campus. Acredito que não.** (grifo nosso) (Egresso 2, 2023, informação verbal concedida em 15/03/2023)

A narrativa das duas egressas remete a um certo despreparo por parte dos docentes para lidar com as demandas da educação inclusiva e até mesmo, de uma invisibilidade que as pessoas com deficiência têm que enfrentar. Uma cita: *"Porque se o professor não prestar bem atenção, a gente passa meio que despercebida"* (Egresso 1, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023) e a outra: *"Tenho dúvidas se os professores sabiam da existência de alunos portadores de necessidades especiais no campus. Acredito que não."* (Egresso 2, 2023, informação verbal concedida em 15/03/2023). São sinais da ausência dos marcos adaptabilidade e aceitabilidade na educação praticada pelo CCJS. Para MARTINS (2015), a invisibilidade é consequência da objetificação cultural que ele depreende do conceito de objetificação social foucaultiano:

> Analisando a deficiência como produto das formações de poder/conhecimento caracteristicamente modernas (...) concretamente, trata-se de perceber em que medida a objetificação da deficiência contribui para cristalizar o lugar central de uma limitação sensorial, contribuindo para a invisibilização dos estigmas culturais que decorrem dessa mesma objetificação, e para que se mantenham intocadas as formas vigentes de hierarquização social. (MARTINS, 2015, p.270)

Ainda sobre a invisibilidade das pessoas com deficiência, **Santos (2002,** p. 246) afirma: *"Há produção de não existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível".* Ou seja, a invisibilidade não é algo natural, mas é criado socialmente, através da segregação, da desqualificação, da desvalorização, do descrédito.

Oliva (2016) diz que a acessibilidade não diz respeito exclusivamente às mudanças na arquitetura das instituições de ensino. Também são exemplos de acessibilidade: o volume da voz do professor, o lugar na sala onde os alunos se sentam, a construção ou aquisição de materiais específicos, o posicionamento do professor em sala para a leitura labial de alunos, que demandam ou não, tempo e investimento financeiro. *"A existência de barreiras que podem ser prontamente eliminadas revela um valor contrário à inclusão o que sugere uma predisposição ao preconceito naqueles que, desnecessariamente, as mantêm."* (OLIVA, 2016)

Questionadas sobre quais apoios recebiam no enfrentamento dessas dificuldades, ambas citaram o apoio dos colegas de sala. Uma disse que: "*pedia auxílio do meu esposo que também estudava na mesma sala que eu, ou então das*

minhas amigas". (Egresso 2, 2023, informação verbal concedida em 15/03/2023). A outra relatou:

> Sempre tem aquelas colegas que ficam mais próximas e que se tornaram mais que colegas, se tornaram amigas. Elas ficavam próximas de mim e me ajudavam. Nas minhas maiores dificuldades, elas estavam naquela preocupação, de fazer a descrição de uma imagem. Quando tinha trabalho em grupo, elas faziam leituras, pra apresentação de trabalhos a gente se organizava pra que eu pudesse fazer a minha parte. (Egresso 1, 2023, informação verbal concedida em 16/03/2023)

Os depoimentos dos discentes, até o momento, não confirmam as falas dos servidores do SAL/NAI, quanto ao preconceito dos demais discentes para com os(as) colegas com deficiência. Pelo contrário, há citações de auxílio necessário e disposição em ajudar, nas mais diversas demandas.

Percebe-se, também, que a maior dificuldade apresentada por discentes com deficiência física diz respeito ao deslocamento e locomoção. Já os estudantes com deficiência visual, apresentam os desafios da disponibilidade de material didático e avaliativo acessível. Isto serve de diagnóstico para que a IES compreenda quais ações precisam ser implementadas para que as demandas das pessoas com deficiência sejam atendidas e a permanência nos Cursos, com boa aprendizagem, seja garantida.

4.7.3 Os desafios enfrentados pelos(as) discentes evadidos dos cursos no CCJS/UFCG

Dois discentes evadidos aceitaram participar da pesquisa. Ambos cursavam Direito na IES. O primeiro com deficiência física, descrita por: pé torto congênito bilateral, encurtamento do tendão calcâneo, varismo do retro pé e adução do ante pé. A outra, com deficiência auditiva e física.

Ao serem questionados sobre os motivos que os fizeram abandonar seus cursos, ambos citaram dificuldades financeiras. O primeiro, residia na cidade de lavras da Mangabeira-CE, a 98 km de Sousa. Ao ser aprovado no ENEM, veio residir na casa de parentes, na cidade de Cajazeiras-PB, a 46 km de Sousa, para ficar mais próximo do CCJS/UFCG. Mesmo assim, as despesas eram altas para o discente: "(...) *a dificuldade financeira, principalmente, pois são inúmeros gastos, o deslocamento de uma cidade para outra, e como moro na casa de familiares, me sinto muito bem, mas,*

nada se compara a sua própria casa.” (Evadido 2, 2023, informação verbal concedida em 15/03/2023)

Os familiares o ajudavam a se manter fora de casa e a deslocar-se para Sousa, por meio de frete em uma van particular, pois não havia transporte público gratuito entre a cidade onde residia (Cajazeiras) e a que estudava (Sousa). Ele afirmou que não conseguia residir em Sousa porque seria um custo a mais com aluguel e manutenção. Ele também não conseguiu vaga na residência universitária e nenhuma bolsa em nenhum programa da IES, apesar de ter tentado: “*só que a burocracia é tão grande, que infelizmente desmotiva a pessoa a buscar*.” (Evadido 2, 2023, informação verbal concedida em 15/03/2023)

Por fim, o estudante recebeu uma proposta de trabalho numa loja de móveis em Cajazeiras e, diante das dificuldades financeiras que enfrentava, decidiu abandonar o curso.

A outra discente ingressou no Curso de Direito pelo sistema de cotas, diante de sua deficiência auditiva. Como ela usava aparelho auditivo, narrou que, a princípio não teve dificuldades de acompanhar as aulas, pois se sentava nas primeiras cadeiras da sala para facilitar a escuta ao que os professores diziam e evitar dispersão. Porém, no decorrer do Curso, manifestou-se uma enfermidade que fragilizou a sua coluna vertebral e ela perdeu a capacidade de andar. Então, ela precisou fazer um procedimento cirúrgico para implantação de 26 (vinte e seis) pinos e 02 (duas) hastes na coluna vertebral para que ela recobrasse a sustentação e assim, pudesse voltar a andar. Ela conseguiu o custeio do procedimento cirúrgico pelo SUS, depois de judicialização que foi mediada por uma ONG de médicos.

No entanto, após a cirurgia, ela precisou ainda de sessões de fisioterapia especializada, que custavam R$ 160,00 cada. Ela é casada e mãe de 02 (dois) filhos. Diante dos fatos, ela precisou abandonar o curso para trabalhar e custear seu tratamento, pois o salário do esposo era suficiente apenas para a manutenção da casa e dos filhos. Ela trabalhava informalmente, colocando uma banca de confecções na feira livre da cidade. Ela tentou o custeio das despesas pelo ente público. Mais uma vez, obteve a negativa do município de Sousa.

Atualmente, a participante entrou com um processo administrativo requerendo a reativação de seu vínculo junto à UFCG, para retornar ao seu curso. Até o momento da escrita deste capítulo, o processo estava em análise, nas instâncias da sede institucional, em Campina Grande.

Os fatos citados por estas pessoas corroboram a discussão já feita, anteriormente, nesta tese, da relação entre pobreza e deficiência. As pessoas com deficiência acabam sendo vítimas de uma cruel exclusão social que lhes remete a vulnerabilidade socioeconômica. São vistas como descartáveis, desnecessárias, problemas extras. E mesmo quando surgem políticas afirmativas como a obrigação da destinação entre 2% (dois por cento) de vagas em empresas com mais de 100 (cem) empregados a 5% (cinco por cento) de vagas em empresas que tenham 1000 (mil) empregados ou mais, segundo o artigo 93 da Lei n.º 8.213/91, regulamentado pelo Estatuto da pessoa com deficiência (lei n.º 13.146/15), há quem faça duras críticas, alegando o argumento vazio da meritocracia. É preciso mudar esta visão para se estabelecer igualdade social quanto às pessoas com deficiência.

4.8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO SOBRE OS MARCOS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM OS(AS) DISCENTES COM VÍNCULO ATIVO, EGRESSOS(AS) E EVADIDOS(AS)

Após as entrevistas, os discentes responderam os questionários sobre os marcos constitutivos da educação inclusiva. Cada um possuía três questões, conforme exposto no item 4.6 desta tese.

4.8.1 Resultados dos discentes com vínculo ativo nos cursos do CCJS/UFCG

Os resultados dos(as) 04 (quatro) discentes com vínculo ativo nos cursos do CCJS foram:

a) A UFCG oferece a você sala que se adeque as suas necessidades? (Acessibilidade) – 75% dos entrevistados responderam que “sim, mas precisa melhorar” e 25% responderam: “sim, completamente”. Não houve menção as demais respostas;

b) A UFCG oferece a você recursos adequados às suas necessidades? (Disponibilidade) – 75% dos entrevistados responderam que “sim, mas precisa melhorar” e 25% responderam: “muito pouco, quase nada”. Não houve menção as demais respostas;

c) A UFCG oferece a você tecnologias adequadas às suas necessidades? (Disponibilidade) – 25 % dos entrevistados responderam que “sim, completamente”, 25% responderam que “sim, mas precisa melhorar”, 25% responderam que “muito pouco, quase nada” e 25% responderam que “não”;

d) A infraestrutura (biblioteca, laboratório de informática, auditórios, centro de vivência, coordenações etc.) da UFCG lhe é acessível? (Acessibilidade) – 25 % dos entrevistados responderam que “sim, completamente”, 25% responderam que “sim, mas precisa melhorar”, 25% responderam que “muito pouco, quase nada” e 25% responderam que “não”;

e) Você considera que a realidade social das pessoas com deficiência é contemplada na estrutura curricular de seu curso? (Aceitabilidade) – 50% dos entrevistados responderam que “sim, mas precisa melhorar”, 25% responderam “muito pouco, quase nada” e 25% responderam que “não”;

f) Seu curso possui alguma disciplina voltada para as discussões das demandas das pessoas com deficiência? (Aceitabilidade) – 50% responderam que “sim” e 50% responderam que “não”. Ninguém respondeu “não sei informar”;

g) Seu curso possui algum projeto de extensão e/ou pesquisa que contemple as realidades sociais das pessoas com deficiência? (Aceitabilidade) – 100% dos entrevistados responderam que não sabiam informar;

h) Os docentes do seu curso costumam discutir os temas relevantes às pessoas com deficiência? (Adaptabilidade) – 100% dos entrevistados responderam “poucas vezes”. Não há menção as respostas: “sim, sempre”, “muitas vezes” ou “nunca”;

i) Seu curso discute as questões que se referem às pessoas com deficiência quando promovem atividades complementares, como eventos científicos? (Adaptabilidade) – 50% responderam “poucas vezes” e 50% responderam “nunca”. Não aparecem as respostas: “sim, sempre” e “muitas vezes”;

j) O seu curso valoriza a história local das pessoas com deficiência nas discussões de ensino, pesquisa e extensão? (Adaptabilidade) – 50% responderam “poucas vezes” e 50% responderam “nunca”. Não aparecem as respostas: “sim, sempre” e “muitas vezes”;

A análise dos gráficos faz perceber que nenhum dos marcos constitutivos da educação inclusiva é praticado à contento, na visão dos(as) discentes vinculados. Chama a atenção o fato de que nenhum discente tem conhecimento de algum projeto de pesquisa e/ou extensão que contemple as realidades sociais das pessoas com deficiência.

Com respeito a pergunta se os docentes do curso costumavam discutir os temas relevantes às pessoas com deficiência, uma das participantes fez o seguinte comentário: “*na real, o único professor que fala da gente em sala de aula e olha para nós é o senhor*”, referindo-se a este pesquisador.

4.8.2 Resultados dos egressos dos cursos do CCJS/UFCG

As duas egressas responderam ao mesmo questionário dos(as) discentes, só que sendo orientadas a lembrar da época em que eram alunas de seus cursos. As respostas das duas foram as mesmas a todas as questões:

a) Para a questão: “A UFCG oferecia a você sala que se adequasse as suas necessidades?”, ambas responderam: “sim, mas precisa melhorar”;
b) Para a questão: “A UFCG oferecia a você recursos adequados às suas necessidades?”, a resposta foi: “muito pouco, quase nada”;
c) Para a questão: “A UFCG oferecia a você tecnologias adequadas às suas necessidades?”, teve-se como resposta: “sim, mas precisa melhorar”;
d) Diante da questão: “A infraestrutura (biblioteca, laboratório de informática, auditórios, centro de vivência, coordenações, etc.) da UFCG lhe era acessível?”, obteve-se a resposta: “muito pouco, quase nada”;
e) Quanto a questão: “Você considerava que a realidade social das pessoas com deficiência era contemplada na estrutura curricular de seu curso?”, a resposta foi: “não”;

f) A pergunta: “Seu curso possuía alguma disciplina voltada para as discussões das demandas das pessoas com deficiência?”, teve como resposta: “não”;
g) Diante da questão: “Seu curso possuía algum projeto de extensão e/ou pesquisa que contemple as realidades sociais das pessoas com deficiência?”, obteve-se a resposta: “não”;
h) Quanto a questão: “Os docentes do seu curso costumavam discutir os temas relevantes às pessoas com deficiência?”, a resposta foi: “poucas vezes”;
i) A pergunta: “Seu curso discutia as questões que se referem às pessoas com deficiência quando promovia atividades complementares, como eventos científicos?” teve como resposta: “poucas vezes”;
j) Finalmente, para a questão: “O seu curso valorizava a história local das pessoas com deficiência nas discussões de ensino, pesquisa e extensão?”, a resposta foi : “poucas vezes”.

As respostas das egressas foram mais contundentes, no sentido de comprovar a ausência dos marcos constitutivos da educação inclusiva. A invisibilidade das pautas das pessoas com deficiência nos currículos e nas atividades de ensino, pesquisa e extensão foram acentuadas pelas egressas, assim como a fragilidade dos docentes na promoção das pessoas com deficiência, no contexto universitário.

4.8.3 Resultados dos discentes evadidos dos cursos do CCJS/UFCG

Por fim, chega-se aos resultados dos discentes evadidos. Suas respostas são interessantes de serem observadas porque ambos alegaram questões financeiras para o abandono de seus cursos, não questões didático-pedagógicas ou de acessibilidade. Assim, a sua avaliação quanto a educação inclusiva do CCJS não pôde ser percebida na entrevista semiestruturada, mas fica visível nas respostas ao questionário:

a) Para a questão: “A UFCG oferecia a você sala que se adequasse as suas necessidades?”, ambos responderam: “sim, mas precisa melhorar”;
b) Para a questão: “A UFCG oferecia a você recursos adequados às suas necessidades?”, a resposta foi: “sim, mas precisa melhorar”;

c) Para a questão: “A UFCG oferecia a você tecnologias adequadas às suas necessidades?”, um deles respondeu: “sim, mas precisa melhorar” e o outro: “muito pouco, quase nada”;
d) Diante da questão: “A infraestrutura (biblioteca, laboratório de informática, auditórios, centro de vivência, coordenações, etc.) da UFCG lhe era acessível?”, as respostas divergiram em: “sim, completamente” e “sim, mas precisa melhorar”
e) Quanto a questão: “Você considerava que a realidade social das pessoas com deficiência era contemplada na estrutura curricular de seu curso?”, outra divergência entre: ““sim, mas precisa melhorar” e: “muito pouco, quase nada”;
f) A pergunta: “Seu curso possuía alguma disciplina voltada para as discussões das demandas das pessoas com deficiência?”, teve como resposta: “sim”, dos dois participantes;
g) Diante da questão: “Seu curso possuía algum projeto de extensão e/ou pesquisa que contemple as realidades sociais das pessoas com deficiência?”, ambos não sabiam informar;
h) Quanto a questão: “Os docentes do seu curso costumavam discutir os temas relevantes às pessoas com deficiência?”, a resposta de ambos foi: “poucas vezes”;
i) A pergunta: “Seu curso discutia as questões que se referem às pessoas com deficiência quando promovia atividades complementares, como eventos científicos?”, a divergência foi maior, um respondeu “sim, sempre” e o outro: “nunca”;
j) Finalmente, para a questão: “O seu curso valorizava a história local das pessoas com deficiência nas discussões de ensino, pesquisa e extensão?”, ambos responderam: “poucas vezes”.

Entre as avaliações discentes, esta foi a mais positiva, mesmo que em termos parciais, pois foi a única a ter a resposta mais positiva de cada questão citada mais de uma vez. A constatação do desconhecimento de projetos de pesquisa e/ou extensão que discutam as demandas das pessoas com deficiência já apresentada nos grupos anteriores, se confirma aqui. Os melhores resultados da IES se concentram no marco acessibilidade, no quesito de infraestrutura ((biblioteca, laboratório de informática, auditórios, centro de vivência, coordenações etc.)

Oliva (2016), discute que a construção dos espaços nas escolas toma por referência a perspectiva do aluno sem deficiência, mesmo com a garantia legal da acessibilidade. As barreiras à participação e à aprendizagem demonstram muito mais

do que uma dimensão física, mas também valores sociais e a prioridade de uns em prejuízo a outros.

Não é novidade nesta tese, que o CCJS/UFCG tem feito esforços para que a acessibilidade estrutural se consolide. Este mérito precisa ser registrado. Mas educação inclusiva não se faz só com acesso físico, ou seja, trazendo os(as) alunos(as) para as salas de aula. A discussão é muito mais profunda e tem sido feita desde o início desta tese, na expectativa, não de uma crítica vazia, mas de contribuir com a efetivação da educação inclusiva nos cursos do CCJS/UFCG.

4.9 A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO DO CCJS/UFCG

Conclusas a coleta e análise de dados, algumas questões merecem ser pontuadas, de modo a arrematar o problema e a hipótese que originaram esta pesquisa.

A pergunta que norteou a pesquisa dizia respeito a educação inclusiva praticada no CCJS/UFCG. Ela seria um desafio para a permanência das pessoas com deficiência nos seus cursos de graduação? Ela estaria seguindo os marcos constitutivos da educação inclusiva (acessibilidade, aceitabilidade, adaptabilidade e disponibilidade)?

Observando as respostas encontradas, é notório que apenas o marco acessibilidade é parcialmente atendido, pois, os esforços concentram-se, principalmente, nas questões de ações de adaptação de espaços e estruturas físicas para que as pessoas com deficiência se locomovam pelo *campus*. Ou seja, apenas o aspecto transitabilidade é relativamente atendido. Afirma-se isso porque embora o *campus* seja totalmente plano, sem escadas ou estruturas verticais, possua rampas e piso tátil, não se adotou, até o momento, por exemplo, placas em Braille que identifique os locais, a considerável distância do *campus* para a zona urbana de Sousa sem que se tenha serviço de transporte público, entre outras questões.

É perceptível o esforço do SAL/NAI para tornar o espaço universitário do CCJS acessível às pessoas com deficiência. Prova disto é a flexibilização de requisitos para que as pessoas com deficiência sejam usuárias das residências universitárias, do restaurante universitário e outros programas da assistência estudantil. Porém a própria mora institucional impede que outras nuances da acessibilidade sejam

efetivas, como a comunicabilidade, considerando que, por exemplo, uma discente está a praticamente dois semestres esperando o aval da IES para ter o acompanhamento de uma cuidadora.

Ainda é presente a ideia de que as pessoas com deficiência representam “problemas” a serem administrados, ou seja, que são “um complicador” para os processos. Está implícito nas falas dos entrevistados quando citam o andamento das atividades de ensino. Sem receptividade, aceitação, tolerância, combate a discriminação e ao preconceito, não existe acessibilidade. Não há inclusão se as pessoas com deficiência entram nas instituições, mas não podem participar ativamente das atividades, não são inseridas, ouvidas.

Nas salas de aula, os discentes com deficiência não contam com as tecnologias assistivas que são necessárias. O apoio se dá, principalmente, pela atuação dos monitores inclusivos, mas sem o manuseio de instrumentos ou ferramentas específicas para cada tipo de deficiência.

Ou seja, quanto ao marco acessibilidade, as ações se concentram, principalmente, na acessibilidade arquitetônica, mas é preciso melhorar nas acessibilidades comportamental, comunicacional, técnica e pedagógica.

Quando se começa a analisar a situação do marco aceitabilidade no CCJS/UFCG, as conclusões não são tão animadoras. A aceitabilidade diz respeito a representatividade, abrangência e protagonismo das pessoas com deficiência. Viu-se depoimentos, na aplicação dos instrumentos, de que as pessoas com deficiência são, em alguns casos, completamente invisibilizadas nas salas de aula. Os docentes não as identificam, exceto se a deficiência for física. E se não as identificam, também não pensam em aulas inclusivas.

Os entrevistados não sabem dizer ou afirmam não existir projetos de pesquisa e/ou extensão, eventos e atividades complementares que abordem as questões das pessoas com deficiência e muito menos que são protagonizadas por elas. Poucos docentes trabalham as demandas desse grupo vulnerável em suas disciplinas, o que é mais assustador quando se pensa que entre os cursos do CCJS, está o Bacharelado em Direito que, em teoria, deveria promover direitos de todas as pessoas, formando uma consciência plural, democrática e diversa.

Seguindo para o marco disponibilidade, fica evidente a carência do CCJS/UFCG. Não se ofertam programas e recursos em quantidade suficiente para atender as demandas de todas as pessoas com deficiência em seus cursos. O CCJS

não conta com impressora em *Braille*, lupas para leitura, material adaptado para leitura das pessoas com deficiência visual, regletes, acesso ao vLIBRAS em nenhum computador, cadeiras de rodas, teclados bolhados, softwares de leitura ou nenhuma outra tecnologia assistiva.

O *campus* não possui profissionais qualificados em quantidade suficiente para atender todas as demandas. Há apenas um psicólogo que se desdobra na assistência estudantil, demandas organizacionais, trabalho no NAI, atendimentos aos discentes e questões pedagógicas em geral, extrapolando, inclusive, as funções descritas para o seu cargo. Há apenas uma assistente social para as mesmas demandas e uma tradutora de *Braille*. Não há intérpretes de Libras e cuidadores, embora existam discentes com a necessidade destes profissionais.

Também não existem programas de capacitação docente para a educação inclusiva. A situação se agrava considerando que todos os cursos do *campus* são bacharelados e quase todos os docentes não possuem licenciatura ou qualquer curso voltado a área pedagógica. Sem capacitação adequada, a condição das pessoas com deficiência é, ainda mais negligenciada.

Na adaptabilidade, encontra-se outro gargalo. A flexibilização do ensino para atender necessidades específicas das comunidades e regiões em que se encontram, atentando para a história e cultura local é quase inexistente. Isso não somente para as pessoas com deficiência, mas para diversos outros grupos sociais. Por exemplo, Sousa, município onde está situado o CCJS/UFCG possui uma das maiores populações ciganas do Brasil (MOONEN, 2012), mas completamente invisibilizada no espaço universitário local.

No máximo, o que se viu nos relatos é, em alguns casos, uma condescendência dos docentes, flexibilizando critérios de avaliação (que foi chamado de “compreensão” pelos entrevistados). Aceitar que isso é adaptabilidade seria extremamente medíocre.

Ou seja, a educação inclusiva praticada no CCJS/UFCG não se faz a partir de seus marcos constitutivos. Todas as falas evidenciam que isto é sim, um desafio para a permanência dos discentes com deficiência em seus cursos e sua efetiva aprendizagem, embora não citem explicitamente os marcos, provavelmente por não os conhecerem também. Sabem que é difícil, experienciam essa dificuldade, mas nem sempre associam a uma educação inclusiva fragilizada, mas a uma falta de atenção institucional.

Porém, apesar desses desafios postos, o principal motivo apontado para a evasão das pessoas com deficiência está nas questões econômicas: ter que abandonar os estudos para trabalhar e sobreviver. A desigualdade social revela mais uma de suas facetas cruéis.

Estes fatos comprovam parcialmente a hipótese inicial desta pesquisa. A ausência dos marcos constitutivos na educação inclusiva praticada no CCJS/UFCG é um desafio para a permanência das pessoas com deficiência nos seus cursos de graduação. Porém, apesar do cenário desafiante, esse não é o motivo encontrado para a evasão destas pessoas, mas sim, questões socioeconômicas.

Assim, parece que, apesar dos inúmeros desafios, a capacidade de resiliência, persistência das pessoas com deficiência fazem com que elas continuem nos seus cursos. Mesmo submetidas a condições que não se alinham com seus direitos assegurados, mesmo não conseguindo uma aprendizagem que considerariam satisfatória, elas insistem e continuam. Mérito destas pessoas, demérito da IES que não lhes garante o mínimo de dignidade e efetivação de uma educação que lhes é devida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese se propôs a discutir as questões referentes a implantação da educação inclusiva, no ensino superior, demanda que se tornou ainda mais urgente com o advento da Lei n.º 13.409/16 que, alterando a Lei n.º 12.611/12, instituiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

O número da discentes com deficiência nos cursos superiores, no Brasil, tem crescido desde a inclusão deste grupo vulnerável no sistema de cotas, como já abordado nesta tese. Ao descrever o sistema de cotas, Guarnieri e Melo-Silva (2017, p. 190-191) afirmam:

> Como medida de "ação afirmativa" com finalidade reparatória, configura-se em uma alternativa possível para promover a inserção do jovem em situação de desvantagem social e étnica nos espaços acadêmicos, enriquecendo tais espaços com a diversidade e possibilidade criativa derivadas desse processo, o que pode desdobrar-se em mudanças nas agendas de pesquisa, na definição de prioridades e na produção do conhecimento acadêmico.

O problema inicial da investigação foi assim definido: "A execução da educação inclusiva no CCJS/UFCG, considerando os marcos constitutivos, seria um dos desafios a permanência das pessoas com deficiência nos seus cursos de graduação?" Como hipótese, tinha-se que sim, a educação inclusiva praticada no CCJS/UFCG, sem considerar seus marcos constitutivos, representava um desafio para a permanência das pessoas com deficiência nos seus cursos de graduação e que, além disso, este seria um dos principais motivos para a evasão escolar destas pessoas.

A análise e discussão dos dados coletados corroboraram parcialmente a hipótese. A educação inclusiva praticada no CCJS/UFCG não atende a todos os marcos constitutivos da educação inclusiva. Há um esforço para se atender ao marco acessibilidade, especialmente, no tocante a transitabilidade (acessibilidade arquitetônica), mas nos demais aspectos, existem profundas carências. E isto é um grande desafio para a permanência das pessoas com deficiência em seus cursos de graduação. No entanto, este fator não foi apontado como motivo para a evasão destes discentes. A pesquisa revelou que as questões socioeconômicas são preponderantes para o abandono dos cursos. Há uma estreita relação entre a deficiência e a

desigualdade social, pela exclusão e segregação destinadas a este grupo em vulnerabilidade social. Este ponto foi explicitado no texto da tese.

Considera-se que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, pois conseguiu-se analisar se a forma como a educação inclusiva é praticada nos cursos de graduação do CCJS/UFCG apresenta-se como um desafio para a permanência das pessoas com deficiência nestes mesmos cursos. O que foi identificado, conforme já posto.

Quanto aos objetivos específicos, também foram atingidos, satisfatoriamente. Discorreu-se sobre a história da educação inclusiva e suas bases legais, a nível nacional e internacional, nos capítulos dois e três desta tese. Identificou-se os principais desafios percebidos pelos discentes com deficiência dos cursos de graduação do CCJS/UFCG, esmiuçadas no capítulo quatro desta tese. Por fim, discutiu-se a efetivação das políticas afirmativas para as pessoas com deficiência no âmbito da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), também no último capítulo deste texto.

Algumas questões são retomadas aqui, para melhor elucidar os resultados obtidos pela pesquisa. A implantação do NAI, na UFCG, no ano de 2016 tornou-se uma importante ação em direção a acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência. Porém, faz-se necessário maior investimento e estruturação do mesmo, incluindo composição de equipes completas, com todos os profissionais aptos a oferecer suporte às pessoas com deficiência: psicólogo, pedagogo, técnico em serviços educacionais, assistente social, cuidadores, enfermeiros, intérprete de Libras, revisor de Braille, entre outros. A formação de uma equipe multiprofissional e disponível para as demandas específicas do NAI, sem se subdividirem em outros setores, em cada *campus*, é uma medida de extrema urgência.

Outra questão importante é o fortalecimento das redes de apoio, formando parcerias com as famílias, os entes públicos, a sociedade local, o terceiro setor e a iniciativa privada. Holanda *et al.* (2015) explica que se nomeia de apoio social a qualquer auxílio material e/ou Informação, seja falada ou não, disponibilizados por pessoas e/ou grupos que se conhecem e que têm como resultado, comportamentos positivos e/ou efeitos emocionais. O apoio social pode ser classificado como: afetivo (expressões de afeição e amor), material (acesso das pessoas a serviços práticos e recursos materiais), emocional (empatia, carinho, confiança, estima, escuta e interesse), interação social positiva (possibilidades para o lazer e relaxamento com

outras pessoas). Uma rede de apoio social seria formada pelos apoios trocados pelos indivíduos dentro de um determinado contexto social.

Barros, Silva e Costa (2015) escrevem que embora já se tenha um efetivo jurídico-institucional de políticas alinhadas com as propostas e objetivos defendidos pela educação inclusiva, existe uma distância razoável entre as ações político-jurídicas e o a realidade nos ambientes escolares. As autoras apontam que não se podia ter outro resultado que essa discrepância, visto que estes postulados oficiais são oriundos de um mundo globalizado e neoliberal e que, no fim, a educação inclusiva pode estar, na verdade, restringindo a efetividade da inclusão.

Isso quer dizer que ao querer incluir, o Estado pode estar agravando a exclusão. Incluir sem recursos, sem capacitação adequada, sem estrutura favorável e tecnologias assistivas necessárias é fragilizar ainda mais as pessoas com deficiência que terão prejuízos emocionais e uma maior fragilização, ao não se sentirem incluídas ou se sentirem fracassadas, na busca de seus objetivos. É como se o Estado se eximisse da culpa, dizendo que abriu as portas das IES para as pessoas com deficiência, com o sistema de cotas, se elas não “conseguiram acompanhar” o ensino superior, o problema é delas. Uma cruel e excludente lógica.

Santana (2013) cita que diversas sociedades possuem como padrão cultural a construção de que somente uma pessoa que tenha plena atividade de suas funções atinge suas atribuições sociais. No entanto, defende que essa condição cultural não pode impedir que o indivíduo se torne agente ativo e transformador de sua própria vida.

É preciso combater, com ações afirmativas e com formação direcionada, a lógica da classificação social, que separa e segrega. Santos *apud* Martins (2002, p. 252) propõe que:

> (...) a “lógica da classificação social”, ancorada que está a uma “monocultura da naturalização das diferenças”, possa dar lugar a uma “ecologia de reconhecimentos”. Esta transição implica o resgate de perspetivas descredibilizadas, permitindo que a problematização da confluência entre hierarquia e diferença possa dar lugar a “diferenças iguais”. Ou seja, implica reconhecer que há diferenças que não fazem sentido fora das hierarquias que consagraram a sua distintividade[2], e, sobretudo, importa sustentar a apologia de “uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos” (SANTOS, 2002**,** p. 252).

Acreditar e investir na educação inclusiva não significa desconsiderar as dificuldades que existem para a inserção social das pessoas com deficiência, mas sim

que elas têm direito a este espaço, mesmo com as adversidades que compõem o processo. Em nenhum momento, esta tese afirmou que é uma tarefa simples e fácil, que se faz somente com boa vontade. Crer assim, seria pueril. Existem muitos fatores imbricados e que não perpassam apenas as esferas de poder, saber e financiar, mas também no sentir, vivenciar. Há desdobramentos emocionais, fenomenológicos que não podem ser minimizados. Discorrendo sobre a objetificação cultural e suas consequências, MARTINS (2015, p. 265) defende que:

> Reconhecer um corpo cujos significados e implicações variam seja entre diferentes paradigmas culturais, seja pelo modo como convocam (e se inscrevem em) relações sociais proverbialmente dinâmicas, não significa recusar materialidade fenomenológica de uma condição como, por exemplo, uma cegueira, uma paraplegia ou de uma paralisia cerebral. Não nos instalamos no idealismo da desincorporação do significado conquanto a "espessura material" de uma cegueira — a sua implicação fenomenológica ao nível da experiência incorporada, a impossibilidade de ver — é aquilo que "mantém junto" o corpo múltiplo

Este pesquisador deseja propor a instituição, ao final desta tese, um projeto de intervenção. Pretende-se, a partir dos resultados aqui apresentados, auxiliar as pessoas com deficiência em seus processos internos em vistas de sua permanência do ensino superior público, através da elaboração de uma proposta de enfrentamento dos desafios identificados, que se pretende aplicar no CCJS/UFCG.

Entre as ideias está a abertura do debate da previsão financeira para a educação inclusiva, tanto em âmbito local (CONSAD), como em âmbito geral da IES (Câmara de Gestão Financeira), com inclusão de recursos para melhoria dos serviços do NAI no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFCG.

Além disso, há o desejo de oferta de: projeto de pesquisa e extensão sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência no *campus*; capacitação sobre educação inclusiva para docentes e servidores técnico-administrativos e de uma especialização *lato sensu* na área dos direitos das pessoas com deficiência.

Como dito anteriormente, o pesquisador é docente do Curso de Direito do CCJS, além de coordenador do Curso Matutino e, consequentemente, membro do Colegiado de Curso e do Núcleo Docente Estruturante. Nos últimos meses, coordenou a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Direito e foi responsável por introduzir a disciplina: "Direito das Pessoas com Deficiência" na estrutura curricular do curso, além de discussões para a inclusão da pauta das pessoas com deficiência nas disciplinas da extensão curricularizada, que foi regulamentada pela Resolução

CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.

Longe de querer ovacionar a si mesmo, este pesquisador pretende apenas colaborar na defesa das causas das pessoas com deficiência. Sendo pai de uma criança com deficiência intelectual moderada e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), que atualmente se encontra no quarto ano do ensino fundamental, ele deseja contribuir para que, no futuro, quando seu filho chegar ao ensino superior, encontre uma universidade um pouco mais acessível, inclusiva, diversa e igual.

REFERÊNCIAS

AGRA, Walber de Moura. **Tratado de Direito Constitucional**. v. 1. Ives Gandra da Silva Martins, Gilmar Ferreira Mendes, Carlos Valder do Nascimento (coord.). 10.ª ed. São Paulo: Saraiva, 2021, p. 515.

ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Currículo e autonomia docente**: enunciações políticas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

ALCOBA, Susie de Araújo Campos. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP. 2008. 231f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2008.

ALONSO, Daniela. Os desafios da educação inclusiva: foco nas redes de apoio. **Nova Escola**. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nasredes-de-apoio>. Acesso em 08 de nov. 2022.

ALVES, Eliane Fernandes Gadelha. **Concepções de diversidade na base nacional comum curricular**: anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande Paraíba, 2019.

AMARAL, Marciliana Baptista; BARBOSA, Rita Petronilho; JESUS, Sônia Cupertino de; PENNA, Guilherme Aparecido; TALMAS, Elismara Vaz. Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas de Juiz de Fora. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Curso de Pedagogia. N.16. Jan/jul 2014. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDk5.pdf>. Acesso em 14 de set. de 2021.

ANACHE, Alexandra Avanch; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves de. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**. N.º 27(49). 2014. p. 299-312. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9037. Acesso em 13 de maio de 2021.

ANACHE, Alexandra Avanch; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018. p. 115-125. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/5rh8ZTtr6Hgx4ZfLdkgRPhb/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 10 de maio de 2021.

ANDES. **Manifestantes protestam no STF em defesa da educação inclusiva e pela revogação do Decreto 10.502.** Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/manifestantes-protestam-no-sTF-em-defesa-da-educacao-inclusiva-e-pela-revogacao-do-decreto-10-5021>. Acesso em 25 de set. de 2021.

APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)**. 5.ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2015.

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. PIRES, Viviane Almeida. ARAÚJO, Joseane Fátima de Almeida. SILVA, Edinete Vilma Gomes da. Educação inclusiva, acesso e acessibilidade: desafios da educação inclusiva nas escolas brasileiras. **CONEDU**. 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA11_ID183_07082018210436.pdf. Acesso em: 30 de set. 2022.

ARENDT, H. **A vida ativa e a condição humana**. In: ARENDT, H. A Condição Humana Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 15-19.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita; FRANÇA JÚNIOR, Ivan; CALAZANS, Gabriela Junqueira; SALETTI FILHO, Heraldo César**. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios**. In CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado de. (Orgs.). Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências. 2a ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 117-139.

BARBIER, René. A escuta sensivel na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências da educação**. São Carlos: UFSCar. 1998.

BARROS, Alessandra Belfort. SILVA, Silvana Maria Moura da. COSTA, Maria da Piedade Resende da. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Boletim da Academia Paulista e Psicologia**. vol.35. nº.88. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100010>. Acesso em 15 de mar de 2023.

BAUMAN, Zigmund. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 11

BOOT, Tony; AINSCOW Ainscow. **Índex para inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. New Redland, United Kingdom: SCIE – Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva. 2002. Disponível em: <https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf> Acesso em 15 de mar de 2023.

BORTOLETO FILHO, Fernando. Deficiência e pobreza. **Revista Caminhando**. v. 14, n. 1. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/Caminhando/article/view/1064> Acesso em 24 de mar de 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Compreender a miséria do mundo**. 4.ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 08 de abr. de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 7.716, de 05 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm>. Acesso em 09 de set. de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em 09 de set. de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 09 de set. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Cultura e Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 08 de abr. de 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 09 de set. de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm#art18>. Acesso em 09 de set. de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 02 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 05 de ago de 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em 09 de set. de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em 09 de set. de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 10.741, de 1.º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm>. Acesso em 09 de set. de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em 08 de nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 09 de set. de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em 09 de set. de 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011 /Decreto/D7611.htm#art 11>. Acesso em 09 de set. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.> Acesso em 15 de fev. de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em 10 de set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.> Acesso em 15 de fev. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm> Acesso em 20 de set. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149publicacaooriginal-151756-pl.html.> Acesso em 15 de fev. de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.632, de 06 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1> Acesso em 10 de set. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.652, de 06 de março de 2018**. Institui o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13652.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.652%2C%20DE%2013,de%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20o%20Autismo.&text=Fa%C3%A7o%20saber%20que%20o%20Congresso,no%20dia%202%20de%20abril.Acesso em 18 de set. 2022

BRASIL. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020**.
Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>. Acesso em 15 de fev. de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm> Acesso em 10 de set. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20JANEIRO%20DE,Inclusiva%20e%20com%20Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida.> Acesso em 15 de fev. 2023.

BROGNA, P. **Visiones y revisiones de la discapacidad**. In: BROGNA, P. Introducción. México: FCE, 2009. p. 15-22.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira**: integração / segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol. 3. n.5. p. 7-25. 1999. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 10 de ago de 2021.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais**. 2006. Projeto de pesquisa. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/ehps/ementa-proj-inclusao-exclusao-escolar.pdf>. Acesso em 15 de set. de 2021.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Notas para uma metodologia jurídica de análise de políticas públicas.** In: FORTINI, Cristina; ESTEVES, Júlio César dos Santos; DIAS, Maria Tereza Fonseca (org.). Políticas Públicas- possibilidades e limites. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2008, p. 225-260.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**. v. 22. n. 3. p. 371-387, 2017. Disponível em: < https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3826>. Acesso em 25 de out. 2022.

CAMILLO, Eliane Juraski. A qualidade “de dentro” na/da pesquisa qualitativa em Educação do Sul do Brasil**. Educar em Revista**. n. 65. jul./set. Curitiba. 2017. p. 137-148. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/er/a/hfJJN7hY4rWnXsxVfw8PCLb/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 10 de abril de 2022.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. HOLANDA, Maria de Fátima Duarte de. **Memórias da educação especial**: da integração à inclusão. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana (orgs.). **Educação em Direitos Humanos**: temas, questões e propostas. Petrópolis: DP etAlli, 2008.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 21 de jul. de 2021.

CARMO, Erinaldo Ferreira do. ROCHA, Enivaldo Carvalho da. A educação como Direito Universal. **Revista Eletrônica Direito e Política**. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI. Itajaí. v.9. n.2, 2º quadrimestre de 2014. Disponível em: <www.univali.br/direitoepolitica - ISSN 1980-7791>. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

CASTEL, Robert. **A Ordem Psiquiátrica:** A Idade de Ouro do Alienismo. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

CESAR, S.C. **Integração de educandos portadores de deficiências mentais, físicas, de visão e de audição no sistema regular de ensino de 1.º. grau do município do Rio de Janeiro**. 1978. Dissertação (Mestrado da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro, RJ. Brasil.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 12ª ed. Rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2019, p. 77.

CRESWEL, John W. **Projeto de pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRISTÓVAM, José Sérgio da Silva. Sobre a noção de bem comum no pensamento político ocidental: entre becos e encruzilhadas da dimensão ancestral do moderno conceito de interesse público. Rev. Investig. Const. 6 (1). Jan-Abr 2019. Disponível em:<**https://www.scielo.br/j/rinc/a/P6SykqXCqzPN9DYRQvbDyyq/abstract/?lang=pt**> Acesso em 03 de jun de 2022.

CUNHA, E. da P.; CUNHA, E. S. M. **Políticas públicas sociais**. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima, GUIMARÃES Marília; UDE, Walter. Políticas públicas. (orgs.) Belo Horizonte: UFMG; PROEX, 2002. pp. 11-26.

DANTAS, Nozângela Maria Rolim. **A inclusão dos estudantes com deficiência no centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande:** desafios e possibilidades. 2017. 250 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Coleção Primeiros Passos. v. 324. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora. BARBOSA, Lívia. SANTOS, Wederson Rufino. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur, Rev. int. direitos humanos**. V. 6(11). Dez 2009. p. 64-77. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/abstract/?lang=pt>. Acesso em 13 de jul de 2022.

DOWBIGGIN, Ian. **Inheriting Madness:** Professionalization and psychiatric knowledge in nineteenth-century France. Berkeley: University of California Press, 1991.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Clarisse Seixas. Direito público subjetivo e perspectivas educacionais. **São Paulo Perspectivas**. N. 18 (2). Jun/2004 Disponível em: < https://www.scielo.br/j/spp/a/RNxzrfZJ5H5HTnBVJFNH3vx/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 18 de set. 2021.

ERIKSON, Erik H**. Identidade, juventude e crise**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ESTEVES, Marcos Guilhen. O sentido de norma em Foucault e o papel do Direito na produção de corpos dóceis. **Publicação do XXIII Encontro Nacional do CONPEDI**. 2016. p. 298 – 323. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=381dae8478b35448>. Acesso em 16 de jul de 2022.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Tost; MIGUEL, Lorena; RAMOS, Pedro. O impacto da lei n.º 12.711 sobre as universidades federais. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA).** Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2013.

FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Educação para todos - Saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadoras de deficiências. **Revista do Benjamim Constant**. N. 5 (14), pg. 3-19, 1999. Disponível em: < http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/605>. Acesso em 10 de set. de 2021.

FERNANDES, Yrama Siqueira.; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos. **Educação**. Porto Alegre. v. 40. n. 1. p. 2-9. jan.-abr. 2017. Disponível em: < file:///C:/Users/zeiar/Downloads/admin,+Educ+40-1+-+01+-+final.pdf>. Acesso em 25 de mai de 2021.

FERRARI, Marian A. L. Dias. SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia Ciência e profissão.** 2007. 27 (4), 636-647. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bv8ZgTdG4C7VMNZXzrDXdcz/?lang=pt#>. Acesso em 20 de set. de 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORIANI, Fátima Heraki. FERNANDES, Sueli de Fátima. Flexibilização e Adaptação Curricular: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos. **Portal Dia a Dia Educação**. 2015. Disponível

em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>. Acesso em 25 de out. 2022.

FONSECA, Marília. **A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional:** um salto para o futuro? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. As dimensões do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2003. p. 13-41.

FORQUIN, Jean Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**. vol. 21. n. 1. 1996. p. 187-198. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71652> Acesso em 10 de mai de 2021.

FOUCAULT, Michel. **Poder e Saber**. In: MOTTA, Manoel Barros da (org). Michel Foucault: Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Ed. Florense Universitária, 2003.

FOUCAULT, M.; RABINOW, P.; ROSE, N. S. **The essential Foucault: Selections From Essential Works of Foucault, 1954-1984.** Tradução de MARTINS, Bruno Sena. New York: New Press, 2003.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Clínica**. Tradução Roberto Machado. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 135.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade:** a vontade de saber. Vol 1. 11.ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRANÇA, Inácio Sátiro Xavier de. PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag. Utilitarismo, pobreza e desenvolvimento dos portadores de deficiência. **Revista Latino-americana de Enfermagem**. Vol. 15. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692007000700022&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 22 de mar de 2023.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 81ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila. **Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos**. Monografia. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 50p. Ijuí – RS, 2012. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20 de ago de 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87561>. Acesso em 25 de jul. de 2021.

GAUDENZI, Paula. ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 21 (10). p. 3061-3070. 2016. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/csc/a/HFz9VsDjHFTLsyCzNQThK9y/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 de jun de 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/213838/000728731.pdf?sequence=1>. Acesso em 16 de maio de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como classificar as pesquisas**. Disponível em: <Dhttps://www.ngd.ufsc.br/files/2012/04/ric_CLASSIFICAPESQUISAGIL.doc.> Acesso em 09 de maio de 2021.

GLAT, Rosana. NOGUEIRA, Mauro Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Revista Integração. vol. 24. ano 14. Brasília: MEC/SEESP. p. 22-27. 2002. Disponível em: < https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647>. Acesso em 15 de jul de 2021.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil.** Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em 03 de ago. de 2021.

GLAT, Rosana. PLETSCH, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**. n. 29. 2004. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://200.156.28.48/index.php/BC/article/view/509>. Acesso em 01 de nov. de 2022.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. Vol. 21. Nº 2. maio/agosto de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00183.pdf>. Acesso em 24 de mar de 2023.

HECK, Gabriela Sehnem. FERRARO, José Luís. A Inclusão sob a Perspectiva Crítica: estado da arte e notas para a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**. v. 4. n. 7. 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/5738>. Acesso em 10 de maio de 2022.

HOLANDA, Cristina Marques de Almeida. *et al*. Redes de apoio e pessoas com deficiência: inserção social e acesso aos serviços de saúde. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**. Vol 20 (1). 2015. Disponível em< http://www.scielo.br/pdf/csc/v20n1/pt_1413-8123-csc-20-01-00175.pdf>. Acesso em Acesso em 10 de mar de 2023.

IBGE. **Censo demográfico 2010**: Resultados. Disponível em: < https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html.> Acesso em 20 de abr. de 2021.
INEP. **Censo da Educação Superior 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 08 de maio de 2021.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2004.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Práticas**. Ano 2, nº 2. Dez., 2002. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>. Acesso em 12 de maio de 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. Rev. bras. educ. espec. n. 17 (spe1). Ago 2011. Disponível em:<**https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?lang=pt&format=html**.> Acesso em 01 de ago 2022.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KRAEMER, Graciele Marjana. THOMA, Adriana da Silva. Acessibilidade como Condição para a Inclusão Escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Jul/set. 2018 v. 38. n°3. p. 554-563. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/nyPrDHWvjKSTTHQ5WZxrnqb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 de set. 2022.

LAROSSA, Jorge & LARA, Nuria Pérez de. (orgs.). **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LASTA, Letícia Lorenzoni; HILLESHEIM Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**. Minas Gerais, n. 26, p.140-149, 2014. Disponível: <https://www.redalyc.org/pdf/3093/309331565015.pdf>. Acesso em: 15 de ago de 2022.

LIBÓRIO, Renata M. C.; CASTRO, B. M. Dialogando sobre Preconceito,Políticas de Inclusão escolar e Formação de Professores. *In*: SILVA, J. D.; LIBÓRIO, R. M. C.(org.) **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LOPES, José Rogério. Processos sociais de exclusão e políticas públicas de enfrentamento da pobreza. **Caderno CRH***, 21*(53). Ago. 2008. p. 349-363. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/3RS9jb7QxSLVHnyTqqJZwvG/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 de setembro de 2021.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão escolar**: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C.; DAL'LGNA, M. C. (Org.). *In/exclusão:* nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p.11-33.

MACCARIELLO, Maria do Carmo Moreira Martins. A Construção coletiva da escola: consciência, representação e prática social. **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola**, v. 3, p. 31-68, 2003.

MACHADO, E.V. CHAMLIAN, L. A. **Inclusão e Cidadania**: possibilidade e prática. In: Ecleide Cunico Furlanetto. João Gualberto de Carvalho Meneses. Potiguara Acácio Pereira. (org.). A escola e o aluno: relações entre o sujeito aluno e o sujeito-professor. 1. ed. v. 1. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 123-131.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Educação e Direitos Humanos: A Experiência Pedagógica na Formação Docente**. Interritórios, Revista de Educação**. UFPE. Caruaru. v. 3. n. 5, 2017. Disponível em: < https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/234431>. Acesso em 15 de jul de 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Égler**. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MARIA, Bárbara. **O número de pessoas com deficiência no ensino superior ainda é baixo no Brasil**. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/o-numero-de-pessoas-com-deficiencia-no-ensino-superior-ainda-e-baixo-no-brasil>. Acesso em 20 de abr. de 2021.

MARMELSTEIN, George**. Curso de direitos fundamentais**. 8.ª ed. São Paulo: Atlas, 2019

MARTINS, Bruno Sena. A reinvenção da deficiência: novas metáforas na natureza dos corpos. **Fractal, Rev. Psicol.** 27 (3) • Sep-Dec 2015. https://doi.org/10.1590/1984-0292/1653. Disponível em < https://www.scielo.br/j/fractal/a/qPjSDtcKT8prJspkM3ZQQZH/?lang=pt>. Acesso em 29 de mar de 2023.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 27 de out de 2021.

MEC. **Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro>. Acesso em 15 de abr. de 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasi**l. In: In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

MENDONÇA, A. A. **Educação inclusiva e acessibilidade**. V Simpósio de Educação, 2018.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira. FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da Inclusão Escolar. **Anais do 10º Encontro Internacional de Formação de Professores e do 11º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional**. Universidade Tiradentes. 2017. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6840103/course/section/6338020/MERCADO%20e%20FUMES.pdf>. Acesso em 15 de jul de 2021.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. 6. ed. São Paulo: Zahar, 1986.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 1.ª ed. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

MIRANDA, Fabiana Darc. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**. Manaus, v. 2, n. 3, jan./jun. 2019. p. 11-23. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4867>. Acesso em 29 de set. de 2021.

MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**. Tomo IV. 6ª ed. Coimbra: Coimbra Editores, 2021, p. 386

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica**. Tradução: Aury Azélio Baunetti. 1.ª ed. São Paulo: Kírion, 2017.

MOONEN, Frans. **Ciganos Calon no município de Sousa/PB (1993/2011).** Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf/fmo_2013_ciganoscalonsousa.pdf >. Acesso em 08 de maio de 2023.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta. SEGER, Rosângela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco. **Educar em Revista.** n. 41. p.125-143. 2011. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/er/a/RmyQMDhnxLSdSfMw7n6WjzH/abstract/?lang=pt> Acesso em 22 de jun. de 2021.

MOURA, Gercinaldo. Escolarização e educação: da convergência e divergência. **Rios Eletrônica – Revista Científica da FASETE**. Ano 1. N.1. Ago/2007. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2007/1/escolarizacao_e_educacao.pdf>. Acesso em 08 de ago. de 2021.

MURILLIO, Patrícia Celis. O patológico e o anormal no olhar de Michel Foucault: um estudo sobre a construção da identidade da criança com paralisia cerebral. **Kínesis**. vol. II. n° 04. dezembro-2010, p. 159-174 Disponível em: < https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/4373>. Acesso em 13 de jul de 2022.

OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em 10 de set. de 2021.

OLIVA, Diana Villac. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicologia USP**. vol. 27. n.º 3. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v27n3/1678-5177-pusp-27-03-00492.pdf>. Acesso em 22 de mar de 2023.

OLIVEIRA, Elaine Teresa Gomes de. MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência. In: **Congresso Brasileiro de Educação Especial. Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.** Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar/PPGEEs, ABPEE, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91252>. Acesso em 10 de mai de 2021.

OLIVEIRA, Ana Paula de. CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. Altas Habilidades/Superdotação: Intervenção em Habilidades Sociais com Estudantes, Pais/Responsáveis e Professoras. **Rev. Bras. Ed. Especial.** Bauru. v.26. n.1. p.125-142, Jan-Mar., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/LX78WqRVjrHLNfPfMJ6fKCS/?lang=pt#:~:text=As%20Altas%20Habilidades%2FSuperdota%C3%A7%C3%A3o%20(AH,acad%C3%AAmicas%2C%20demonstradas%20desde%20a%20inf%C3%A2ncia.>. Acesso em 20 mai de 2021.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para Conceituação de Deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. v.4. p.127-135. jan-dez 2006. Disponível em: < https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-4-11.pdf>. Acesso em 21 de ago de 2021.

OMS. **Classificação Internacional de Doenças (CID-11).** 2022. Disponível em:< https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Aceso em 03 de ago de 2022

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 10 de set. de 2021.

ONU. **Resolução nº 2.856, de 20 de dezembro de 1971**. **Declaração dos Direitos de Pessoas Deficiência Mental.** Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/#mental>. Acesso em 10 de set. de 2021.

ONU, **Resolução n° 30/84, de 9 de dezembro de 1975. Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências.** Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/#portadora>. Acesso em 10 de set. de 2021.

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf.>. Acesso em 10 de set. de 2021.

ONU. Declaração de Salamanca, de 10 de junho de 1994, sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf.>. Acesso em 10 de set. de 2021.

ONU. **Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de Salamanca 1994**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em 10 de set. de 2021.

ONU. **Convenção Internacional de Direitos da Pessoa com Deficiência**. Nova York, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 10 de set. de 2021.

PALACIOS, Augustina. ROMAÑACH, Javier. **El modelo de la diversidade**: La bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzarla plena dignidad en la diversidad funcional. Madrid: Ediciones Diversitas-AIES. 2006.

PAULA, Tatiane Estácio de. LOGUERCIO, Rochele. **A educação das pessoas com deficiência:** formação de discursos. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2841. Acesso em: 1 ago. 2022.

PEREIRA, Débora Silva de Castro. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Constr. psicopedag.**, São Paulo. v. 18. n. 16, p. 112-128. jun. 2010. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 de ago de 2021.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da Superstição à Ciência. 1.ª ed. São Paulo: Queiroz/EDUSP, 1984.

PILETTI, Nelson. ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem:** da Teoria do condicionamento ao Construtivismo. 1.ª ed. São Paulo: Contexto; 2011.

PINHEIRO, H. L. **As políticas públicas e as pessoas portadoras de deficiência**. In: SILVA, S.; VIZIM, M. Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003. p. 101-123.

PINHEIRO, Marina Assis. MEIRA, Luciano R. de Lemos. Psicologia discursiva e o sujeito do conhecimento: a singularidade como questão. **Psicol. Estud**. v. 15 (3). Set, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/8GpP5q5mVCkTxmXsfQKgW8q/?lang=pt>. Acesso em 18 de jun de 2021.

PIOVESAN, Flávia. FACHIN, Melina Girardi. Educação em Direitos Humanos no Brasil. **Revista Jurídica da Presidência**. Brasília. v. 19. n. 117, Fev/maio 2017. Disponível em: < file:///C:/Users/zeiar/Downloads/1528-Texto%20do%20artigo-3647-1-10-20170531.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2021.

POSTEL, Jacques; QUETEL, Claude. **Nouvelle Histoire de la Psychiatrie.** Paris: Dunod, 1994.

RAHMEL, Mônica Maria Farid. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 39. n. 1. jan./mar. 2013. p. 95-110. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HXTgdgcFsx4SgCWFJ8hQRjg/?lang=pt#>. Acesso em 18 de set.de 2021.

RIFIOTIS, Theophilos. **Nos campos da violência**: diferença e positividade. 2006. Disponível em: <https:// www.academia.edu/3059021/Nos_campos_da_viol%C3%AAncia_diferen%C3%A7a_e_positividade>. Acesso em 27 de out de 2021.

RODINO, Ana Maria. **Educación, derechos humanos e inclusión social**. Palestra proferida em 05 de julho de 2009, na UFPB, João Pessoa, Paraíba.

RODRIGUES, Marilúcia Menezes Rodrigues. SILVA, Lazara Cristina da. Políticas Públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. *In*: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lazara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira (orgs.). **Educação Especial e inclusão educacional:** formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia: Edufu, 2011. p.64

RODRIGUES. Dayanne. **Acessibilidade nas escolas**: conheça a importância. 2020. Disponível em: http://www.proesc.com/blog/acessibilidade-nas-escolas-conheca- importancia/. Acesso em 08 de nov. 2022.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 5. Nº 12. Jul/Dez 2010. Disponível em: < https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-

content/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf>. Acesso em 18 de set. de 2021.

ROGERS, Wendy; BALLANTYNE, Ângela. Populações especiais: vulnerabilidade e proteção.
RECIIS – Revista Eletrônica de Com. Inf. Inov. Saúde. Rio de Janeiro. v. 2. p. 31-41, dez. 2008. Disponível em: < https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/865>. Acesso em 27 de out de 2021.

ROSS, Paulo Ricardo. A Crise da Educação Especial: Uma Reflexão Política e Antropológica. **Educar em Revista**. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2062/1714. Acesso em 27 de out. de 2022.

SANCHES, F. **Espaço público, política e sociedade***:* a luz da discussão de Hannah Arendt. São Carlos: Metuia, 2015.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Out/2005. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1133_1a27211952d6495dd896f0a8b9fa90b7.pdf>. Acesso em 10 de set. de 2021.

SANTANA, Francileide. Experiência de tendência atualizante em amputado numa perspectiva fenomenológica. **Psicologado**. 2013. Disponível em: < https://psicologado.com.br/abordagens/centrada-na-pessoa/experiencia-de-tendencia-atualizante-em-amputado-numa-perspectiva-fenomenologica>. Acesso em 02 de mar de 2023.

SANTOS, Boaventura S. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 63. p. 237-280, 2002. Disponível em: <https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF>. Acesso em: 13 de set. de 2021.

SANTOS, Alex Reis dos; TELES, Margarida Maria. Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva. **Anais do 3.º Simpósio de Educação e Comunicação**. Set/2012. Disponível em: <http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-077-087.pdf>. Acesso em 20 de set. de 2021.

SÃO PAULO. **Tribunal de Justiça**. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/jurisprudencia/exibir/762894/STJ-REsp-937310-SP-RECURSO-ESPECIAL-2007-0060029-4>. Acesso em 15 de mar de 2023.

SARDAGNA, Helena Venites; FROZZA, Tatiana de Fraga. Narrativas e Práticas de governamentalidade: A Perspectiva do Docente sobre o Aluno com Deficiência. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/8HhJMkLYBXWDC7pfXHgwh7N/?lang=pt> Acesso em 30 de set. 2022.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia Horizontal dos Direitos Fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 13ª ed. Rev. Atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018
p. 898

SASSAKI, Romeu Kazumi. **O direito a educação inclusiva segundo a ONU**. Instituto Rodrigo Mendes/Diversa. Disponível em: < https://diversa.org.br/artigos/o-direito-a-educacao-inclusiva-segundo-a-onu/>. Acesso em 18 de mar de 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

SÉGUIN, Élida. **Minorias e grupos vulneráveis***:* uma abordagem jurídica*.* Rio de Janeiro: Forense, 2002.

SILVA, Rosália de Fátima (2006). Compreender a "entrevista compreensiva. **Revista Educação em Questão**. Natal. v. 26. n. 12, p. 31-50. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4504/3687>. Acesso em 05 de abr. de 2021.

SILVA, Maria Aparecida da. KUHLKAMP, Moacir César. Adaptação e flexibilização curricular: breve levantamento bibliográfico. **Caderno Intersaberes**. 9(21). 2020. p. 164-177. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/908>. Acesso em 25 de out. 2022.

SODRÉ, Muniz. **Por um conceito de minoria**. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (Org.). Comunicação e cultura das minorias. São Paulo: Paulus, 2005. p. 11-14.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. ANGELUCCI, Carla Biancha. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. Entrevista. Educação e Pesquisa. n.43(1). Jan-mar 2017. Disponível em: < **https://www.scielo.br/j/ep/a/q6kQMH3SXj7pPrjYPSPRTQf/abstract/?lang=pt#**>. Acesso em 12 de mai de 2022.

SOUSA, Iarley Pereira. **A prestação estatal da educação inclusiva como obrigação político-jurídica**. 2013. 104 p. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. Sociologias. Porto Alegre. ano 8. N. 16. jul/dez 2006. p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?lang=pt# >. Acesso em 27 de out de 2021.

STF. **Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial**. Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419>. Acesso em 20 de set. de 2021.

TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional**. 20ª ed. Rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2022, p. 837.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. AATR-BA. Salvador, 2002. Disponível em: <www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em 27 de set. de 2021.

TEIXEIRA, Manoel Olavo Loureiro. Pinel e o nascimento do alienismo. **Estudos e pesquisas em Psicologia.** V. 19. N. 2. Rio de janeiro. Maio a agosto de 2019. p. 540-560. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/44288/30186>. Acesso em 22 de set. de 2021.

TOMELIN, K. N. Núcleos de apoio psicopedagógicos no brasil: panorama de 52 núcleos ativos em 2015. **Rev Psicopedag** [Internet]. 2015; 32(98):208-81. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 12 de nov. de 2022.

TONINI, A.; MARTINS, A. P. L.; COSTAS, F. A. T. **Dificuldades de aprendizagem específicas**: uma análise entre Brasil e Portugal. Revista de Educação Especial e Reabilitação. Lisboa. v. 18. p. 9-43. 2012.

UFCG. **Resolução n.º 05, de 03 de outubro de 2002**. Aprova a proposta de Estatuto da Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/estatuto.html>. Acesso em 04 de abr. de 2021.

UFCG. **Resolução n.º 26, de 13 de dezembro de 2007**. Homologa o Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/legislacao/986-regulamento-de-ensino-de-graduacao.html>. Acesso em 04 de abr. de 2021.

UFCG. **Conheça a UFCG**. Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/conheca-a-ufcg.html>. Acesso em 04 de abr. de 2021.

UFCG. **Centro de Ciências Jurídicas e Sociais**. Disponível em: <http://www.portal.ccjs.ufcg.edu.br/index.php/o-ccjs>. Acesso em 04 de abr. de 2021.

UFCG. **Pró-reitoria de Assuntos Comunitários** (PRAC). Disponível em: <https://www.prac.ufcg.edu.br/>. Acesso em 04 de abr. de 2021.

UFCG. Subprefeitura Universitária de Sousa. **Relatório Estrutural**, 2022.

UNTERHALTER, Elaine. BRIGHOUSE, Harry. **Distribution of what for social justice in education?** The case of Education for All by 2015. Disponível em: <

https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230604810_4>. Acesso em 15 de jun de 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, v.12. n 2-3. Jul-nov. 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/864399. Acesso em 03 de jun de 2022.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. **Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**. Unicamp, 2019. Disponível em: < https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389/4393>. Acesso em 16 de ago. de 2021.

VIEGAS, L.S.; ANGELUCCI, C.B. (orgs.) **Políticas Públicas em Educação: uma Análise Crítica a Partir da Psicologia Escolar** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes (orgs.) **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 2008.

ZANFELICI, Tatiane Oliveira. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. **Educar. Editora UFPR**. Curitiba. n. 32. 2008. p. 253-256. 2008.. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w4vBnR8GrZm9VGHzQVrRqSF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 27 de set. de 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ENTREVISTA COM DICENTES

APÊNDICE B: ENTREVISTA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EGRESSOS

APÊNDICE C: ENTREVISTA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EVADIDOS

APÊNDICE D: ENTREVISTA COM SERVIDORES DO NAI

APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO SOBRE OS MARCOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (DISCENTES, EGRESSOS E EVADIDOS)

APÊNDICE F: QUESTIONÁRIO SOBRE OS MARCOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (SERVIDORES DO NAI)

APÊNDICE G: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

APÊNDICE H: TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE (PESQUISADOR PARTICIPANTE)

APÊNDICE I: TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE (PESQUISADOR RESPONSÁVEL)

APÊNDICE J: TERMO DE ANUÊNCIA E DE CORRESPONSABILIDADE

APÊNDICE K: TERMO DE COMPROMISSO DE DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS

APÊNDICE L: TERMO DE ANUÊNCIA

APÊNDICE A:

ENTREVISTA COM DICENTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

CURSO: _____ **TURNO:** _____

DEFICIÊNCIA: _____

01. Você identifica alguma dificuldade para permanecer no seu curso e ter uma boa aprendizagem? Em caso positivo, qual (is)?
02. Como você busca enfrentar essas dificuldades?
03. Você conhece alguma rede de apoio que possa te ajudar nesse processo de enfrentamento? Qual(is)?

APÊNDICE B:

ENTREVISTA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EGRESSOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

CURSO: _____ **TURNO:** _____

DEFICIÊNCIA: _____

01. Você enfrentou alguma dificuldade para permanecer no seu curso e concluí-lo? Em caso positivo, qual(is)?
02. Como você enfrentou essas dificuldades?
03. Alguém te ajudou nesse processo de enfrentamento? Quem?

APÊNDICE C:

ENTREVISTA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EVADIDOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO: _____ **TURNO:** _____

DEFICIÊNCIA: _____

01. Qual(is) motivo(s) te levaram a abandonar/trancar teu curso?
02. Como você enfrentou essas dificuldades?
03. Alguém te ajudou nesse processo de enfrentamento? Quem?

APÊNDICE D:

ENTREVISTA COM SERVIDORES DO NAI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

01. Os alunos com deficiência do *Campus* Sousa da UFCG enfrentam alguma dificuldade para permanecer em seus cursos? Em caso positivo, qual (is)?

02. O que o NAI oferece/realiza para enfrentar essas dificuldades?

03. Existe apoio institucional para o processo de enfrentamento dessas dificuldades?

APÊNDICE E:

QUESTIONÁRIO SOBRE OS MARCOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (DISCENTES, EGRESSOS E EVADIDOS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

01. A UFCG oferece a você sala que se adeque as suas necessidades?

( ) Sim, completamente ( ) Sim, mas precisa melhorar

( ) Muito pouco, quase nada ( ) Não

02. A UFCG oferece a você recursos adequados às suas necessidades?

( ) Sim, completamente ( ) Sim, mas precisa melhorar

( ) Muito pouco, quase nada ( ) Não

03. A UFCG oferece a você tecnologias adequadas às suas necessidades?

( ) Sim, completamente ( ) Sim, mas precisa melhorar

( ) Muito pouco, quase nada ( ) Não

04. A infraestrutura (biblioteca, laboratório de informática, auditórios, centro de vivência, coordenações, etc.) da UFCG lhe é acessível?

( ) Sim, completamente ( ) Sim, mas precisa melhorar

( ) Muito pouco, quase nada ( ) Não

05. Você considera que a realidade social das pessoas com deficiência é contemplada na estrutura curricular de seu curso?

( ) Sim, completamente ( ) Sim, mas precisa melhorar

( ) Muito pouco, quase nada ( ) Não

06. Seu curso possui alguma disciplina voltada para as discussões das demandas das pessoas com deficiência?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei informar

07. Seu curso possui algum projeto de extensão que contemple as realidades sociais das pessoas com deficiência?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei informar

08. Seu curso possui algum projeto de pesquisa voltado aos temas de interesse das pessoas com deficiência?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei informar

09. Os docentes do seu curso costumam discutir os temas relevantes às pessoas com deficiência?

( ) Sim, sempre ( ) Muitas vezes

( ) Poucas vezes ( ) Nunca

10. Seu curso discute as questões que se referem às pessoas com deficiência quando promovem atividades complementares, como eventos científicos?

( ) Sim, sempre ( ) Muitas vezes

( ) Poucas vezes ( ) Nunca

11. As propostas de trabalho dos órgãos representativos discentes contemplam as demandas das pessoas com deficiência?

( ) Sim, sempre ( ) Muitas vezes

( ) Poucas vezes ( ) Nunca

12. As propostas de trabalho da coordenação do seu curso e da unidade administrativa que seu curso pertence contemplam as demandas das pessoas com deficiência?

( ) Sim, sempre ( ) Muitas vezes

( ) Poucas vezes ( ) Nunca

13. As propostas de trabalho da direção de centro contemplam as demandas das pessoas com deficiência?

( ) Sim, sempre ( ) Muitas vezes

( ) Poucas vezes ( ) Nunca

14. O seu curso valoriza a história local das pessoas com deficiência nas discussões de ensino, pesquisa e extensão?

( ) Sim, sempre ( ) Muitas vezes

( ) Poucas vezes ( ) Nunca

15. Você está satisfeito com a política de assistência às pessoas com deficiência promovida pela UFCG?

( ) Muito satisfeito ( ) Satisfeito

( ) Pouco satisfeito ( ) Insatisfeito

APÊNDICE F:

QUESTIONÁRIO SOBRE OS MARCOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

(SERVIDORES DO NAI)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

01. A UFCG oferece salas que se adeque as necessidades das pessoas com deficiência?

( ) Sim, completamente ( ) Sim, mas precisa melhorar

( ) Muito pouco, quase nada ( ) Não

02. A UFCG oferece recursos adequados às necessidades das pessoas com deficiência?

( ) Sim, completamente ( ) Sim, mas precisa melhorar

( ) Muito pouco, quase nada ( ) Não

03. A UFCG oferece tecnologias adequadas às necessidades das pessoas com deficiência?

( ) Sim, completamente ( ) Sim, mas precisa melhorar

( ) Muito pouco, quase nada ( ) Não

04. A infraestrutura (biblioteca, laboratório de informática, auditórios, centro de vivência, coordenações, etc.) da UFCG é acessível as pessoas com deficiência?

( ) Sim, completamente ( ) Sim, mas precisa melhorar

( ) Muito pouco, quase nada ( ) Não

05. Você considera que a realidade social das pessoas com deficiência é contemplada na estrutura curricular dos cursos de graduação do CCJS/UFCG?

( ) Sim, completamente ( ) Sim, mas precisa melhorar

( ) Muito pouco, quase nada ( ) Não

06. Os cursos de graduação do CCJS/UFCG possuem alguma disciplina voltada para as discussões das demandas das pessoas com deficiência?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei informar

07. Os cursos de graduação do CCJS/UFCG possuem algum projeto de extensão que contemple as realidades sociais das pessoas com deficiência?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei informar

08. Os cursos de graduação do CCJS/UFCG possuem algum projeto de pesquisa voltado aos temas de interesse das pessoas com deficiência?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei informar

09. Os docentes dos cursos de graduação do CCJS/UFCG costumam discutir os temas relevantes às pessoas com deficiência?

( ) Sim, sempre ( ) Muitas vezes

( ) Poucas vezes ( ) Nunca

10. Os cursos de graduação do CCJS/UFCG discutem as questões que se referem às pessoas com deficiência quando promovem atividades complementares, como eventos científicos?

( ) Sim, sempre ( ) Muitas vezes

( ) Poucas vezes ( ) Nunca

11. As propostas de trabalho dos órgãos representativos discentes contemplam as demandas das pessoas com deficiência?

( ) Sim, sempre ( ) Muitas vezes

( ) Poucas vezes ( ) Nunca

12. As propostas de trabalho das coordenações dos cursos de graduação do CCJS/UFCG e das unidades administrativas contemplam as demandas das pessoas com deficiência?

( ) Sim, sempre ( ) Muitas vezes

( ) Poucas vezes ( ) Nunca

13. As propostas de trabalho da direção de centro contemplam as demandas das pessoas com deficiência?

( ) Sim, sempre ( ) Muitas vezes

( ) Poucas vezes ( ) Nunca

14. Os cursos de graduação do CCJS/UFCG valorizam a história local das pessoas com deficiência nas discussões de ensino, pesquisa e extensão?

( ) Sim, sempre ( ) Muitas vezes

( ) Poucas vezes ( ) Nunca

15. Você está satisfeito com a política de assistência às pessoas com deficiência promovida pela UFCG?

( ) Muito satisfeito ( ) Satisfeito

( ) Pouco satisfeito ( ) Insatisfeito

APÊNDICE G:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Bom dia (boa tarde ou noite), meu nome é IARLEY PEREIRA DE SOUSA, eu sou aluno do Doutorado em Educação e o Sr. (a) está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa intitulada "O enfrentamento dos desafios à permanência das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro: um estudo da realidade dos Cursos de Graduação do CCJS/UFCG."

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:
Frente ao disposto, a proposta do referido projeto de pesquisa será discutir se a educação inclusiva é praticada nos Cursos de Graduação do CCJS/UFCG e se esse fato influencia na permanência das pessoas com deficiência nos referidos cursos. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral, analisar como a ausência dos marcos constitutivos (acessibilidade, aceitabilidade, disponibilidade, adaptabilidade) da educação inclusiva nos cursos de Graduação do CCJS/UFCG têm relação com a permanência das pessoas com deficiência nestes mesmos cursos. Os resultados obtidos poderão contribuir para o maior conhecimento e reflexão sobre a educação inclusiva no ensino superior e serem utilizados para melhorar as condições das pessoas com deficiência, discentes dos cursos de graduação do CCJS/UFCG. Trata-se de uma pesquisa de caráter básico, do tipo descritiva, de cunho qualitativo, a ser realizada no Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal de Campina Grande.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: Essa pesquisa apresenta riscos mínimos, pois pode causar um desconforto psicológico temporário quando os sujeitos forem responder a entrevista e o questionário. No entanto, caso isso ocorra, o participante poderá desistir da participação e será encaminhado para acompanhamento psicológico oferecido pela Programa de Assistência Estudantil (PAE) do CCJS/UFCG, *campus* Sousa. Os dados da coletividade serão tratados com padrões éticos (conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde) e científicos. Sua participação poderá trazer contribuições no âmbito acadêmico e científico para auxiliar as pessoas com deficiência em seus processos internos a vistas de sua permanência do ensino superior público, através da elaboração de u proposta de enfrentamento dos desafios identificados.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: A participação do Sr. (a) nessa pesquisa não implica necessidade de acompanhamento e/ou assistência posterior, tendo em vista que a presente pesquisa não tem a finalidade de realizar diagnóstico específico para o(a) senhor(a), e sim identificar fatores gerais da população estudada. Entretanto, em caso de qualquer desconforto ou problema, o(a) senhor(a) poderá ser encaminhado(a) para acompanhamento psicológico oferecido pela Programa de Assistência Estudantil (PAE) do CCJS/UFCG, *campus* Sousa.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: O Sr. (a) será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O Sr. (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de prestação de serviços aqui no estabelecimento. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa permanecerão confidenciais podendo ser utilizados apenas para a execução dessa pesquisa. Você não será citado(a) nominalmente ou por qualquer outro meio, que o identifique individualmente, em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma via deste consentimento informado, assinada pelo Sr.(a) na última folha e rubricado nas demais, ficará sob a responsabilidade do pesquisador responsável e outra será fornecida ao (a) Sr.(a).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para Sr.(a) e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Não é previsível dano decorrente dessa pesquisa ao(a) Sr.(a), no entanto, caso haja algum dano decorrente da mesma, será garantida indenização por parte dos responsáveis.

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA: o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um órgão responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está em harmonia com as diretrizes éticas encontradas em resoluções e normativas do Ministério da Saúde que ressaltam a necessidade de proteger a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar a você, participante da pesquisa. Caso necessite denunciar abusos ou desrespeito aos seus direitos de participante entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Sousa, através do telefone (83) 3521.3226 ou do e-mail cep.ccjs@setor.ufcg.edu.br.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE/VOLUNTÁRIO OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE/VOLUNTÁRIO:

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci todas minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e desistir de participar da pesquisa se assim o desejar. O pesquisador **Iarley Pereira de Sousa** certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, no que se refere a minha identificação individualizada, e deverão ser tornados públicos através de algum meio. Ele compromete-se, também, seguir os padrões éticos definidos na Resolução CNS 510/16 e em caso de dúvida poderei contatar o mesmo, através do telefone: (83) 996286236 e e-mail: ze.iarley@bol.com.br. Além disso, fui informado que em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estu poderei consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Campina Grande, *campus* Sousa, através do telefone (83) 3521.3226 ou do e-mail cep.ccjs@setor.ufcg.edu.br.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Sousa-PB, _____ / _____ / _____.

_____
Participante de Pesquisa

Iarley Pereira de Sousa

_____
Iarley Pereira de Sousa
Pesquisador Participante

APÊNDICE H:
TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE
(PESQUISADOR PARTICIPANTE)

Termo de Compromisso e Responsabilidade (Pesquisador Participante)

Eu, **IARLEY PEREIRA DE SOUSA**, aluno do Curso de Doutorado do programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe, responsabilizo-me, junto com meu orientador, Profa. **FÁBIO ZOBOLI**, a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado "O enfrentamento dos desafios à permanência das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro: um estudo da realidade dos Cursos de Graduação do CCJS/UFCG". Comprometo-me ainda em assegurar que sejam cumpridos os preceitos éticos previstos na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e demais documentos complementares. Responsabilizo-me também pelo zelo com o meu projeto de pesquisa, pelo fiel cumprimento das orientações sugeridas pelo meu orientador nas atividades de pesquisa e, junto com ele, pelos resultados da pesquisa para sua posterior divulgação no meio acadêmico e/ou científico.

São Cristóvão-SE, ____ de _____ de 2023.

Iarley Pereira de Sousa

_____

IARLEY PEREIRA DE SOUSA
Pesquisador Participante

APÊNDICE I:

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

(PESQUISADOR RESPONSÁVEL)

Termo de Compromisso e Responsabilidade (Pesquisadora Responsável)

Eu, **FÁBIO ZOBOLI,** Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, responsabilizo-me pela orientação de ***IARLEY PEREIRA DE SOUSA,*** do Curso de Doutorado em Educação, no desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado "O enfrentamento dos desafios à permanência das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro: um estudo da realidade dos Cursos de Graduação do CCJS/UFCG". Declaro-me estar ciente e comprometo-me em assegurar que sejam cumpridos os preceitos éticos previstos na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e demais documentos complementares. Responsabilizo-me, também, pelo zelo com o projeto de pesquisa no sentido manutenção da privacidade e sigilo das informações, resguardo da segurança e bem-estar dos participantes nela recrutados, pelos resultados obtidos e posterior divulgação no meio acadêmico e científico, pela comunicação ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Campina Grande, campus Sousa, sobre qualquer alteração no projeto e/ou ocorrência de eventos adversos que impliquem no cancelamento da pesquisa, bem como pelo arquivamento durante 5 anos, após o término da pesquisa, dos arquivos gerados durante a execução da mesma.

São Cristóvão-SE, ____ de _____ de 2021.

_____

FÁBIO ZOBOLI
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE J:

TERMO DE ANUÊNCIA E DE CORRESPONSABILIDADE

Universidade Federal de Campina Grande

TERMO DE ANUÊNCIA E DE CORRESPONSABILIDADE

Declaro concordar com a realização da pesquisa do Curso de Doutorado em Educação, no desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “O enfrentamento dos desafios à permanência das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro: um estudo da realidade dos Cursos de Graduação do CCJS/UFCG” com objetivo , analisar como a ausência dos marcos constitutivos (acessibilidade, aceitabilidade, disponibilidade, adaptabilidade) da educação inclusiva nos cursos de Graduação do CCJS/UFCG têm relação com a permanência das pessoas com deficiência nestes mesmos cursos; desde que seja apresentado parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Sousa, após a sua revisão ética. Declaro, ainda, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante desse projeto de pesquisa, com a participação do aluno IARLEY PEREIRA DE SOUSA, do Curso de Doutorado em Educação, matrícula: 202021001030; e sob a responsabilidade do pesquisador Fábio Zoboli e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados(as), através da observação direta ou de utilização de dados, dispondo de infraestrutura necessária para a realização da pesquisa e para a garantia destes.

Sousa – PB, ____ de _____ de 2021.

_____

Jardel de Freitas Soares
Diretor do CCJS/UFCG

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Ciências Jurídicas e Sociais
Rua Sinfrônio Nazaré, 38 – Centro – Sousa/PB – CEP - (83) 3521-3200
www.ccjs.ufcg.edu.br

APÊNDICE K:

TERMO DE COMPROMISSO DE DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO DE DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS

Nós, abaixo-assinados, respectivamente, autor(a) e orientador(a) da pesquisa intitulada intitulado “O enfrentamento dos desafios à permanência das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro: um estudo da realidade dos Cursos de Graduação do CCJS/UFCG”, assumimos o compromisso de, primeiramente, preservar a identidade e privacidade dos(as) participantes cujos dados serão coletados; assegurar que as informações sejam utilizadas unicamente na realização dessa pesquisa; assegurar e garantir que os benefícios da pesquisa retornem aos participantes através de retorno social e acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa; assegurar que as informações sejam divulgadas de forma anônima: sem iniciais do(s) nome(s) ou quaisquer outras indicações que possam identificar os(as) participantes; assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação, com os devidos créditos aos autores.

Nestes termos, eu, Fábio Zoboli, CPF n.º _____, orientador da referida pesquisa, e Iarley Pereira de Sousa, CPF n.º 033.424.994-51, pesquisador, asseguramos nosso compromisso de divulgar e publicar quaisquer que sejam os resultados encontrados na pesquisa em veículos de divulgação científica, cumpriremos os requisitos da Resolução CNS 510/2016 e suas complementares, e nos comprometemos a anexar os relatórios parciais e/ou finais contendo os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil para apreciação ética.

São Cristóvão-SE, ____ de _____ de 2021.

Fábio Zoboli
Orientador

Iarley Pereira de Sousa
Pesquisador

APÊNDICE L:

TERMO DE ANUÊNCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS - CCJS

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, JARDEL DE FREITAS SOARES, diretor do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Sousa-PB, declaro que esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição receptora desse projeto de pesquisa, com a participação do discente do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, IARLEY PEREIRA DE SOUSA, matrícula n.º 202021001030, e sob a responsabilidade do orientador) FÁBIO ZOBOLI e de seu compromisso no acompanhamento dos participantes da pesquisa junto ao Programa de Assistência Estudantil (PAE) da UFCG, caso seja necessário. Declaro concordar que o CCJS/UFCG será a instituição que receberá os participantes para atendimento psicológico caso vivenciem risco durante a realização da pesquisa.

Declaro, ainda, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS nº510/2016.

Sousa – PB, ____ de _____ de 2023.

_____
Jardel de Freitas Soares
Diretor do CCJS/UFCG

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Ciências Jurídicas e Sociais
Rua Sinfrônio Nazaré, 38 – Centro – Sousa/PB – CEP - (83) 3521-3200
www.ccjs.ufcg.edu.br