UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

MARIA ZÉLIA DE SANTANA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA VOLTADA PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

RECIFE
2016

MARIA ZÉLIA DE SANTANA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA VOLTADA PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como um dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes

Co-Orientadora: Profa. Dra. Preciosa Fernandes

RECIFE
2016

Catalogação na fonte
Bibliotecaria Andreia Alcântara, CRB-4/1460

S232p Santana, Maria Zelia de.
Políticas públicas de educação inclusiva voltadas para o estudante com deficiência: o caso da Universidade Federal da Paraíba / Maria Zelia de Santana. – 2016.
241 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Alfredo Macedo Gomes.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.
Inclui Referências.

1. Educação e Estado. 2. Educação inclusiva. 3. Inclusão. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Gomes, Alfredo Macedo. II. Título.

379.81 CDD (23. ed.) UFPE (CE2016-42)

MARIA ZÉLIA DE SANTANA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA VOLTADAS PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

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

Aprovada em: 22/04/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Maria Creusa de Araújo Borges (Examinadora Externa)

Universidade Federal da Paraíba

Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Felix dos Santos (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Wilma Pastor de Andrade Sousa (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Borba de Arruda (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico ao Deus, *MEU TUDO.*

Aos meus pais, Pedro José de Santana e Maria Ana, *MINHA FORMAÇÃO.*

Meus filhos, Maiara e Vinícius Santana, *RAZÃO DE VIVER.*

Minha sobrinha, Keyla Santana, *O INÍCIO DE TUDO.*

Minha irmã, Alde Santana, *O OUTRO EU.*

Meus irmãos e irmãs, *MINHA SUBJETIVIDADE.*

Minha família, *ORGULHO DE PERTENCER.*

Meus amigos, *AS DIFERENÇAS QUE NECESSITO.*

RECONHECIMENTOS

O ato de agradecer resulta em você ser capaz de poder expressar palavras de gratidão e reconhecimento, e é assim que gostaria de poder expressar a todos e a cada um. Expressar aqui o meu reconhecimento, talvez, seja uma das tarefas mais difíceis de fazer neste momento, não pelo fato de, possivelmente, esquecer-me de nomear todos aqueles que cruzaram o meu caminho durante esse longo período, o que não irei fazer, mas, sim, com receio de não poder materializar em palavras o meu sentimento, correndo o risco de não ser bastante clara e não expressar totalmente o quão sou grata para com todos que acompanharam a minha trajetória acadêmica e pessoal.

Dos pequenos passos dados a caminho da escola primária na década de 1960 ao voo mais alto já dado em direção ao "Doutorado Sanduíche" em Portugal, pude cruzar com tantas pessoas que não caberiam aqui escrever, mas que guardarei eternamente em minhas memórias e expressarei sempre o meu reconhecimento. Aqui ou *além-mar* os nomes não representam apenas as pessoas mas o sentido que passaram a acrescentar na minha vida. Entretanto, alguns serão aqui destacados pela presença constante para que este trabalho chegasse a ser concretizado. Aqui venho reconhecer a valiosa contribuição e atenção dada pelo meu orientador, o Prof.º Dr. Alfredo Macedo Gomes que, para além da orientação, me fez perceber que sozinha podia muito pouco. No percurso, ensinou-me a perder o medo e voar, me apoiando na realização do doutorado sanduiche. Difícil encontrar palavras suficientes para expressar toda minha gratidão, mas posso dizer-lhes que sou inteiramente grata pela sabedoria, experiência, paciência, incentivo, orientações dadas. Sou grata ainda, por ter acreditado em mim desde a etapa de seleção e acompanhado meu crescimento acadêmico com muita cumplicidade e respeito às minhas limitações acadêmicas e pessoais que intercruzaram-se durante esta trajetória. Devo reconhecer também a grande contribuição dada pela Prof.ª Dr.ª Preciosa Fernandes, vinculada a Universidade do Porto/Portugal, que me atraiu com seu sorriso no momento da escolha para o estágio e me conquistou com sua competência, seriedade, responsabilidade e cumplicidade, me acompanhando durante um ano que passamos juntas, além de continuar, mesmo a distância, como coorientadora, sendo parceira na leitura e reescrita de meus textos. Não conseguiria deixar de reconhecer o quão sou grata pela contribuição dada e o quão de carinho, respeito e admiração tenho pela professora.

Do outro lado nomearei as amigas-irmãs/irmãos, Ruthe e José Pereira e filhos, Ana e Òscar Fernandes com seus filhos e familiares, que além de me acolher, me aceitaram como parte da linda família que lá deixei, agradeço também pelos laços de carinho e gratidão que

construimos e por tudo que fizeram por mim, serei eternamente grata; a Rosana e Nuno Lourinho, pelo cuidado e atenção para comigo; a Marli e Antônio Souza, que não mediram esforços para proporcionar momentos felizes e viagens maravilhosas nos dias de solidão e de saudades. À todos do outro lado, meu carinho e meu muito obrigada pela acolhida e atenção reservada a minha pessoa.

Do lado de cá, ressalto aqui meu reconhecimento à Profª Dr.ª Janete Azevedo, que participou na etapa de seleção do doutorado e acreditou no meu projeto; à Profª Dr.ª Ana Lúcia Felix, pelo incentivo e ajuda técnica para que fosse possível meu estágio em Portugal e pelas valiosas contribuições dadas na banca de qualificação do projeto; à Profª Dr.ª Ana Lúcia Arruda, por ter colaborado com propostas de melhoria no projeto, durante a qualificação.

Devo reconhecer meus filhos, Maiara Santana e Vinícius Santana, com amor, orgulho e gratidão, pela maior expressão de amor já dada, pois abriram mão de minha presença para nutrir-se de pura saudade durante o tempo que fiquei ausente e que, sem eles, nada disto teria sentido. Aos meus dois filhos, eternizo o meu amor por vocês!

Devo aqui expressar meu reconhecimento e gratidão a minha família, que deposita todo sonho, esperança e orgulho em mim, por ser a única, até o momento, que conseguiu chegar tão alto na vida acadêmica. Aos meus pais, irmãos e irmãs, parceiros que me incentivaram a escrever os capítulos que formam essa tese, pois não teria razão alguma se eu não tivesse feito isto por eles. Em minha caminhada acadêmica e pessoal todos foram importantes para chegar a este momento. A todos o meu carinho, respeito e orgulho de partilhar cada dia minha vida ao lado de todos vocês.

Devo nomear, por uma questão de justiça, algumas pessoas que estiveram nessa caminhada e me permitiram avançar: Prof. Dr. Ricardo Neves, colega de trabalho e parceiro na luta pela inclusão na educação superior e que esteve presente em todos os momentos desta trajetória acadêmica; Thiago Rodrigo, pela força dada na etapa do envio do projeto ao Comitê de Ética; Charles Trigueiro, pelo apoio dado com informações da UFPB e da Paraíba; Assis Leão, pela atenção constante; minha amiga-irmã Fernanda Araújo, pelo carinho e amizade reservada a mim; Patrícia Ribeiro, sem ela as atividades e o cuidado com meus filhos seriam muito mais difíceis; ao amigo Deputado Botafogo e equipe, pela atenção e respeito para comigo e meu trabalho; aos amigos Luz Marina, Luzinete Cruz, Suel e Ely, Valdira e Juarez, Fátima Silva, Lúcio e Jorge Lira, pela amizade edificada; aos docentes e colegas do doutorado da UFPE, aqui representado por, Ana Elizabeth, Débora Quetti, Bruna Carvalho, Magna Barreto e Jacinto, para citar alguns, pela cumplicidade durante toda convivência nas aulas e amizade fora delas; aos docentes e técnicos do CAV/UFPE, pela força dada durante toda

trajetória de estudos, em especial aos docentes do Curso de Ciências Biológicas, pela aprovação para meu afastamento e redução de carga horária e aos discentes que nos estimulam sempre a continuar. Agradeço a Karla, Morgana e Bela, obrigada pela atenção dada as minhas solicitações e o carinho com que sempre me atenderam; às Profª Drª Aída Monteiro, Márcia Barbosa, Kátia Cunha e Maria Creusa, pelo companheirismo e carinho.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro por ocasião do doutorado sanduíche realizado junto a Universidade do Porto – FPCEUP. Expressos também meus agradecimentos aos entrevistados que aceitaram contribuir com a pesquisa, que por meio de seus posicionamentos só acrescentaram o nosso trabalho. Aos demais, que aqui não foram citados por um limite de páginas, serão todos lembrados para sempre em minha memória.

“QUE NENHUMA GERAÇÃO SOBREVIVA NA MIRA DA INTOLERÂNCIA SOB O OLHAR DA INDIFERENÇA!”

(ZÉLIA SANTANA, 2016)

RESUMO

A problemática do acesso e da permanência do estudante com deficiência na educação superior se destaca nos debates acadêmicos nacionais e internacionais. Assiste-se à formulação de políticas de educação superior orientadas por princípios de inclusão nas quais se inserem questões relativas à promoção do acesso e da permanência do Estudante com Deficiência (Ecd). Nesta investigação, são examinadas políticas de educação inclusiva voltadas ao Ecd na educação superior no Brasil, a fim de compreender como esta tem sido reescrita no contexto da Universidade Federal da Paraíba. Adota-se a Abordagem do Ciclo Contínuo de Política (*policy cycle approach*) desenvolvida por Bowe e Ball (1992) para compreender o percursso traçado para sua elaboração. São analisados documentos e dispositivos legais produzidos em nível internacional e nacional (*contexto de influência* e *contexto de produção de texto*) e os sentidos expressos pela (re) interpretação da realidade pelos sujeitos em que a política se constrói no *contexto da prática*. Para o tratamento das informações, recorre-se à técnica de Análise de Conteúdo. Optou-se por três fontes de evidências: documentos, entrevista semi-estruturada e observação. Os participantes foram: gestor, coordenador, docente e estudantes com deficiência. Para compor a abordagem qualitativa desta pesquisa, é utilizado o Estudo de Caso por ter a UFPB se destacado em relação a outras Universidades públicas no quantitativo de Ecd matriculados (BRASIL, 2013) ter ações de políticas inclusivas no Centro de Educação com a criação, em 1998, do Núcleo de Educação Especial, cujo objetivo é a adoção de medidas pedagógicas de modo a buscar corrigir efeitos de uma trajetória de exclusão social, com vistas a concretização de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação. Do *contexto de influência* analisamos entre outros documentos: a Declaração de Salamanca (1994); Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998); **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo** (2006); Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (2008); Do *contexto da produção de texto:* Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior (2005); Aviso-Circular 277/1996; Referenciais de acessibilidades na educação superior (2013); Para o *contexto da prática*: Resolução nº 02/1998; Resolução nº09/2010; Resolução nº 34/2013. Destacam-se alguns diferenciais encontrados na UFPB: única instituição de educação superior no Brasil com maior quantitativo de Ecd em cursos de graduação em Universidade pública (BRASIL, 2013); criação de reserva de vagas para Ecd em 5% das vagas reservadas para cotas; criação, em 1998, do Núcleo de Educação Especial, Criação do Programa de Apoio do Estudante Apoiador, por meio da PRAPE e implementado pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB, no sentido concreto de uma releitura das diretrizes nacionais e das políticas institucionais da Universidade. Dos dados, observou-se mudanças extremamente relacionadas com o rompimento de barreiras (físicas, comunicações, sociais, metodológicas, didáticas, pedagógicas, entre outras), quando superadas tem favorecido a inclusão e garantido além do ingresso à permanência com qualidade no curso frequentado.

Palavras-chave: Políticas de Educação Inclusiva. Educação Superior. Acesso e permanência. Estudante com Deficiência. Abordagem do Ciclo de Políticas. UFPB.

ABSTRACT

The problem of access of student with disabilities in higher education stands out in national and international academic debates. We are witnessing the development of higher education policies guided by principles of inclusion in which they operate matters concerning the promotion of access and permanence of Disabled Students (Ecd). In this research, inclusive education policies aimed at Ecd are examined in higher education in Brazil in order to understand how this has been rewritten in the context of the Federal University of Paraiba (UFPB). Adopt the "Policy Cycle Approach" developed by Bowe and Ball (1992) to understand the route traced to its preparation. They are analyzed documents and legal instruments produced at the international and national level (context of influence and text output context) and the meanings expressed by the (re)interpretation of reality by subject where politics is built in the context of practice. For the treatment of the information, it resorts to the content analysis technique. We chose three evidence sources: documents, semi-structured interviews and observation. Participants were: manager, engineer, teacher and students with disabilities. To compose the qualitative approach of this research is used the case study that, for the UFPB stand out from the other Universities in Ecd quantitative enrolled and inclusive policy actions for access, with the implementation of affirmative policies through booking vacancies, whose goal is the adoption of measures to correct effects seek a path of social exclusion, with a view to achieving effective equality of access to basic goods, such as education. The context of influence analyzed among other documents: the Declaration of Salamanca (1994); World Conference on Higher Education (1998); Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol (2006); Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean (2008); The context of text production: Include Program: Accessibility in Higher Education (2005); Warning Circular 277/1996; accessibility benchmarks in higher education (2013); For the practical context: Resolution nº. 02/1998; number 09/2010 resolution; Resolution nº 34/2013. Noteworthy are some differences found in UFPB: only institution of higher education in Brazil more quantitative Ecd in undergraduate courses in public university; creation of reserve places for Ecd 5% of vacancies reserved for quotas; creation in 1998 of the Special Education Center, expansion of the actions of Sketchpad student, among other actions towards the reinterpretation of national guidelines and institutional policies UFPB.

Keywords: Inclusive Education Police. Higher Education. Access and permanence. Student with Disabilities. Policy Cycle Approach. UFPB.

RÉSUMÉ

Le problème de l'accès et de séjour des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur se distingue dans les débats académiques nationaux et internationaux. Nous assistons à l'élaboration de politiques d'enseignement supérieur guidés par les principes d'inclusion dans lesquels ils opèrent les questions relatives' à la promotion de l'accès et de la permanence des étudiants handicapés (ECD). Dans cette recherche, les politiques d'éducation inclusive visant à Ecd sont examinés dans l'enseignement supérieur au Brésil, afin de comprendre comment cela a été réécrit dans le contexte de l'Université fédérale de Paraíba. Adopter la politique continue de l'approche du cycle (approche du cycle de la politique) développée par Bowe et Ball (1992) pour comprendre le tracé percursso à sa préparation. Ils sont analysés documents et instruments juridiques produits au (contexte contexte de l'influence et la sortie de texte) niveau national et international et les significations exprimées par la (re) interprétation de la réalité par sujetos où la politique est construit dans le contexte de la pratique. Pour le traitement de l'information, il recourt à la technique d'analyse de contenu. Nous avons choisi trois sources de données probantes: documents, entretiens semi-structurés et de l'observation. Les participants étaient: gestionnaire, ingénieur, professeur et étudiants handicapés. Pour composer l'approche qualitative de cette recherche est utilisé l'étude de cas que, pour la UFPB se démarquer des autres Univerisdades en Ecd quantitative inscrits et actions politiques inclusives pour l'accès, la mise en œuvre des politiques affirmatives par réservation les postes vacants, dont l'objectif est l'adoption de mesures visant à corriger les effets cherchent une voie d'exclusion sociale, en vue de parvenir à l'égalité effective de l'accès aux produits de base, tels que l'éducation. Le contexte de l'influence analysé entre autres documents: la Déclaration de Salamanque (1994); Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (1998); Convention relative aux droits des personnes handicapées et son Protocole facultatif (2006); Conférence régionale sur l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (2008); Le contexte de la production de texte: Inclure le Programme: l'accessibilité dans l'enseignement supérieur (2005); Circulaire 277/1996 Avertissement; repères d'accessibilité dans l'enseignement supérieur (2013); Pour le contexte pratique: la Résolution n ° 02/1998; numéro de la résolution 09/2010; Résolution n ° 34/2013. Il convient de noter quelques différences trouvées dans UFPB: seule institution de l'enseignement supérieur au Brésil Ecd plus quantitative dans les cours de premier cycle à l'université publique; création de places de réserve pour Ecd 5% des postes vacants réservés aux quotas; la création en 1998 du Centre d'éducation spéciale, l'expansion des actions de Sketchpad étudiant, entre autres actions visant à la réinterprétation des lignes directrices nationales et les politiques institutionnelles UFPB.

Mots-clés: Politique d'éducation inclusive. Enseignement supérieur. Accès et de permanence. Étudiants handicapés. Approche du cycle de la politique.UFPB.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estrutura de análise da pesquisa com base na abordagem do ciclo de política	60
Figura 2	Representação dos diferentes tipos de deficiência e a luta por direitos	74
Figura 3	Representação da trajetória vivida no mundo pelas pessoas com deficiência	76
Figura 4	Síntese dos paradigmas sociais e educacionais reservados às pessoas com deficiência	86
Figura 5	O protagonismo da pessoa com deficiência no Brasil	88
Figura 6	Eficiente	105
Figura 7	Símbolo Internacional de Acesso	129
Figura 8	Condições de acessibilidade adequadas para candidatos com deficiência física durante a realização das provas do concurso do Enem.	158
Figura 9	Estratégias de acessibilidade na Dimensão 1 – Organização didático-pedagógica	178
Figura 10	Estratégias de acessibilidade na Dimensão 3 – Infraestrutura	179
Figura 11	Localização geográfica dos *campi* da UFPB no Estado da Paraíba	187
Figura 12	Imagens sobre acessibilidadearquitetônica	208
Figura 13	Presença de barreira física no estacionamento	209
Figura 14	Espaço físico adaptado com presença de barreira física	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Documentos internacionais que influenciaram nas políticas públicas de educação inclusiva na educação superior para os estudantes com deficiência	62
Quadro 2	Contexto de Produção de Textos Gerais - Documentos relacionados às Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Brasil (contexto de produção de texto)	63
Quadro 3	Contexto de Produção de Textos Específicos. - Legislação Nacional sobre Políticas de Educação Inclusiva na Educação Superior para Ecds	64
Quadro 4	Documentos definidores da política de educação inclusiva na UFPB (Contexto da prática)	65
Quadro 5	Demonstrativo *a priori* dos participantes entrevistados	66
Quadro 6	Detalhamento dos entrevistados da pesquisa	67
Quadro 7	Síntese dos movimentos e documentos no contexto de influência	130
Quadro 8	Movimentos e documentos internacionais influenciadores de políticas públicas de educação inclusiva na educação superior para o Ecd	138
Quadro 9	Reserva de vagas para Ecd nas universidades federais brasileiras	142
Quadro10	Proposta de atendimento educacional especializado a ser vivenciado pela instituição de educação superior	175
Quadro 11	UFPB: distribuição dos Campi e seus referidos Centros Acadêmicos	189
Quadro 12	Sentidos de acessibilidade dados pelos atores que fazem parte do contexto da prática	204
Quadro 13	Diretrizes institucionais de política de educação inclusiva da UFPB	206
Quadro 14	Metas projetadas do PDI-UFPB	208

LISTA DE TABELAS E GRÁFICO

Tabela 1	Brasil: total de matrícula da educação superior em Cursos de Graduação Presencial e a Distância	184
Tabela 2	Paraíba: total de matrícula da educação superior em Cursos de Graduação Presencial e a Distância	184
Tabela 3	Dados de Ecds na UFCG	186
Gráfico 1	Quantitativo de Ecds na educação superior no Brasil	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRADEF	Associação Brasileira de Deficientes Físicos
ADEVA	Associação de Deficientes Visuais e Amigos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIDE	Associação de Integração do Deficiente
AIPD	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
ALC	Educação Superior na América Latina e Caribe
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APARTE	Associação de Paraplégicos de Taubaté
APDFB	Associação dos Paraplégicos e Deficientes Físicos do Brasil
BM	Banco Mundial
CBiotec	Centro de Biotecnologia
CBS	Confederação Brasileira de Surdos
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCEN	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CCJS	Centro de Ciências Jurídicas e Sociais
CCM	Centro de Ciências Médicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCS/UFPE	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCT	Centro de Ciência e Tecnologia
CCTA	Centro de Comunicação, Turismo e Artes
CE	Centro de Educação
CEAR	Centro de Energias Alternativas Renováveis
CFE	Conselho Federal de Educação
CFP	Centro de Formação de Professores
CH	Centro de Humanidades
CI	Centro de Informática
CIA	Comitê de Inclusão e Acessibilidade

CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
COPES	Comissão Permanente de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
CORDE	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
CPSP	Associação de Assistência ao Deficiente Físico
CRES	Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe
CSTR	Centro de Saúde e Tecnologia Rural
CT	Centro de Tecnologia
CTDR	Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Espeical
Ecd	Estudante com Deficiência
ESA	Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência
FCD	Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes
FEBEC	Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FIES	Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), Fundo de Financiamento Estudantil
FPCEUP	Universidade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
GEEDI	Grupo de Estudos em Educação, Diversidade e Inclusão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições da Educação Superior
INCLUIR	Programa de Acessibilidade à Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
MDPD	Movimento pelos Direitos das Pessoas Deficientes
MEC	Ministério da Educação
Mepes	Movimento pela Emancipação Social das Pessoas Portadoras de Deficiência
MIRV	Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas
MP	Ministério Público
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
NEDESP	Núcleo de Educação Especial

NID	Núcleo de Integração de Deficientes
NUPI	Núcleo de Políticas de Inclusão
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONCB	Organização Nacional dos Cegos do Brasil
ONEDEF	Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAM	Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPNE	Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	Scientific Eletronico Library Online
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESu	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SODEVIBRA	Sociedade dos Deficientes Visuais do Brasil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBC	União Brasileira de Cegos
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFC	Universidade Federal do Ceará

UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGM	Universiddde Federal de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFM	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
UNP	Universidade Norte do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO: ……..….22

2 QUANDO "ELES" SE ESCREVE "CONOSCO": DO QUE TRATA A LITERATURA BRASILEIRA SOBRE A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR? 33

2.1 QUANDO "ELES" PASSARAM A COMPOR "CONOSCO" AS INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS 34

3 QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: PLANOS EPISTEMOLÓGICO E TÉCNICO DA INVESTIGAÇÃO 55

3.1 QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA 55

3.2 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICA: UMA INTERRELAÇÃO DOS DIFERENTES CONTEXTOS……57

3.3 ABORDAGEM DA PESQUISA 60

3.3.1 Contexto de influência 61

3.3.2 Contexto de produção de texto 62

3.3.2.1 Contexto de produção de texto específicos da educação superior no Brasil 63

3.3.3 Contexto de produção de texto no contexto da prática na UFPB 64

3.4 Participantes da pesquisa 65

3.5 Técnicas de recolha de informação 67

3.5.1 Levantamento dos documentos 68

3.5.2 Entrevista 68

3.5.3 Observação 70

3.6 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA ANÁLISE DOS DADOS 71

3.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA 72

3.8. INTERCORRÊNCIAS DA PESQUISA 72

4 "NADA SOBRE NÓS SEM NÓS": AS MARCAS DOS MOVIMENTOS E A LUTA POR DIREITOS 74

4.1 CONCEPÇÕES E MODELOS EDUCACIONAIS DA/PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA 75

4.1.1 Atitude de eliminação: o que os olhos não veem o coração não sente! 77
4.1.2 Atitude de separação: o que os olhos não veem já se sente pela fé! 79
4.1.3 Atitude de reconhecimento: tanto quanto possível, eis o lema! 80
4.1.4 Atitude de aceitação: diferentes somos todos nós. Eis a questão! 83
4.2 QUANDO ELES PASSARAM A COMPOR A NOSSA HISTÓRIA: O PROTAGONISMO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL. 87
4.3 QUANDO O "*PARA* " FOI SUBSTITUIDO POR "*COM*": O MOVIMENTO NAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL 93

5 QUANDO ELES PASSAM A SER "NÓS": A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL 96
5.1 DAS LUTAS POR DIREITOS À EMERGÊNCIA DE POLÍTICAS INCLUSIVAS 96

6 CONTEXTO DE INFLUÊNCI: QUAIS SÃO AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA 105
6.1 MOVIMENTOS INTERNACIONAIS E SEU DESDOBRAMENTO NO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA 106
6.2 O *CONTEXTO DE INFLUÊNCIA* E OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS NA ORDEM DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 131
6.2.1 Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998) 132
6.2.2 Conferência regional de educação superior na américa latina, em 2008 136
6.2.3 Conferência mundial sobre ensino superior, em 2009 137

7 *CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO*: COM QUAIS DISPOSITIVOS NORMATIVOS AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA FORAM CONSTRUÍDAS NO BRASIL? 140
7.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEU DESDOBRAMENTO PELA LEGISLAÇÃO NACIONAL 140
7.2 PROGRAMA INCLUIR: ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 168

8 CONTEXTO DA PRÁTICA: COMO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESTÁ SENDO INTERPRETADA PELOS ATORES NA UFPB? 183

8.1 IDENTIFICAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA 183
8.1.1 O Estado da Paraíba..... 183
8.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)..... 187
8.3 O CONTEXTO DA POLÍTICA EM AÇÃO PELO COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DA UFPB..... 190

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 211

REFERÊNCIAS..... 216

APÊNDICES

ANEXOS

1.INTRODUÇÃO

> "Nem melhor, nem pior, apenas com suas diferenças!" (Aluna da Escola da Ponte, Santo Tirso, Porto/Portugal, 2014).

A problemática do acesso e da permanência do estudante com deficiência (doravante Ecd) à educação superior tem tido destaque nos debates, quer em nível nacional e local, quer internacional. Paralelamente tem sido objeto de atenção política, nomeadamente estimulando à reflexão sobre os rumos da educação. Com efeito, um pouco por todo o mundo, e também no Brasil, temos assistido aos movimentos de políticas públicas[1] de educação orientada por princípios de inclusão, nas quais se inserem políticas de promoção do acesso e de permanência do Ecd na educação superior.

De igual modo, o cerne da questão não passa apenas pelas oportunidades de acesso que deverá ter o Ecd de aceder à educação superior. Soma-se a esta problemática a discussão que diz respeito à existência de se pensar em estruturas que possam facilitar sua convivência e permanência acadêmica com sucesso. Assim, relacionam-se, necessariamente, com o modo como as Instituições da Educação Superior (IES) se organizam para responder adequadamente às características e às necessidades individuais do Ecd tanto no acesso quanto na permanência. Em sendo assim, ser-lhe-ão criadas iguais condições para que possam realizar uma trajetória acadêmica e progredir no curso escolhido. Há que se levar em consideração que entrar na educação superior deverá representar um crescimento pessoal e social. Para que isso ocorra efetivamente, faz-se necessário efetivar ações de planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade do Ecd em diferentes contextos: "[...] na arquitetura, nas comunicações, nos sistemas de informação e comunicação e nos materiais didáticos e pedagógicos" (GUERREIRO, 2011, p. 46).

Reconhece-se nesse pressuposto que, por um lado, seus fundamentos fazem emergir a necessidade de mudanças em nível pedagógico, de formação docente e de gestão educacional, além de se exigirem mudanças atitudinais frente à concretização do direito de todos à educação (BRASIL, 2010) e, por outro, ter formação de nível superior poderá significar maiores possibilidades de ascender a uma profissão e de se inserir na vida em sociedade.

[1] O conceito de política pública é aqui relacionado "o Estado em ação" - Bruno Jobert e Pierre Muller (1987).

È importante lembrar que no Brasil, alguns referenciais que tratam dessas questões são considerados como base normativa para as políticas públicas de educação inclusiva, aqui entendida como uma condição que altera os espaços, os ambientes, os recursos para se tornar acessíveis e responder à especificidade de cada aluno. Portanto, a acessibilidade dos materiais pedagógicos, arquitetônicos e nas comunicações, bem como investimento na formação profissional, criam condições que asseguram o desenvolvimento do estudante com deficiência nas instituições educacionais. É a Constituição Federal de 1988 considerada o nascedouro de diversos dispositivos legais, de modo que a educação deixa de ser um privilégio de alguns para se tornar um direito que assiste a todos (CÉSAR, 2003). Fundamentada em uma sociedade democrática, pluralista e diversa a Constituição brasileira, prevê em seu Art. 206, no que tange à educação, visualizam-se, entre outros, os seguintes princípios: "I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (BRASIL, 1988, p. 63). Para além dos princípios da educação, a Carta Magna vem destacar o dever do Estado para com a educação no seu art. 208, no qual expõe as seguintes garantias: educação básica obrigatória e gratuita; atendimento educacional especializado aos Ecds; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (BRASIL,1988).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 9.394/1996, são reforçados aspectos que corroboram com a Constituição brasileira, em seus artigos 3º e 4º ao definir os mesmos principios e fins da educação nacional.

O Plano Nacional de Educação, traçado para o decênio de 2014 – 2024 e aprovado pela Lei n. 13.005/2014, vem estabelecer entre as diversas diretrizes a superação das desigualdades educacionais por meio da erradicação de todas as formas de discriminação, do respeito aos direitos humanos, à diversidade e a sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Assim, compreendemos que os marcos legais e as diretrizes educacionais brasileiras não deixam dúvidas quanto à necessidade de se cuidar das questões de inclusão social e educacional, preservadas as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino com vista à promoção da cidadania, à eliminação de todas as formas de discriminação e à promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade.

Assim, há de se reconhecer que para além do aparecimento de diversos movimentos representativos de pessoas com ou sem deficiência, na sua grande maioria pais e profissionais envolvidos com a formação humana e com o avanço dos temas ligados à cidadania e aos

direitos humanos, que emergiram novos posicionamentos em relação à questão da diversidade e da diferença na sociedade, o que inclui as pessoas com deficiência. Assim, também foi por meio do surgimento de organismos estatais responsáveis pela definição e promoção de políticas para a diversidade, na perspectiva da inclusão, a exemplo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) criada com um novo arranjo pelo Decreto presidencial nº 7.480, de 16 de maio de 2011, posteriormente, revogada, passando vigorar o Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012 que vem trazendo poucas alterações. Responsável pela efetivação de políticas públicas transversais e Inter setoriais voltadas para a valorização das diferenças, da diversidade, da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental a Secadi agrega entre outras diretorias, a Diretoria de Políticas de Educação Especial que se estrutura pela Coordenação de Política Pedagógica da Educação Especial; pela Coordenação da Política de Acessibilidade na Escola e pela Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino

Em síntese, as questões relacionadas com a inclusão da pessoa com deficiência[2] vêm ganhando relevância nos movimentos de direitos humanos, rompendo uma trajetória histórica de exclusão e de segregação de que foram vítimas. A questão, expressada como problema social e educacional, que tem envolvido a pessoa com deficiência passou a compor agendas e a fazer parte de pautas de discussões para a elaboração de políticas públicas em diversos setores e espaços governamentais e não governamentais, com a participação de organismos internacionais,[3] nacionais, universidades e movimentos sociais que contam com o protagonismo de pais, professores, pesquisadores e pessoas com deficiência.

Nessa incursão, foram realizados congressos, conferências e fóruns que resultaram em aprovações de declarações, convenções, protocolos, dentre outros documentos e textos legais, de que decorreram diretrizes orientadoras de políticas públicas, na perspectiva de um sistema de educação inclusivo. Neste novo milênio, uma atenção especial é dada aos debates educacionais, quer entre professores, quer entre acadêmicos e políticos, bem como em toda a sociedade civil. A discussão entre esses grupos tem sinalizado para um novo debate, que coloca as questões relacionadas com a educação das pessoas com deficiência como um problema social. Emerge esse como um modelo de educação inclusiva, fundada nos direitos

[2] Optamos por utilizar a expressão pessoa com deficiência em atenção ao recomendado pela Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência e corroborado no Art. 2o da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de nº 13. 146, "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". (BRASIL, 2015).

[3] Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros.

humanos,[4] no sentido real de uma sociedade inclusiva, pluralista e diversa (SANTANA; FERNANDES; GOMES, 2014).

Assim posto, podemos considerar que as ações das organizações políticas e civis que surgiram nos últimos anos têm caminhado em direção à construção de novas formas de cidadania, mediante o reconhecimento dos direitos e a incorporação na sociedade de grupos, até então excluídos, dentre os quais o de pessoas com deficiência. Vale ressaltar que, no caso específico das pessoas com deficiência, para além dos direitos, eles também lutavam e lutam pelo reconhecimento de sua existência. Sobre esse assunto, Santos (1997, p. 122) nos tem alertado que:

> Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Portanto, partindo desse entendimento é que se levou em consideração a participação social e política das diferentes organizações sociais, nomeadamente as de pessoas com deficiência, como forças impulsionadoras de conquistas, de modo a garantir tanto a igualdade como o respeito pelas diferenças. Essas lutas têm resultado em medidas de políticas públicas nacionais, em parte traduzidas pelas reivindicações de ações coletivas e que, (re)criadas, passaram a compor os objetivos das diferentes transformações sociais na atualidade.

Nesse contexto, a Universidade, considerada uma instituição social (CHAUÍ, 2003), precisa assumir cada vez mais o seu papel na sociedade como um espaço no qual se (re)discute a função da educação superior, objetivando transformações para a concretização de um novo paradigma de política educacional com base inclusiva (SANTANA, FERNANDES, 2014b). Nessa mesma esteira, Rocha e Miranda (2009) vêm destacar que, para além do papel social, a Universidade também tem o compromisso de conduzir um processo educacional cada vez mais justo e democrático, de modo a atender à diversidade dos estudantes, podendo assim contribuir de forma efetiva para a inclusão de diferentes grupos sociais.

Gomes e Oliveira (2012, p. 25) ressaltam, igualmente, a importância da participação, da mobilização e dos movimentos sociais como um processo democrático capaz de possibilitar a "[...] ascensão de vozes, demandas e interesses daqueles que historicamente foram ou são excluídos do processo de formulação das políticas públicas". Do ponto de vista

[4] A ONU define os direitos humanos como garantias jurídicas universais, visando à proteção dos indivíduos e dos grupos contra possíveis ações ou omissões dos governos quanto à dignidade humana (ONU, 1948).

de Azevedo (2004, p. 25), quando essa mobilização envolve direitos fundamentais, existe efetivamente a possibilidade de "[...] chances iguais que têm todos os indivíduos de participar do processo político, na condição de cidadãos", além de influenciar na "[...] formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação" (Idem, p. 60).

Entendido desse modo, o estudo que ora se apresenta se concretizou para além dos dispositivos legais (internacionais, nacionais e locais), pautando-se também nos movimentos protagonizados pelas representações sociais de pessoas com deficiência e por militantes envolvidos na causa de direitos humanos. Os movimentos tiveram e têm como objetivo central apresentar propostas contrárias ao modelo paternalista e de tutela com que foram/são tratados ou ignorados do ponto de vista das políticas públicas. Articulando-se tudo isso, passou-se a visualizar os modos como foram sendo construídas as formas de reivindicar das pessoas com deficiência na sociedade, conquistando nessa trajetória o direito a voz e a voto nas decisões que afetam sua vida, combativos com o lema: "Nada sobre nós, sem nós"[5] travadas em torno de questões de direitos sociais e educacionais (SASSAKI, 1997).

Partindo desse entendimento de mobilização no sentido de se atingir concretamente uma sociedade inclusiva, é imprescindível a atuação das instituições de educação superior na implantação e na implementação de ações de ensino, pesquisa e extensão que se articulem para, por meio da formação profissional, da produção e disseminação do conhecimento, poderem constituir suporte para práticas inclusivas que rompam com o modelo de sociedade segregacionista que caracteriza ainda as sociedades contemporâneas, e passem a se construir como sociedades baseadas nos direitos humanos.

No sentido de compreender esse campo complexo do ponto de vista social e educacional, mas visualizado socialmente como resultante de conquistas travadas pela legitimação de direitos, levou-se em consideração a necessidade de resgatar uma trajetória histórica vivida pelas pessoas com deficiência, trajetória que tem interferido positivamente nas conquistas sociais e educacionais na atualidade.

Assim, qualquer incursão em direção às políticas públicas de inclusão, significa atuar na essência da política e da prática para pensar de outro modo (VEIGA NETO, 2010) a educação para o Ecd na educação superior, concretizando-se essa por meio de atitudes políticas que tenham como tarefa identificar, elaborar e organizar recursos de acessibilidades

[5] "Nada sobre nós sem nós" - Esta expressão vem do movimento do Ano Internacional da Pessoa com Deficiencia da África do Sul, quando o governo não reconheceu a recomendação da ONU para que fosse comemorado em 1981. As pessoas com deficiencia se uniram com este lema para lutar em prol de seus direitos. Foi a partir das lutas travadas neste período que até os dias atuais, este lema passou a ser bandeira de luta de todos os movimentos representativos de pessoa com deficiencia no Brasil e no mudo.(Sassaki, 1997).

(pedagógicas, comunicacionais, atitudinais, arquitetônicas, dentre outras), de modo a eliminar as barreiras, em prol de uma acessibilidade que aponta para a ausência dessas barreiras favorecendo para a plena participação do estudante nos diferentes espaços da instituição, face às suas necessidades específicas (BRASIL, 2008). Devido à ausência de políticas públicas, neste campo, corre-se o risco de abrir lacunas de cunho eminentemente epistemológico e de ações concretas, o que afetaria diretamente o Ecd, tanto no acesso quanto na permanência.

Apesar de os dispositivos legais nacionais fundamentarem esta base para a concretização de uma política de educação nacional, a entrada Ecd na educação regular é bastante complexa, polêmica e diversa, embora definida pela legislação como um "direito de todos" (BRASIL, 1988, Art.205, p.63). Emerge deste campo de disputa uma diversidade de entendimentos, o que gerou igualmente uma diversidade de compreensão por parte dos diferentes grupos sociais, nomeadamente autores, pesquisadores, professores, pais, estudantes com deficiência, gestores e elaboradores de políticas públicas. De um lado, defende-se a inclusão total, de modo irrestrito, e, por outro lado, uma inclusão que elenca algumas restrições, em função de necessidades específicas acentuadas, por parte do Ecd (CORREIA, 2010).

Em decorrência dessas divergências de pensamento, mas que têm exercido influência nos fundamentos das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e no mundo, oriundas de diferentes instâncias e de órgãos com poder de decisão nacional e/ou internacionais, optou-se por utilizar os estudos apresentados por Bowe e Ball (1992) e Ball (1994, 2001), configurados por um Ciclo Contínuo de Políticas, para delinear os diferentes percursos das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil.

Entretanto não podemos desconhecer o quão complexo é este processo. Segundo Ball (2001)

> "a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de *nuances* e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (Ball, 1994).

Vale ressaltar que corroboramos com o autor acima referidos quando considera que o processo de produção e de implementação de políticas públicas é confuso, caótico e complexo, às vezes, contraditório, em um espaço que permeia conflitos e lutas multifacetadas, valores, interesses e significados que favorecem, muitas vezes, uma percepção de sentidos atribuídos a uma política em diferentes contextos, em um "constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos".(BALL, 2001, p. 102).

Assim, trabalhou-se com uma concepção de políticas públicas de educação inclusiva voltada para o Ecd na educação superior dentro desse campo, sendo essas políticas interpretadas e recriadas por diferentes atores e terrenos nos espaços da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para descortinar o campo, no "chão" da Universidade, situamo-nos a partir de dois questionamentos de partida: Como as políticas públicas de educação inclusiva voltada para os Ecds na educação superior no Brasil estão sendo estruturadas à luz dos dispositivos legais? Como elas vêm sendo implementadas pela Universidade Federal da Paraíba?

Com a intenção de nortear tais questionamentos, o estudo que ora se avista se ancorou no referencial da Abordagem do Ciclo de Política (*policy cycle*), a partir de três principais contextos: *Contexto de Influência*, *Contexto de Produção de Texto* e *Contexto da Prática* (BOWE; BALL, 1992; BALL, 1994, 2001).

Uma das características dessa abordagem defendida pelos autores está no fato de a mesma analisar os discursos dos atores sociais nas relações entre os valores, os comportamentos e os sentimentos, nas condições concretas de materialização de uma política pública, o que torna favorável a pertinência do trabalho aqui apresentado. Tomou-se de empréstimo esse referencial analítico de políticas públicas, pelo fato de o mesmo contrapor a uma postura tradicional de análise de políticas públicas, quando reconhece as políticas como apenas "[...] incorporadas e implementadas por aqueles que são responsáveis tão somente pela ação prática, sendo esses também os únicos responsabilizados, caso a implementação não ocorra como pretendido pelo texto político" (NETO; CORRÊIA; SILVA, 2013, p. 3746). Esse entendimento nos permitiu de modo confortável, optar pelo referencial escolhido para o norteamento da política aqui tratada, por entender que as políticas públicas de educação inclusiva se reconfiguram nos diferentes contextos sociais no âmbito internacional, nacional e local.

O modelo de políticas públicas de educação inclusiva aqui visualizada e modelada em formato de uma política global, oferecidas e recomendadas por agências internacionais, bem como vem sendo recriadas no contexto local, tem promovido mudanças significativas na estrutura do sistema nacional de educação no Brasil. No *contexto da produção de texto*, a partir da década de 1980, emergiram diretrizes, resoluções, portarias e notas técnicas, decretos, pareceres e leis, que podem ser interpretados e recriados no *contexto da prática*, nos espaços das instituições de educação superior, e permitiu-nos falar de uma virada cultural (FERNANDES, 2011; STOER; CORTESÃO, 1999), pois trouxe a possibilidade real de mudanças e transformações significativas na política original (BOWE; BALL, 1992).

No que se refere aos Ecds na educação superior, os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, por meio do Censo da Educação Superior, no período de 2000 a 2010, no que diz respeito à matrícula dos Ecds em todo o Brasil, verificou-se uma evolução de aproximadamente 933%, quando a matrícula saiu de 2.173 em 2000 para 20.287 em 2010. Quanto ao período de 2010 a 2013, mais uma vez se verificou um crescimento bastante expressivo. O Censo de 2013 apontou um aumento de quase 50% das matrículas na educação superior, saindo de 19 mil em 2010 para 29.034 mil no final desse período (BRASIL, 2013).

Embora se registre uma evolução crescente nas matrículas de Ecds na educação superior, ainda, representam uma baixa inserção de Ecds na educação superior em todo o Brasil. De acordo com os dados, do Censo de 2013, num total de 7.305.977 estudantes matriculados na graduação presencial e a distância, apenas 29.034, ou seja, 0,40%. são Ecds. Desse total geral de Ecds matriculados, 32,4% encontra-se em instituições públicas e 67,6% em instituições privadas.

O Censo populacional de 2010 (BRASIL, 2010) destaca a Região Nordeste do país, com a maior concentração de pessoas com deficiência, totalizando 26,63% da população, e nela também se encontram os dois Estados da Federação com o maior quantitativo de pessoas com deficiência, a saber: o Estado do Rio Grande do Norte que totaliza 27,76% e em seguida o Estado da Paraíba com uma população de pessoas com deficiência de 27,58%, ambos acima da média nacional de 23,9% em todo Brasil.

É também na Região Nordeste do país que se encontra o maior quantitativo de Ecds matriculados na educação superior em instituições públicas (45,82%) e destes (79,22%) estão em Universidades Federais. Destacando o Estado da Paraíba, temos o seguinte quadro: Ecds matriculados na educação superior soma um total de 1.870. Destes 1.521 estão matriculados em instituições públicas, ou seja, 1.205 (79,22%) em universidades federais - Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); 316 (16,90%) em instituições estaduais e 349 (18,66%) estão matriculados em instituições privadas. Tomando como destaque as universidades federais, optou-se pela UFPB, que se destacacou por ter o maior quantitativo de matrículas de Ecds na instituição (BRASIL, 2013).

Assim, para além dos dados quantitativos, partimos da premissa de que a concepção de políticas públicas de educação inclusiva voltada para os Ecds possa estar sendo materializada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em função do significativo número de Ecds apresentados pelo Censo da Educação Superior de 2013 (INEP, 2014), conforme veremos posteriormente.

Para compreendermos, portanto, a política em questão na UFPB, torna-se necessário perceber a interpretação e a implementação com foco no contexto da prática, lugar onde o texto da política sofre transformações pela ação humana, daí recorrermos ao ciclo de política apresentado por Bowe e Ball (1992) e Ball (1994; 2001) para termos uma visão global percebida da análise imbricada dos diferentes contextos existentes na prática dessa mesma política.

Nesse sentido, trata-se de uma investigação que tem o seguinte objetivo: Analisar a construção das políticas públicas de educação inclusiva voltada para os Ecds na Educação Superior no Brasil, mediante os referenciais normativos, e compreender como estas vêm sendo respondidas pela Universidade Federal da Paraíba. Na tentativa de desenvolver o referido objetivo geral, alguns objetivos específicos são fundamentais:

- Analisar os movimentos internacionais que têm influenciado as políticas públicas educativas para o Ecd;
- Analisar medidas de políticas públicas de educação inclusiva para o Ecd na educação superior no contexto da produção de textos no Brasil;
- Analisar ações implementadas no contexto da prática com vista ao acesso e à permanência do Ecd na Universidade Federal da Paraíba;
- Perceber os sentidos atribuídos pelos atores envolvidos pela política institucional de educação inclusiva na UFPB.

Na tentativa, pois, de apresentar didaticamente a estrutura da tese, ela foi organizada em sete capítulos, conforme descrito a seguir:

O Primeiro Capítulo tem como título: **QUANDO "ELES" SE ESCREVEM "CONOSCO": do que trata a literatura brasileira sobre a inclusão da pessoa com deficiência na educação superior?** O capítulo versará sobre a "Revisão da Literatura", resgatando a perspectiva da inclusão e dando ênfase aos estudos já existentes nesse campo. Trata-se de um resgate do que se vem investigando, exclusivamente em termos de pesquisa sobre as políticas de educação inclusiva na educação superior. Busca-se perceber as lacunas e contradições, dialogando com os pesquisadores que falam sobre a educação inclusiva, sobre políticas públicas em educação inclusiva na educação superior, e sobre as questões de acesso e permanência na educação superior.

No Segundo Capítulo, cujo título é **ASPECTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: Plano técnico e plano epistemológico da investigação.** Será apresentado o percurso teórico-metodológico da pesquisa, o campo e os sujeitos envolvidos na investigação.

Serão igualmente apresentados os procedimentos utilizados para a análise das políticas a partir do referencial analítico da abordagem do ciclo de políticas apresentadas por Bowe e Ball (1992) e Ball (1994; 2001). Para a análise dos dados, tanto dos documentos quanto das entrevistas semiestruturadas, foi feita uma triangulação dos dados coletados nos textos (internacionais, nacionais e locais), os sentidos atribuídos pelos atores (gestores, professores e estudantes com deficiência) e as observações feitas na infraestrutura arquitetônica, realizadas na sede da Universidade (UFPB - *Campus* I - João Pessoa) a partir da análise de conteúdo apresentado por Bardin (2011).

No Terceiro Capítulo, apresentado com o título: **"NADA SOBRE NÓS SEM NÓS" [6]: O PROTAGONISMO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA POR DIREITOS** pretenderam apreender a visão construída ao longo da história da humanidade sobre a pessoa com deficiência, além de pontuar a construção histórica de alguns movimentos (exclusão, segregação-integração-inclusão) e suas consequências nas políticas públicas no Brasil e no mundo. Isso nos permitirá conhecer o protagonismo das pessoas com deficiência e outros grupos representativos nos movimentos e nas lutas pela inclusão, bem como compreender como esses movimentos foram sendo traçados sob a égide dos Organismos Internacionais, tomando-se como princípio a educação como um direito.

No Quarto Capítulo, que traz como título: **QUANDO ELES PASSAM A SER NÓS: A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**, procuramos tratar das políticas públicas de educação que foram traçadas ao longo dos movimentos que emergiram a partir da década de 1980, com um modelo segregacionista de integração, até chegarmos ao modelo de políticas públicas inclusivas e nelas focar aquelas voltadas para a educação superior. Abordamos questões relevantes em relação aos dispositivos legais estruturadores dessa política, nos contextos internacional, nacional e local.

O Quinto Capítulo, cuja intenção é compreender a política de educação inclusiva no contexto de influência, recebeu o título ***CONTEXTO DE INFLUÊNCIA*: D-EFICIÊNCIA ALIMENTE ESSA IDEIA**! Nele buscamos analisar os movimentos e os documentos globais que influenciaram os textos das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, bem como discorremos sobre os sentidos dados pelos textos à inclusão do Ecd na educação superior.

O Sexto Capítulo, tem como tema: ***CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO*: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEU DESDOBRAMENTO PELA LEGISLAÇÃO NACIONAL NA EDUCÃO SUPERIOR NO BRASIL .** Ele vem

[6] Frase apresentada no Memorial de Inclusão de São Paulo

trazendo o percurso de luta vivenciada pelos movimentos sociais de pessoas com deficiência no Brasil. Nele discorremos sobre os sentidos atribuídos pelos dispositivos legais nacionais estruturadores às políticas públicas de educação inclusiva voltada para os Ecds na educação superior.

No Sétimo Capítulo, cujo título é **CONTEXTO DA PRÁTICA: UFPB E A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO Ecd** foram dadas atenção à pesquisa empírica, em que pretendemos buscar informações diretamente da população pesquisada, considerando que é nesse momento que a política é reinterpretada pelos atores envolvidos. Cuidamos de analisar as diretrizes apresentadas pelos documentos normativos e os sentidos dados pelos atores envolvidos nessas políticas para compreender como elas estão sendo (re)criadas nas ações propostas pela UFPB. As políticas institucionais elaboradas e traduzidas pelas ações de políticas locais foram vistas com um olhar tridimensional, ou seja, influência, texto e ação.

Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, apresentamos os aspectos fundamentais do que foi analisado (contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto da prática, além dos sentidos atribuídos pelos atores). Não devemos deixar, ainda, de fazer referência aos que tomamos como suporte teórico em nosso estudo.

2 QUANDO “ELES” SE ESCREVE “CONOSCO”: DO QUE TRATA A LITERATURA BRASILEIRA SOBRE A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR?

> “Se não falam sobre eles, não vamos ficar sabendo que não é tão difícil assim”. (Docente de uma Universidade, 2014).

Este capítulo objetiva dialogar com um conjunto relativamente amplo da literatura dedicada ao estudo da problemática da inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior no Brasil. Para tanto, foram pesquisados o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, os anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), bem como o *Scientific Eletronicu Library Online (*SciELO), fundamentais para o aprofundamento teórico e metodológico, bem como para o esclarecimento de várias e importantes inquietações que emergiram do campo empírico.

Observamos que o quantitativo de estudos no Brasil que aborda a temática da inclusão da pessoa com deficiência na educação tem crescido consideralvemente nas duas últimas décadas. Entretanto, constatamos que as pesquisas que tratam da temática no campo da educação Superior são menos frequentes, porém relevantes por apresentarem contribuições significativas para interrogarmos sobre a inclusão do estudante com deficiência na educação superior a partir do estudo das barreiras que se interpõem, tanto nas questões e mecanismos relativos ao acesso quanto à permanência.

A problemática da acessibilidade é o objeto mais revisitado e pesquisado, porém, o volume de estudos sobre as políticas públicas de educação inclusiva na educação superior é relativamente menor. A revisão e o diálogo com a literatura foram considerados necessários para a adequada compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

O presente capítulo está organizado segundo uma ordem cronológica dos estudos realizados e alguns estarão agrupados de acordo com os objetos das investigações.

2.1 QUANDO “ELES” PASSARAM A COMPOR “CONOSCO” AS INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS

A nossa preocupação principal na realização da revisão temática da literatura pode ser assim expressa: procurar mostrar, por meio da literatura existente, o que já é sabido sobre o tema; delimitar os principais entraves apresentados nas pesquisas sobre a temática; destacar os avanços e as lacunas presentes nos estudos; demarcar a originalidade da investigação que ora se constroi e como ela se relaciona com os diferentes estudos analisados.

As pesquisas têm focalizado várias dimensões da temática, dentre as quais se destacam:

- Inclusão na educação superior (ABREU, 2013; ALCOBA, 2008; BORGMANN, 2007; CHAHINI, 2008, 2010; FERRARI; SEKKEL, 2007; MOREJÓN; GARCIA, 2010; MOREIRA, 1999, 2004, 2005, 2008, 2009, 2014; PACHEGO; COSTA, 2006; PEREIRA, 2006).
- Acesso e permanência (CASTRO, 2011; MENDES; BASTOS, 2014; SANTOS, 2012; MOREIRA, 1999, 2004, 2011; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; ROCHA; MIRANDA, 2009; ZAMPAR, 2013).
- Acessibilidade (ALENCAR, 2013; LIMEIRA, 2014; SILVA, 2014).
- Prática pedagógica (ANDRADE; PACHECO, 2006; MOREIRA; CORREIA; 2007, 2008; MICHELS; DELLECAVE, 2005; NASCIMENTO, 2011; PELLEGRINI, 2006; PEREIRA, 2008; RAMALHO, 2012; ROSA; ALMEIDA; TEIXEIRA, 2011).
- Ações afirmativas e cotas (MOREIRA, 2014; OLIVERIA, 2009);
- Barreiras (MAGALHÃES *et al*., 1987; MAZZONI, 2008; PIMENTEL, 2013; SASAZAWA, 2005).
- Satisfação da inclusão (GUERREIRO, 2011; MACHELS, 2000);
- Revisão de literatura (SOUZA *et al*., 2012).
- Políticas públicas de educação inclusiva (MIRANDA, 2014; MOREIRA, 2014; OLIVERIA, 2011; REIS, 2010; SANTOS, 2012).

No que concerne às políticas públicas de educação inclusiva apontadas pelos autores acima, não percebemos a inclusão dos documentos[7] que consideramos importantes para

[7] No âmbito nacional - Portaria nº 1.679/1999, Decreto nº5.493/2005, Portaria nº 14/MEC/2007, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/2007, Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE/2007, Decreto nº 7. 234/2010, Referenciais de acessibilidade na educação superior/2013, Lei nº 13.146 – Institui a Lei Brasileira de

ampliar e aprofundar o debate sobre a questão da inclusão educacional, em particular, na educação superior.

Alguns desses estudos, que serão tratados na sequência desta sessão, vêm sinalizar, por um lado, a existência de textos legais baseados em valores democráticos de igualdade, equidade e diversidade, estruturados pelos princípios da educação inclusiva e, por outro lado, há estudos que sinalizam a inexistência de legislação e de ações inclusivas nos contextos das instituições, o que se torna um grande desafio para a educação superior.

Contudo, a questão não passa apenas pela elaboração dos textos legais. Esses são apenas o ponto de partida para a "implementação" de políticas públicas de educação inclusiva, ou seja, eles apontam para o "contexto da prática", no qual as políticas são efetivamente postas a funcionar. A questão maior encontra-se no fato de não haver, até o momento, instrumentos normativos em muitas universidades e instituições de educação superior para concretização de política de inclusão que venha atender adequadamente o Ecd. Tal fato sinaliza a contribuição deste estudo de caso no sentido de entender como a UFPB vem desenvolvendo esta política voltada aos Ecds.

Essas referências têm contribuído para descortinar a dimensão empírica do nosso estudo, de forma a considerar as novas configurações das políticas públicas voltadas para os Ecds no contexto da universidade pesquisada.

Mesmo considerando a elevação do volume de pesquisa sobre o tema, cabe destacar, segundo Moreira (2005), que, no Brasil, até o ano de 2005, não havia pesquisas que explicitassem a real situação de inclusão dos Ecds nas Universidades, o que indica a pouca visibilidade e, sobretudo, materialidade das políticas públicas de educação inclusiva voltadas para atender às necessidades específicas de acesso e permanência dos Ecds, evidenciando uma lacuna bastante expressiva de políticas institucionais.

Tal quadro se relaciona com veredicto de que "[…] até o início da década de 1980, poucas pessoas com deficiências tinham acesso à educação superior no Brasil, isso está associado, inclusive, ao não acesso desta população a educação básica" (MAGALHÃES, 2006, p. 45). Considerando-se esse aspecto, talvez seja justificada a ausência de estudos nesse campo de investigação até o final da década de 1980 (MOREIRA, 2008).

Aparece pela primeira vez no Brasil, em 1987 um estudo pioneiro apresentado por Magalhães et al. (1987) no campo da educação inclusiva, resultado de uma pesquisa feita

---

Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2015; no âmbito internacional- Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, 1998, Conferência regional sobre a educação superior da América Latina e do Caribe,2008 e Conferência Mundial sobre a educação superior, em 2009.

atendendo as exigências da disciplina "Estudo de Comportamento e Educação de Usuários" no Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFGM), trazendo reflexões a partir do seguinte tema: "Deficientes físicos e Visuais: barreiras na utilização das bibliotecas da Universiddde Federal de Minas Gerais", o que desencadeou reflexões e ações concretas sobre o tema no Brasil. A pesquisa teve um forte impacto nacional, em razão do pioneirismo da investigação, levando-os à premiação pelo trabalho e pelas propostas apresentadas para o atendimento aos Ecds no contexto da Universidade. Segundo Magalhães *et. al* (1987, p. 579),[8] diversas barreiras são enfrentadas pelos Ecds. Ressaltam que essas barreiras "é um mero reflexo de toda uma estrutura de ensino que, por sua forma fechada e bastante autoritária, determina a exclusão daqueles que não se compatibilizam com os modelos requeridos pela ótica capitalista".

Em se tratando da pessoa com deficiência física e visual, a pesquisa detectou alguns aspectos bastantes pertinentes para a época e para os dias atuais.

> […] não consegue usar todas as gavetas […]o painel, do controle do elevador não permitiu à deficiente atingir os botões […]. a pequena dimensão dos elevadores inviabilizou o movimento da cadeira de forma rápida. […] os bebedouros […] embora instalados em locais de fácil acesso, […] não permitiram que o deficiente conseguisse atingir o jato d'água, […] devido à altura dos bebedouros e a inexistência de um porta-copos disponível. Quanto aos banheiros, são totalmente inadequados à utilização por esse tipo de usuário. […] a metodologia de ensino não é voltada para atender as limitações desse público, […] apresenta uma série de barreiras arquitetônicas que dificultam o seu acesso (MAGALHÃES et al., 1987, p. 576-578).

A partir dos estudos algumas reflexões foram feitas: Até que ponto a criação de uma sala especial para esses deficientes fora da biblioteca, não se torna também um mecanismo de exclusão camuflado pelo argumento de que o espaço da biblioteca não os comporta? Assim, concluem os autores: a UFMG não tem cumprido o papel de se adiantar à demanda da sociedade. E encerram o trabalho recomendando que "os serviços, ou qualquer condição que favoreça o deficiente na Universidade, deve ser revisto ou proposto a partir da ótica desse, atendendo às suas expectativas e aprendendo com ele como atendê-los melhor" (MAGALHÃES *et al*., 1987, p. 581).

Moreira (1997), considerada uma referência de pesquisa no campo da educação inclusiva do Ecd na educação superior no Brasil, iniciou seus estudos com o seguinte trabalho: "A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na universidade –

[8] No corpus do trabalho foi citado uma entrevista gravada em fita cassete, por Souza Sobrinho, Pedro Américo, que trata sobre os problemas dos deficientes físicos e visuais nas universidades/Belo Horizonte, em 1986, entretanto, por não se encaixar em trabalhos acadêmico, não foi considerado o primeiro trabalho no Brasil.

limites e possibilidades", o que trouxe algumas reflexões sobre a inclusão do Ecd na educação superior, ao abordar alguns aspectos, dentre os quais se destacam: análises preliminares de sua situação de ingresso, acesso e permanência; limites e possibilidades de uma real inclusão. Como resultado do trabalho investigativo, a autora chega a algumas considerações:

> É preciso, sem dúvida de um lado, esclarecer ao máximo a comunidade externa e interna à Universitária, acerca de seu papel frente a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais, porém, visto que esta ação contribuiu para a resignificação da dimensão atitudinal; porém de outro, é preciso que a universidade tenha condições de oferecer uma permanência de qualidade a todos os alunos. Entende-se que isto implica na queda de barreiras físicas; na preocupação pela formação de seus profissionais, sobretudo os da educação, para que estes tenham subsídios concretos, que superem a perspectiva de um aplicador de métodos e técnicas de ensino e tenham a condição de analisar e planejar sua prática pedagógica levando em conta as características individuais de seus alunos; na criação de condições para que o professor universitário tenha espaços de discussões e reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem que contemple a diversidade; na busca de recursos materiais que assegurem os equipamentos e apoios complementares necessários a esta demanda.
> É fundamental que se pense no ingresso, acesso e permanência do aluno com Necessidade Especial , não de cunho assistencialista ou protecionista, pois visto desta maneira passa-se a considerá-lo como incapaz de cumprir suas responsabilidades, ou diferente a ponto de contemplá-lo com benefícios (MOREIRA, 1997, p. 12-13).

Nas considerações apresentadas pela pesquisadora, observa-se uma preocupação em definir a quebra do paradigma segregacionista ou integracionista por meio de quebras de barreiras físicas, mas também atitudinal advinda de uma formação de professores que possam proporcionar uma prática docente universitária suficiente para atender as características individuais dos Ecds. Segundo a autora "A Universidade precisa passar por um processo de resignificação da diferença, e efetivamente trabalhar no repensar dos preconceitos e significações a respeito do "diferente" e do "deficiente", incluindo todo e qualquer aluno com a devida qualidade" (MOREIRA, 1997, p.13).

Michels (2000) em sua pesquisa apresentada na ocasião da dissertação de Mestrado em Educação, buscou compreender o processo de inclusão/ exclusão do Ecd no contexto universitário. A conclusão a que chegou aponta para uma visão profundamente distorcida dos Ecds por parte dos professores, para uma postura de "inclusão-excluída" por parte da universidade, e mostra alguns sentimentos expressados pelos estudantes:

> […] quando um professor se depara com um aluno diferente, ou seja, que necessite de uma avaliação diferenciada, ou material didático específico, não se mobiliza para atender, quer seja por desconhecimento, seja por preconceito. (MICHELS, 2000, p. 83).

Na verdade estamos diante de um sério dilema também denunciado anteriormente por Moreira (1997) que é a questão da formação inicial dos professores que se efetiva nos cursos

de licenciaturas e que irá reverberá diretamente na sua prática pedagógica com Ecds que precisará de adaptações que permitirão o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Assim, consideramos que um dos aspecto relevante da educação inclusiva para se pensar em políticas públicas neste campo, deverá ter como foco a formação do professor, seja nos cursos de licenciaturas, efetivadas na formação inicial ou através de um procedimento de formação continuada, como mostra os Ecds investigados na referida pesquisa.

Mazzoni (2003) em sua pesquisa de doutorado em Engenharia de Produção, tratou das questões referentes a incidência dos fatores ambientais nas atividades e na participação de "alunos com limitações oriundas de deficiências" no ambiente universitário e seu entorno, envolvendo os Ecds de quatro Universidades públicas brasileiras: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e Universidade Estadual de Maringá (UEM) e traz as seguintes considerações:

> […] frequentemente são encontradas barreiras arquitetônicas, inexistência de mobiliário adaptado e mobiliário urbano inadequado […] situação precária de atendimento dos serviços de transportes urbanos e a carência de tecnologias de apoio […] existência de barreiras atitudinais, conjuntamente com as situações expostas, constituem as maiores restrições à participação imposta pela sociedade a estas pessoas (p. 207).

O estudo aqui tratado, vem trazer uma reflexão bastante significativa em relação as diversas barreiras enfrentadas no cotidiano nas universidades pelos Ecds e que delas advêm as condições de acesso e permanência na educação superior. Observa-se que neste estudo, as barreiras físicas estão diretamente relacionadas com a presença de barreiras atitudinais, considerada por SASSAKI (1999) como condição subjetiva necessária para a superação das demais barreiras.

Moreira (2004) apresentou um trabalho que tratava do ingresso, acesso e permanência do Ecd na Universidade, resultado da pesquisa realizada no doutorado com o tema: "Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas". A autora entende que é preciso que a universidade tenha condições de oferecer uma permanência de qualidade a todos os Ecds, levando em considerações alguns aspectos:

> […] é fundamental uma política séria e real para a inclusão desse alunado. Porém, para a efetivação de uma educação inclusiva, o protagonismo do aluno é imprescindível, ou seja, sua presença e participação é pressuposto para que a universidade reveja posturas e encaminhamentos. Não acredito que haja um divisor de águas entre o movimento de preparar-se para inclusão e de receber alunos com NEE no processo educacional. […] O

> primeiro grande elemento assinalado por professores e alunos é a necessidade dos professores universitários conhecerem melhor a temática das necessidades educacionais especiais, ou seja, os professores universitários também apresentam sequelas na sua formação inicial e que se estendem na sua formação continuada […] Outro elemento chave é a importância de espaços institucionais que disponibilizem, sempre que necessário, recursos e apoios educativos que auxiliem a prática pedagógica do professor […](MOREIRA, 2004, p. 12-14).

Tendo em vista a necessidade de aprofundar o entendimento, cabe destacar que as políticas de educação inclusivas, todas elas, conforme tem enfatizado Moreira em sua pesquisa, tem destacado a importância do envolvimento do Ecd nas propostas e nas ações pensadas em prol da inclusão, porque sua presença e participação é um pressuposto fundamental para que a universidade reveja posturas e encaminhamentos etá então tomados, além do que

> "O aluno universitário com NEE acumula vivências relacionadas às suas especificidades educacionais que devem ser consideradas pelos professores e um dos caminhos está na relação dialogada, que é condição real para a efetivação de uma prática pedagógica mais inclusiva" (idem, p. 14)

Assim entendida, a política instaura novos valores e comportamentos o que faz com que a universidade se renove com o projeto de educação inclusiva. Isso também se articula com as sequelas na formação inicial e que se estendem na formação continuada dos seus professores e técnicos, o que aponta para uma questão fundamental que é a sincronia com o paradigma da inclusão e com ações pedagógicas inclusivas e emancipatórias ausentes, de maneira geral, na formação dos professsores. Daí mais, uma vez, considerarmos a relevância da relação dialogada, condição real para a efetivação de uma prática pedagógica mais inclusiva, bem como rever as condições de formação inicial, nomeadamente nos cursos de licenciaturas, visto que esta reflitirá decisivamente na prática educacional inclusiva. (MOREIRA, 2004).

Em uma pesquisa realizada por Moreira (2004), envolvendo três cursos de Licenciatura da UFPR e abrangendo estudantes e professores, chegou aos seguintes resultados positivos quanto ao acesso à Universidade: a existência de bancas especiais para o concurso de ingresso, condições de acessibilidade durante todo o processo de realização das provas, tais como apoio didático-pedagógico e tecnológico, o que levou à conclusão de que esses fatores são fundamentais para o bom desempenho durante as avaliações.

Por outro lado, os professores pesquisados destacaram que a dificuldade de discutir os problemas enfrentados em sala de aula e indicaram a necessidade de recursos e apoios educativos que auxiliem a prática pedagógica. Por seu turno, os Ecds apontaram o despreparo

da Universidade "[...] em suas bases política, didático-pedagógica e organizativa, para contribuir adequadamente com sua formação acadêmica" (MOREIRA, 2004, p. 201). Acrescentaram que "[...] assegurar as condições de ingresso e o acesso são etapas do processo de inclusão, porém sua legitimação se concretiza quando ocorre a devida garantia e efetivação de sua permanência" (Idem, 2004, p. 201).

Nos estudos de Sasazawa (2005) e Michels e Dellecave (2005), todos tratando das barreiras existentes diante da presença dos Ecds nas instituições de educação superior, foram suscitados questionamentos que é tarefa das instituições derrubá-los, e que alguns são consideradas fundamentais, a exemplo das barreiras relacionadas com as atitudes inadequadas de alguns docentes, discentes e funcionários, fruto do desconhecimento sobre a realidade desses estudantes e de suas condições.

Já para Sasazawa (2005, p. 97), é preciso:

> "[...] extinguir barreiras físicas que impedem o livre e seguro acesso das pessoas com necessidades especiais a todos os locais do campus da universidade, assim como, eliminar a barreira do desconhecimento da comunidade universitária com relação às especificidades das deficiências […]".

Enquanto em seu trabalho de Michels e Dellecave (2005, p. 482) apontam que:

> [...] é preciso desenvolver novas ações aos educadores, uma ampla divulgação do serviço de apoio, uma campanha de conscientização sobre a inclusão na universidade, para que todos possam estar preparados para atender às necessidades dos alunos, garantindo, assim, uma formação de qualidade.

No ano de 2006, algumas pesquisas foram identificadas e aqui as consideramos como destaque pelas relevantes considerações que elas trazem.

Em Pereira (2006, p. 4):

> […] garantir a todos os alunos com necessidades educacionais especiais o acesso e permanência com sucesso, na Universidade sem qualquer discriminação ou preconceito, a fim de promover sua integração social e educacional, priorizando a construção de uma nova relação entre educadores e educandos, para que juntos possam transformar a realidade acadêmica, possibilitando o resgate da identidade e favorecendo o desenvolvimento da autonomia deste sujeito.

Para Pacheco e Costas (2006, p. 166):

> Os cursos que receberam acadêmicos com necessidades educacionais especiais precisaram, obrigatoriamente, buscar meios de inserir esse aluno da melhor forma possível, porém, nos cursos em que não há alunos incluídos, o processo inclusivo parece ser uma realidade ainda não conhecida e distante. Quanto aos professores, […] sentem-se sem o preparo e a orientação para atenderem a essa demanda. Além das barreiras arquitetônicas, acreditamos

> ser a falta de conhecimento e conscientização da população acadêmica com relação às necessidades educacionais especiais. […] não existe uma política institucional para orientar a efetivação do processo inclusivo. A inclusão de pessoas com NEE no ensino superior demanda medidas institucionais que facilitem e auxilie tal processo, como a formação continuada de docentes; produção e adequação de estratégias pedagógicas específicas; assessoria psicopedagógica; adaptação curricular, bem como ação reflexiva de todos os envolvidos no processo.

Segundo os estudos de Andrade, Pacheco e Farias (2006, p. 4):

> [...] a permanência na graduação é mais uma barreira a ser enfrentada pela pessoa com deficiência, uma vez que demanda por parte do IES não só a vontade, mas sobretudo a sensibilidade e a preocupação em adaptar o acesso ao currículo pelos alunos com deficiência, bem como preparar os professores e funcionários para o atendimento desse aluno em sala de aula e demais setores e serviços da instituição.

Pellegrini (2006) apresentou o resultado de pesquisa que teve como objetivo o acesso, o ingresso e a permanência dos Ecds na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cuja principal conclusão foi que a Universidade não oferecia uma estrutura adequada, arquitetônica e social, que favorecesse a inclusão desses estudantes e considerou fundamental eliminar barreiras atitudinais, além da necessidade de transformações e reformas para eliminar as barreiras arquitetônicas existentes e outros fatores ambientais diversos.

Borgmann (2007), em seu estudo, procurou investigar como a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) vinha pensando a educação inclusiva e organizando-se para receber "alunos com necessidades educacionais especiais", ao assumir a inclusão como política social e educativa. Participaram da pesquisa professores, coordenadores de cursos e Ecds, por meio de entrevistas e questionários. As conclusões apontaram que as adaptações tecnológicas específicas devem transformar-se em um polo educacional que irradie exemplos para toda a sociedade; as adaptações arquitetônicas, o apoio acadêmico e o fomento de discussões sobre o assunto deverão ser ações concretas que transcendam os limites da Universidade; é necessário que professores, funcionários e Ecds construam uma nova relação entre educadores e educandos. Ponderaram que o acesso e a permanência com sucesso na universidade, sem qualquer discriminação ou preconceito, no sentido de promover sua integração social e educacional, é, no estágio atual da sociedade e da universidade, extremamente difícil, pois envolve demandas oriundas de toda a comunidade acadêmica.

Ferrari e Sekkel (2007) apresentaram um estudo realizado para discutir a inclusão dos Ecds na educação superior no Brasil e para isso têm apontado alguns desafios a ser

enfrentados pelas instituições universitárias. Segundo as autoras, são de três níveis os desafios a ser enfrentados:

> A tomada de posição das instituições sobre os objetivos e a elegibilidade dos alunos para seus cursos, a necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior para a educação inclusiva e, por fim, uma prática educativa que propicie a participação de alunos e professores no reconhecimento das diferenças e na criação de estratégias para a superação das dificuldades que surgirem. (p. 637).

As autoras vêm recomendando, a partir das análises feitas em função dos desafios, que as Universidades devem enfrentar esses desafios como elementos de políticas institucionais, tendo em vista a relevante função de preencher as demandas sociais de inclusão, sobretudo, atender aos diferentes grupos excluídos da nossa sociedade.

Moreira e Correia (2007, p. 938) realizaram pesquisa no Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) da UFPR, com o objetivo de "socializar as conquistas e desafios com outros profissionais da área que desejarem construir uma universidade democrática, igualitária e justa". Também apresentam o compromisso ético que o NAPNE assume frente ao Ecd na tarefa de "planejar práticas pedagógicas inclusivas, alternativas de acessibilidade, formação de grupos de estudos e promoção de cursos de capacitação e elaboração de pesquisas na área das necessidades especiais".

No estudo apresentado foi elencado um conjunto de ações ofertadas pelo NAPNE, mencionadas como fundamentais na atenção aos Ecds na Universidade, e que têm promovido a motivação para a continuidade dos estudos, o que garante a permanência e a inclusão efetiva. São elas:

> […]atendimento e intervenção psicológica na modalidade breve e focal e apoio didático-pedagógico dirigido às necessidades emergentes no ensino e na aprendizagem, à organização de recursos didáticos pedagógicos no planejamento do estudo, orientação na realização de tarefas, e a critério do aluno, um contato com os seus professores (MOREIRA; CORREIA, 2007, p. 938).

Em Alcoba (2008), além da grande contribuição dada pela pesquisa, resultado de um trabalho de doutorado, tratando de uma revisão da literatura, existe a sinalização de alguns aspectos que têm em vista conhecer fatores ligados às atitudes pessoais, que promovem ou dificultam a inclusão dos Ecds na UNICAMP.

Nele a autora ponderou algumas considerações: percepção de insegurança em receber os Ecds, decorrente da falta de experiência e da falta de contato prévio, além do desconhecimento dos apoios e das adaptações possíveis ou já disponíveis na Universidade. Sinaliza a importância da presença dos Ecds como desafiadora para que a universidade

busque caminhos para se transformar em um ambiente inclusivo, bem como a necessidade de participação dos estudantes na construção das condições propícias para o exercício de sua capacidade e autonomia. A pesquisa apontou para ações específicas no tocante às adaptações durante as etapas de realização e avaliação do processo seletivo, além de pontuar a atuação da Comissão Permanente de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (COPES), sediada na Prefeitura da Universidade. Foi destacada, dentre outras ações, a demarcação de vagas específicas no estacionamento, o rebaixamento de guias, a elaboração de um instrumento normativo para que as novas construções e as já existentes fossem adaptadas para atender os requisitos legais nacionais.

Ao se referir à inclusão das pessoas com deficiência, a autora considera o processo ainda distante de ser plenamente concretizado. Todavia, acredita que, na medida que vão sendo pensados ambientes físicos e virtuais acessíveis, bem como outros apoios e serviços, a cultura de exclusão estabelecida vai sendo minada, com a possibilidade real de a comunidade ir se acostumando à ideia de que as pessoas com deficiência têm um lugar garantido nela, do mesmo modo que as demais. Ainda considera que, quanto mais visíveis se tornarem os dispositivos legais e as iniciativas em prol da inclusão de Ecds e sua efetiva apropriação, mais chances terão de fazer as resistências e as crenças negativas recuarem (ALCOBA, 2008).

Pereira (2008) apresentou os resultados de uma pesquisa realizada com o objetivo de compreender o processo de implantação de cotas provenientes das ações afirmativas na educação superior, como possível contribuição para a inclusão dos Ecds na Universidade. A conclusão a que chegou é que as cotas constituem uma ação de política de acesso e democratização, além da garantia de direitos; no entanto, essa medida não tem sido suficiente para assegurar a permanência dos Ecds na Universidade, pela grande dificuldade enfrentada no cotidiano acadêmico, em função da ausência de ações específicas nesse processo.

Para Rocha e Miranda (2009), que analisaram as condições de acesso e de permanência dos estudantes com deficiência numa Universidade Federal localizada na região Nordeste do Brasil, os resultados encontrados convergiram para

> […] despreparo, tanto da Universidade, quanto dos profissionais que dela fazem parte, para proporcionar o atendimento adequado às necessidades especiais desses alunos, necessário que a Universidade invista na definição de uma política institucional para a construção de práticas inclusivas que beneficiem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, através das Tecnologias Assistivas para promoção e equalização de oportunidades (p. 197).

Em Oliveira (2009), encontram-se os resultados de uma investigação feita sobre a política de ações afirmativas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), voltadas

para as "pessoas com limitações oriundas de deficiência"[9]. A pesquisa tinha como objetivo problematizar os fatores que aperfeiçoam ou dificultam o acesso, a acessibilidade e a permanência dos Ecds na Universidade. Tratando sobre a temática, chega a alguns resultados quanto às análises feitas a partir dos dados, visto que essa Universidade tem como política afirmativa 5% (cinco por cento) das vagas reservadas no vestibular de 2004/2005, para os Ecds e traça algumas considerações:

> […] relativa invisibilidade dos estudantes em foco no contexto da UERJ; […] escassa participação cultural, poucos não integram redes de sociabilidade, não se reconhecem como parte de um coletivo (cotistas com necessidades especiais). Enfrentam problemas relacionados à pedagogia acadêmica conforme a gravidade das limitações e os estigmas decorrentes. Não existência de um grupo (de estudantes que possuem deficiência) organizado, articulado e reconhecido pela defesa dos seus direitos de acessibilidade. […] escassa presença individual desses em associações, organizações e contextos socioculturais (OLIVEIRA, 2009, p. 113-114).

Os resultados apontaram para a relativa invisibilidade dos Ecd – com escassa participação cultural, não integram redes de sociabilidade, não se reconhecendo como parte de um coletivo, enfrentando problemas relacionados com a pedagogia, dentre outros. Como considerações, o autor aponta para a existência de dois movimentos: um, que busca avançar no processo da permanência no sentido da conclusão do curso que frequentam, e outro, que ignora tais necessidades, podendo ser caracterizado como um não movimento de inclusão.

O estudo de Morejón e Garcia (2010) desvelou as medidas de algumas ações que foram vivenciadas em diferentes Universidades: formação contínua dos docentes, criação de recursos pedagógicos, adaptação dos currículos, criação de núcleos e programas de apoio aos Ecds, o que, segundo os autores, vem elevando as condições de aprendizagem.

Outro trabalho que tratou sobre a inclusão dos Ecds, especificamente sobre a Universidade Federal do Maranhão (UFM), foi apresentado na tese de dodutorado de Chahini, em 2010, que investigou as atitudes e opiniões de professores e Ecds em relação à inclusão dos Ecds, quando esses se mostraram relativamente favoráveis, mas, as ações de acesso e de permanência, por parte da Universidade, necessitam ser garantidas por meio das oportunidades iguais, sem discriminação e/ou segregação. Anteriormente, em 2006, em sua dissertação de mestrado, a mesma autora apresentou suas pesquisas que tratavam sobre o acesso e a permanência dos Ecds na educação superior (CHAHINI, 2010; 2006).

> A maioria dos professores da Universidade Federal do Maranhão não se encontra preparada para o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, para tanto, a Universidade deve implementar políticas

[9] Expressão usado pelo autor.

> educacionais e sociais, redescobrir novas práticas que garantam acesso à educação de qualidade a todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais. Isso significa que esta instituição precisa se adequar às reais necessidades educacionais de seus alunos, para que todos tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento, condição imprescindível para o exercício da cidadania no convívio social, respeitando a diversidade e as particularidades de cada um, bem como a formação continuada de seus docentes e orientações aos funcionários técnico-administrativos, visando maiores conhecimentos sobre os direitos dos alunos com deficiência na Educação Superior (CHAHINI, 2010, p. 93).

Em um estudo de caso feito por Reis (2010), que investigou o processo de organização e estruturação das políticas de inclusão de Ecds nas universidades federais mineiras, foram levados em consideração pela autora alguns aspectos: a Universidade encontra-se em processo de implementação de ações inclusivas em função de verbas recebidas do governo federal e existe um aparato de textos legais que orientam a política da Universidade; no entanto, a maior dificuldade é implementar as políticas internas e garantir a permanência do estudante.

> […] através do projeto INCLUIR, constatou-se que houve certo crescimento no número de alunos incluídos nas UFM e uma mobilização maior nas universidades para cumprir a determinação legal e para a implementação de núcleos de acessibilidade em algumas delas, outras, porém relatam ainda estarem na fase de estruturação do trabalho para garantia de uma educação inclusiva (REIS, 2010, p. 113).

Com a atuação no Programa INCLUIR, houve um crescimento no quantitativo de Ecds e uma mobilização das Universidades para cumprir a legislação nacional. A verdade é que as Universidades ainda não atendem a todos os requisitos de acessibilidade, mas também deve haver uma ação efetiva que identifique o quantitativo real do número de Ecds nas Universidades devido à inconsistência de dados entre o MEC/INEP e as instituições.

Soares (2011) apresentou uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Ceará (UFC), atendendo ao objetivo de investigar o fenômeno de inclusão de estudantes com deficiência visual, do ponto de vista dos próprios estudantes. A partir das entrevistas realizadas, a autora menciona alguns pontos considerados críticos a serem levados em conta pela Universidade em função das diferentes necessidades e problemáticas mencionadas.

A pesquisadora considera que o processo de inclusão na UFC foi, inicialmente, identificados por ações pontuais e sem articulação entre si, tendo suas mudanças ocorridas a partir de 2005, com ações efetivadas pelo“Projeto UFC INCLUIR: acessibilidade na educação superior”, que responde pelas ações de políticas inclusivas na Universidade:

> A criação tanto de comissão para propor políticas de acessibilidade, quanto da Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui, institucionaliza as ações inclusivas, fortalecendo-as, política e pragmaticamente. Na UFC, o

> fenômeno da inclusão apresenta-se, em maior grau, em alguns contextos e em menor grau, em outros (SOARES, 2011, p. 7).

Moreira, Bolsanello e Seger (2011) discutiram o ingresso e a permanência dos Ecds na Universidade, dando ênfase às políticas inclusivas na educação a partir de 1990 e discutindo os principais dispositivos legais acerca da inclusão na educação superior. Toma como campo empírico a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a partir das principais ações institucionais que embasaram a implantação da inclusão do Ecd na instituição. Como resultados, a partir dos dados foram destacadas as estratégias desenvolvidas pelos Ecds para permanecerem na Universidade. Sinalizam a importância da implantação de políticas efetivas para a inclusão, bem como o papel fundamental na defesa da garantia dos direitos que tem o estudante com deficiência. As considerações positivas a que chegaram foram: a possibilidade de solicitar a banca especial na aplicação da prova do concurso vestibular, as estratégias e recursos utilizados pelos professores em sala de aula, tanto para ministrar o conteúdo das disciplinas, quanto para a realização da avaliação.

No mesmo ano, Rosa, Almeida e Teixeira (2011) apresentaram a importância da atuação do Núcleo de acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (UFG), como um espaço de apoio à inclusão dos Ecds na educação superior, respondendo pela organização de ações institucionais que garantem a inserção plena, sobretudo na vida acadêmica, promovendo a eliminação de barreiras[10] atitudinais, físicas, pedagógicas e de comunicação. Atribui ao Núcleo a responsabilidade pela implementação da política de acessibilidade e de efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão.

Na pesquisa vivenciada por Nascimento (2011),[11] foram envolvidos 8 (oito) Ecds matriculados em diferentes instituições de educação superior, snedo duas Universidades Federais (UFPB e UFPE) e três faculdades (UNICAP, Maurício de Nassau e FAFIRE) com o objetivo de identificar fatores que facilitam e/ou dificultam o acesso e a permanência nas instituições. Apontou o preconceito e a falta de acessibilidade como entraves para o acesso e a permanência dos Ecds e mencionou para a existência de ações isoladas por parte de algumas instituições, mas que não se caracterizam como uma política inclusiva. Todavia, foi observado um forte posicionamento, por parte dos Ecds, para superar as barreiras e continuar sua formação acadêmica.

---

[10] IV - 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, Art3º).

[11] A primeira referência que trata sobre o tema de inclusão na UFPB.

Oliveira (2011), por sua vez, mostrou os resultados de uma investigação feita na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), pontuando a sua posição quando afirma que "garantir o ingresso, o acesso e a permanência de Ecd na educação superior vai muito além de adequar as instalações físicas", além de defender a necessidade de estabelecer uma política de inclusão na Universidade. Concluindo, a autora considera que "[...] a maioria dos Coordenadores desconhece o ingresso, acesso e principalmente a "permanência" desses alunos deficientes" (p. 144).

No mesmo pensamento, Castro (2011) tratou do ingresso e da permanência de Ecds em universidades brasileiras, com o objetivo de identificar as ações e as iniciativas, por parte das Universidades. Para isso, realizou um estudo em trezes Universidades públicas brasileiras. A partir dos dados analisados, a autora suscitou algumas considerações: foram identificadas algumas barreiras existentes nas Universidades pesquisadas:

> Arquitetônica (a ausência de rampas ou rampas com inclinação inadequada, calçadas sem manutenção ou feitas com piso impróprio, portas e banheiros com tamanho inadequado, falta de corrimão, ausência de sinalização e de referências); Comunicacionais (falta de informações e intérpretes de LIBRAS); Pedagógicas (práticas pedagógicas inadequadas, falta de material didático adaptado, problemas na atuação de intéprete) e; Atitudinais (atitudes dos professores em sala de aula, relacionamentos com os colegas, desrespeito às vagas reservadas nos estacionamentos, estacionamentos em frente às rampas e obstáculos nas calçadas e caminhos) (CASTRO, 2011, p. 10).
>
> O Atendimento Educacional Especializado desenvolvido na UNISUL; - A estrutura e a organização do Departamento de Apoio à inclusão da UERN e o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da UFPR; as modificações realizadas na biblioteca da UERN; - O Guia USP Acessível; - A legislação institucional da UDESC; - O Manual do candidato da UFRJ, UDESC, UERN, UNESC, UNISUL, FURB e UNB (CASTRO, 2011, p. 10).

Guerreiro (2011) contribuiu com a temática sobre educação inclusiva na educação superior por meio de uma investigação feita com o objetivo de analisar o nível de satisfação dos Ecds no ensino universitário mediante um estudo de caso na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). A autora realizou uma "Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência (ESA)" que permitiu considerar alguns aspectos após a análise dos dados: metades dos estudantes estão satisfeitos na educação superior; no entanto, mais da metade não conhece as normas da ABNT e conhece pouco a legislação de acessibilidade. Por outro lado, o restante do grupo conhece bem as normas e também a legislação de acessibilidade. Nas suas considerações, a autora sugere que conhecer o nível de satisfação dos Ecds será viável e útil para que a Universidade possa tomar alguma decisão com relação à garantia do acesso e à permanência.

Guerreiro (2011), que fez seu estudo baseado em uma escala específica para verificar as condições de satisfação em que envolvem o acesso e a permanência dos Ecds na Universidade, propõe algumas considerações relevantes:

> As condições de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior não implica apenas construções de espaços acessíveis, mas recursos pedagógicos (livros, equipamentos, instrumentos etc), informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e/ou capacitação aos professores e apoio institucional. Portanto, há que se proporcionar uma mudança no modus operandi de uma instituição no seu fazer tradicional, tanto no ensino, pesquisa e extensão, quanto na infraestrutura oferecida a toda a comunidade docente, discente e administrativo (p. 25).

Continuando suas investigações no campo da inclusão na educação superior, Moreira (2011) traz um trabalho que trata do ingresso e da permanência dos Ecds na Universidade, a partir da análise das políticas inclusivas inseridas na educação superior brasileira, tendo como ponto de partida a década de 1990. Discutiu os principais dispositivos legais acerca da inclusão dos Ecds na educação superior, bem como verificou alguns dos desdobramentos e implicações para a universidade pública e tomou como referência a trajetória da UFPR.

A autora pontua que os dados coletados destacam as vivências e "[...] estratégias desenvolvidas pelos alunos para permanecer no ensino superior e a importância de apoios e recursos no ingresso e permanência na universidade" (MOREIRA,2011, p. 126). Ainda assinalou a "importância da implementação de políticas efetivas para garantir a inclusão desse alunado e o papel fundamental da universidade na defesa dos direitos dos alunos com deficiência" (Idem, 2011, p. 126).

No ano de 2012, Ramalho apresentou uma pesquisa que tratava da permanência e do desempenho acadêmico dos Ecds a partir da análise do "Programa de Tutoria Especial" implementado e realizado na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), criado por meio da Resolução do Consepe/UEPB de nº 13/2006. O resultado mostrou que o programa tutorial contribuiu para a permanência dos Ecds, como também favoreceu o bom desempenho acadêmico. A autora, em suas considerações, mencionou que o programa é pioneiro, entre as Universidades brasileiras, podendo servir como proposta a ser seguida, tendo em vista não existir algo semelhante como política de inclusão para a educação superior.

Santos (2013), investigando a inclusão dos Ecds no ensino superior da cidade do Natal/RN, envolveu 10 (dez) instituições, com o objetivo de analisar as condições oferecidas no processo seletivo vestibular. O autor constatou que nenhuma delas possuía reserva de vagas para candidatos com deficiência, e apenas 6 (seis) afirmaram oferecer Banca Especial no processo seletivo para ingresso na graduação. Dos dezoito editais analisados, somente dois

apresentavam informações claras aos candidatos sobre os serviços e os recursos oferecidos pela instituição. Dentre os gestores entrevistados, ficou patente uma preocupação em oferecer um processo seletivo igualitário, mas parte desses gestores não demonstrou possuir muito conhecimento acerca da legislação específica. A autora acentua que será necessário o cumprimento, por parte dos gestores, da legislação em vigor, para que seja assegurado aos candidatos com deficiência o direito de concorrer, no processo seletivo vestibular, em igualdade de oportunidades, em todas as etapas, desde a inscrição até a correção final das provas.

Souza *et al*. (2012) realizaram um trabalho de revisão de literatura sobre a inclusão dos Ecds na educação superior no Brasil, justificando a necessidade de se investigar as produções já feitas pela presença de Ecds matriculados nas universidades. Embora seja escassa a investigação a respeito do processo de inclusão na educação superior, os autores tiveram como objetivo realizar um levantamento bibliográfico para mapear o contexto da inclusão dos Ecds e compreender os diferentes fatores que podem facilitar ou dificultar o seu ingresso na universidade.

Os resultados indicaram que "[...] existe uma grande lacuna entre as diretrizes legais existentes e a efetivação do acesso e permanência dos Ecds na educação superior" (SOUZA *et al*., p. 135). Também foi apontado em seus estudos que as principais dificuldades identificadas estão relacionadas ao "[...] despreparo dos professores, falta de conhecimento da população universitária, estratégias pedagógicas falhas e limitações físicas" (SOUZA *et al*., p. 340). Os dados ainda indicaram que algumas instituições estão elaborando planos de ação no sentido de assegurar a acessibilidade; entretanto, essa ação não é garantida na maioria das instituições que foram investigadas.

Nos estudos apresentados por Alencar (2013), que tratam da política de inclusão na educação superior para analisar a acessibilidade física e pedagógica na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), voltou-se o olhar para os Ecds e os servidores. Foi proposta do pesquisador identificar as condições de acessibilidade, assim como sugerir melhorias para a instituição, abordando três campos da acessibilidade: física, atitudinal e pedagógica. Em sua análise, a autora assinalou alguns constrangimentos e levantou propostas específicas para cada campo da acessibilidade. Em suas considerações, diz que "[...] a maior barreira a ser vencida diz respeito à acessibilidade atitudinal, uma vez que para isso é preciso uma mudança de cultura, uma mudança de preceitos muitas vezes já incutidos nas práticas e atitudes de cada um" (ALENCAR, 2013, p. 129).

Abreu (2013) indica a UnB como uma das instituições superiores que melhor se adaptaram a essa nova realidade da inclusão de Ecds. Segundo a pesquisadora, a univerisdade criou o "Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE)", com o intuito de proporcionar e assegurar as condições adequadas ao desempenho dos Ecds mediante uma rede de apoio, de forma a analisar as dificuldades apresentadas e pensar em estratégias que vão ao encontro das suas necessidades. Complementam o programa ações articuladas com outros setores, no sentido de investir em ações acessíveis a todos, além de articular com os docentes algumas estratégias didáticas apropriadas às necessidades de cada estudante e distribuem cartas aos diretores de cursos, comunicando as adaptações que deverão acompanhar o estudante.

Pimentel (2013) apresentou um estudo por meio de uma coletânea de textos que tratam da inclusão do estudante com deficiência na educação superior, realizada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), concretizada conjuntamente por docentes, técnicos e discentes que formam o Grupo de Estudos em Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI). Também teve o apoio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), pela ação do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI), além da parceria dos Ecds da instituição. São apresentadas estratégias de inclusão dos Ecds na Universidade, no sentido de demolir as barreiras atitudinais. O estudo teve, dentre outras intenções, a de contribuir com material para "o reconhecimento e valorização de um grupo social historicamente excluído do ensino superior, além de promover a ampliação das possibilidades de permanência e conclusão de estudos pelos discentes com deficiência na UFRB" (PIMENTEL, 2013, p.3).

A pesquisa realizada por Zampar (2013), tratava sobre a inclusão dos Ecds na Universidade, com o objeto de analisar a problemática do ingresso/acesso e permanência de estudantes com deficiência na educação superior. Para tanto, tomou como referência um conjunto de trabalhos já realizados no campo da inclusão, como também estudos que verificam a propria percepção que o estudante com deficiência possui acerca de seu processo de ingresso e permanência na universidade. Sinaliza a contribuição dada pela legislação nacional em vigência no Brasil, a qual trata das políticas afirmativas que têm promovido o favorecimento do ingresso de grupos minoritários na educação superior, a exemplo dos Ecds. No entanto, segundo a autora, "[...] facilitar o ingresso não garante que o estudante permaneça na universidade e obtenha sucesso acadêmico e social" (p. 151).

Santos (2013), ao se questionar acerca das políticas de acesso e permanência na educação superior brasileira e portuguesa, pontuou que a categoria acesso é ampla, não correspondendo, apenas, ao ingresso por meio de um processo seletivo, mas também a

permanência do estudante após a matrícula, por meio, principalmente dos recursos disponíveis de acessibilidade. Ao realizar um estudo que identificou esse processo nos dois países, considerou que,

> Em Portugal, não há uma legislação nacional de acesso e permanência na educação superior, mas legislações específicas voltadas para as pessoas com deficiência que contemplam os recursos de acessibilidade e que resultam em políticas institucionais em forma de despachos, estatutos etc.. (SANTOS, 2013, p. 334).

Para a autora, não se pode falar que existe uma política de inclusão em termos de acesso, tendo em vista a privatização desse nível de ensino tanto no Brasil quanto em Portugal. Em suas considerações, fez uma reflexão em relação à inclusão dos Ecds nas duas Universidades pesquisadas, em função da existência de um modelo, ainda segregacionista, nos espaços das instituições, embora sinalize a existência de serviços de apoio nos dois países como meios de organizar ações de modo a delinear um esboço de uma política institucional de inclusão. Em relação aos dados do Brasil, a autora considerou a existência de um aparato jurídico avançado, mas que precisa ser efetivado na prática.

Moreira (2014), em uma das recente pesquisa realizada na Universidade Federal do Paraná (UFPR), menciona o crescente espaço ocupado pelas políticas de inclusão dos Ecds nos debates educacionais, trazendo reflexões acerca das políticas inclusivas e afirmativas, estas últimas implementadas na atualidade em todas as universidades públicas brasileiras. Discute a problemática das desigualdades educacionais e sociais existentes no Brasil, atrelando a exclusão de diferentes grupos não majoritários como resultante de heranças de como foram/são tratados na sociedade. Propõe a emergência de políticas públicas educacionais com vista a estabelecer a justiça e a igualdade social, ao menos pela educação.

Para o debate, a autora destaca os diversos dispositivos legais e as ações estruturadoras que devem ser tomadas, por parte das instituições de educação superior e que fundamentam a implantação de políticas inclusivas, no caso específico da UFPR, voltadas para os Ecds.

Em suas considerações, salienta a necessidade de se levar em conta o processo de ingresso e permanência dos Ecds que fazem uso das políticas afirmativas, mediante o uso das vagas suplementares, ou seja, uma vaga , por acréscimo, em todos os cursos de Graduação que são oferecidos pela Universidade.[12]

Limeira (2014) apresentou um estudo feito na Universidade Federal do Pará (UFPA), o qual trata sobre a acessibilidade física e a inclusão no ensino superior. Traz a proposta de

[12] Resolução 3.883, de 21 de julho de 2009, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe).

não se discutir a inclusão dos Ecds na educação superior de modo isolado, mas pensar uma nova forma de ressignificar os conceitos de acessibilidade. Apontou que a acessibilidade física não é um conceito universal, mas construído na relação sujeito-ambiente, concebida, sobretudo, como acesso para todos.

Na mesma perspectiva, Silva (2014) [13] trouxe em sua pesquisa questionamentos sobre acessibilidade, barreiras e superação, mediante um estudo de caso de experiências de Ecds na UFPB, *campus* de João Pessoa. Como participantes da pesquisa, foram entrevistados 6 (seis) estudantes, com o objetivo de investigar as experiências de acessibilidade na Universidade. Como resultado do estudo, a pesquisadora aponta algumas questões:

> a) a acessibilidade é um tema que deve começar a ser tratado muito antes do vestibular porque existe uma série de barreiras que impedem as PcD de ter acesso à educação superior, relativas ao acesso à informação sobre cursos de graduação e meios de realizar a inscrição para o vestibular, à situação familiar social e econômica e à escolha do curso de graduação;
> b) o governo federal e a Universidade Federal da Paraíba são muito lentos para implementarem uma política institucional de inclusão efetiva e não há procedimentos de monitoramento e avaliação do Programa Incluir, portanto, as barreiras para esta população ainda são consistentes;
> c) os diferentes tipos de acessibilidade são interdependentes e influenciam-se mutuamente, contudo a acessibilidade atitudinal parece ser a mais relevante entre todas porque quando há acesso atitudinal as outras barreiras à acessibilidade tendem a ser reduzidas ou eliminadas;
> d) apesar do marco legal, as/os EcD na educação superior ainda conhecem superficialmente ou não têm conhecimento apropriado sobre seus direitos e raramente fazem uso do sistema legal existente para assegurá-los. São a sua força interna e os esquemas de apoio que desenvolvem sozinhos que lhes permitem permanecer e concluir sua qualificação para ter melhores chances de emprego. (SILVA, 2014, p. 7).

Miranda (2014), em seu estudo investigativo, tratou das políticas públicas por meio dos programas de atendimento e apoio às "pessoas com necessidades educacionais especiais",[14] com o objetivo de conhecer o panorama atual dos programas e ações que as universidades públicas estaduais do Paraná instituíram para viabilizar a inclusão dos Ecds em seus contextos. Verificou o procedimento adotado pelas instituições, por meio de ações e recursos dos programas/núcleos institucionais das universidades estaduais do Paraná, a fim de viabilizar a permanência dos Ecd na educação superior.

Também em 2014, na Anped Sul, foi apresentada a pesquisa realizada por Mendes e Bastos (2014), que tratava da inclusão dos Ecds na Educação Superior, focalizando a análise de questões de acesso, permanência e aprendizagem, buscando compreender o processo de

[13] Esse estudo nos interessa particularmente, pelo fato de ter ocorrido no mesmo campo empírico da nossa pesquisa.
[14] Assim utilizado pelo autor.

inclusão dos mesmos em instituições de Educação Superior do município de Umuarama, na região Noroeste do Paraná. Em suas considerações, trouxeram a ideia da necessidade de se pensar em um ensino de qualidade e não somente em ampliação de vagas ou ações paliativas. Colaboraram com o posicionamento de que não basta todos os investimentos em leis, decretos, resoluções e recursos para a Educação Especial sem dar a devida atenção à formação de professores, de maneira a oferecer-lhes condições e formação adequada para atuarem nessa área, que existe no sistema nacional de educação de modo transversal (BRASIL, 1996).

Essa etapa da investigação, denominada de Revisão da Literatura, permitiu-nos depreender um quadro bastante significativo em relação às produções acadêmicas realizadas nos últimos anos e que versam sobre a inclusão dos Ecds na educação superior. Os principais focos de análise da problemática de acesso e de permanência dos Ecds são temas bastante recorrentes contribuiram para a nossa investigação. Trata-se de contribuições bastante relevantes, sobretudo por terem priorizado pesquisas que se relacionam com o objeto de estudo desta pesquisa.

Finalizando esse capítulo, foi possível realizar uma síntese dos principais achados das pesquisas: por um lado, foi possível considerar que diferentes instituições de educação superior têm sinalizado algumas iniciativas de políticas de educação inclusiva por meio de ações isoladas tratando do acesso e da permanência, favorecendo a inclusão dos Ecds na educação superior, por outro lado, os dados também mostraram a existência de barreiras atitudinais, pedagógicas, físicas, de comunicações e informações, o que não garante a permanência com qualidade dos Ecds nos cursos que frequentam. De um modo geral, os estudos apontam a necessidade de que as instituições de educação superior deverão atuar de modo alargado em suas ações, com a quebra de barreiras, mas que isso não basta para efetivamente a educação inclusiva dos Ecds venha ocorrer e para que a permanência seja concretizada com qualidade.

A análise feita por meio das referidas pesquisas apresentadas, bem como de estudos já realizados na área investigada, nos permitiu defender a ideia trazida por este trabalho com as seguintes considerações: a presença de Ecds nas instituições de educação superior no Brasil terá ser (re)criada no contexto da prática, sobretudo no sentido de influenciar os diferentes atores e setores da instituição, de modo a se criarem no contexto da prática efeitos concretos de implementação da referida política, o que garante, assim, o direito, tanto ao acesso quanto à permanência dos Ecds no curso escolhido, com qualidade. Só assim a política institucional implementada pela instituição de educação superior poderá promover efeitos de modo alargados no chão das Universidades.

No capítulo a seguir, mergulharemos diretamente no quadro teórico-metodológico da nossa investigação, quando traçaremos um plano epistemológico e técnico da pesquisa como caminhos que nos possibilitaram chegar ao objeto de estudo desta pesquisa (a política de educação inclusiva dos estudantes com deficiência na etapa da educação superior).

3 QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: PLANOS EPISTEMOLÓGICO E TÉCNICO DA INVESTIGAÇÃO

> "Precisamos que mostrem caminhos para trabalhar com Todos" (Docente de uma Universidade, 2015).

Considerando que o quadro teórico-metodológico é o coração de qualquer estudo empírico, neste capítulo são descritos e justificados os caminhos traçados para se chegar ao objeto de nossa investigação. É importante registrar que para delimitar o campo empírico foi realizada uma pesquisa tendo como base dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e do Censo da Educação Superior (2013), o que nos permitiu perceber, comparativamente, as demais universidades federais da região Nordeste, bem como uma condição diferenciada da UFPB, que apresentamos a seguir, e que passou a ser o campo empírico da nossa investigação. A pesquisa aqui desenhada toma como referencial metodológico de coleta a abordagem do ciclo de política a partir dos estudos de Bowe e Ball (1992) e Ball (1994).

3.1 QUADROS TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Recordemos que o presente trabalho teve como objetivo analisar a construção das políticas públicas de educação inclusiva dos Ecds na etapa da educação superior no Brasil, o que remete aos "*contextos de influência*" e de "*produção de texto*", formulados por Bowe e Ball (1992) e Ball (1994). De modo mais específico, a investigação objetiva compreender como a UFPB tem respondido ao desafio da política de educação inclusiva na educação superior, quer em termos do acesso dos Ecds, quer da sua permanência, ao analisar especificamente as políticas em ação e os sentidos que lhe são atribuídos pelos sujeitos no "*contexto da prática*".

Como já declarado pelos autores, as políticas formulam-se e reinterpretam-se num ciclo contínuo. É nesta linha que Herneck (2007, p. 67) sustenta que "[...] na análise de política é importante que elaboração e implementação estejam juntas, pois a separação destas duas esferas pode não só distorcer, mas, também, conduzir a uma incorreta compreensão".

Desse modo, o nosso estudo empreendeu um esforço para analisar os diferentes contextos da política de educação superior inclusiva, no sentido dado por Lüdke e André (1986), quando afirmam que para se realizar uma pesquisa é preciso promover o imbricamento dos dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto, bem como o conhecimento teórico acumulado. Trata-se de um esforço no sentido de reunir o pensamento e a ação acumulados em termos de conhecimentos e dados, com o objetivo de elaborar um conhecimento original ou novo, fruto da nossa curiosidade, da nossa inquietação e do diálogo consistente e fundamentado com a literatura do campo de estudo.

Nessa trajetória, levamos em consideração o entendimento de Amado (2013, p. 13), ao afirmar que:

> A pessoa humana é criadora de significados que se tornam parte da própria realidade social;
> Os fenômenos sociais são considerados como resultados de um sistema complicado de interações das pessoas em sociedade;
> A investigação de realidades sociais centra-se no modo como elas é interpretada, entendidas pelos próprios atores/sujeitos.

Assim, na intenção de responder ao problema em estudo e aos objetivos que nos orientaram, foi fundamental fazer escolhas quanto aos caminhos e opções teórico-metodológicas. Como propõe Bonin (2008, p. 121),

> A metodologia pode ser pensada como dimensão que norteia, orienta, encaminha os processos de construção da pesquisa, em todos os seus níveis; como instância corporificada em fazeres, operações, experimentações e procedimentos que vão dando feição ao objeto do conhecimento, que vão se inscrevendo em lógicas atuantes na captura e fabricação pensada deste objeto.

Dessa forma, elegemos como referência para traçar o caminho a ser percorrida nas etapas da pesquisa, a "Abordagem do Ciclo de Políticas" recomendado por Bowe e Ball (1992) e Ball (1994), por meio dos três principais contextos, a saber: *influência, textos e prática* - para perceber as inter-relações existentes nas políticas públicas de educação inclusiva voltada para os Ecds na educação superior no Brasil.

Para o *contexto de influência*, optamos por considerar os documentos originados dos movimentos internacionais. Do seu conjunto, foram analisados 10 (dez) documentos internacionais que fazem referências às políticas públicas de inclusão para as pessoas com deficiência e que formam as diretrizes orientadoras para a elaboração de texto nacionais, fruto de pactos, acordos, convenções, conferências, dentre todos. Importante, ressaltar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, este destacado ao longo

do trabalho pela sua relevância mundial na questão dos direitos para as pessoas com deficiência.

No *contexto da produção de texto*, aqui considerados os textos das políticas públicas no Brasil, deles foram analisados 29 (vinte e nove) dispositivos legais, dentre leis, decretos, portarias, avisos-circulares, recomendações, resoluções, programas, que têm definido as referidas políticas de educação inclusiva no país.

No *contexto da prática*, foram analisados 4 (quatro) textos institucionais das políticas, os sentidos atribuídos pelos atores envolvidos na reescrita no âmbito da Universidade, mediante entrevistas realizadas com: gestor (1), coordenador (1), professor (1), Ecd (2), no período acadêmico 2015.2.

Ressaltamos que o plano inicial da pesquisa era envolver 10 (dez) participantes; entretanto, devido a uma greve nas Universidades Federais, envolvendo os técnicos administrativos e docentes, com a adesão da UFPB, as entrevistas foram reduzidas para 5 (cinco) participantes. Assim, para além das entrevistas realizadas, buscamos explorar os espaços físicos pela observação no *campus* I da UFPB e a captação de imagens fotográficas.

3.2 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICA: UMA INTERRELAÇÃO DOS DIFERENTES CONTEXTOS

Na busca de uma compreensão das políticas públicas educacionais, tomamos como referencial teórico para identificar o percurso das políticas públicas de educação inclusiva a Abordagem do Ciclo Contínuo de Política "*policy cycle approach*", desenvolvido por Bowe e Ball (1992) e Ball (1994), e também como recurso para analisar a complexidade dos contextos políticos, nos âmbitos macro e micro, ou seja, nos contextos internacional, nacional e o local.

Segundo Ball (1994), os diversos contextos que envolvem processos de produção da política, mesmo que possuam suas especificidades, devem ser analisados de forma inter-relacional. Nesse sentido, ao introduzirmos nos estudos de análise de políticas a ideia de um ciclo contínuo, foi-nos permitido observar como as políticas são resinificadas pelos atores, o que nos permitirá produzir conhecimentos sobre a relação existente entre os textos enunciadores de políticas de educação inclusiva.

Nesse caso, foram tomados os dispositivos legais internacionais, nacionais e locais, bem como o *contexto da prática* na UFPB, pelas ações e sentidos dados pelos atores envolvidos na interpretação de tais políticas.

Os dois primeiros contextos são muitos bens traduzidos por Fernandes (2011), que assim assinala: *Contexto de influência*:

> […] diz respeito ao espaço de disputa e de negociação sobre as finalidades sociais da educação e os princípios educativos e curriculares, e onde se dá início ao processo de construção dos discursos políticos. Neste contexto, interagem elementos do governo, partidos políticos, grupos sociais com poder económico, agências locais e internacionais e que o autor designa de comunidades epistemológicas, ou seja, grupos de especialistas com reconhecimento científico em domínios de saber diversos (legislativo, educacional, curricular, pedagógico, formação de professores, entre outros). (FERNANDES, 2011, p. 12).

O *contexto de produção de textos*:

> […] é onde o poder central propriamente dito- o governo, através dos ministérios e dos serviços centrais, em estreita articulação com o contexto de influência, e o que nele for decidido, elabora os textos políticos, produzindo documentos de enquadramento legal e documentos orientadores das concepções, organização e desenvolvimento. (FERNANDES, 2011, p. 12).

Em relação ao *contexto da prática*, aspecto bastante debatido por Bowe e Ball (1992) defende a tese de que é nesse contexto que a política é praticada. É o local onde a política está sujeita à interpretação e à recriação pelos sujeitos, que ao se debruçar de modo ativo na prática sobre os textos da política. Considerando-se um dos focos da análise da política, essa "produz efeitos e consequências que podem representar alterações e transformações na política formulada inicialmente" (ARRUDA, 2011, p. 35).

Para Mainardes (2006, p. 53), "[...] o *contexto da prática* é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original".

Segundo esse entendimento, que corroboramos, a prática se traduz em um espaço de concretização de políticas, com a intercorrência de elementos objetivos, tais como: infraestrutura, condições de trabalho, realidade socioeconômica, participação e envolvimento dos gestores, professores, estudantes e demais sujeitos envolvidos com a política. Esses elementos não podem ser ignorados numa análise de políticas no momento de sua concretização na prática, pelo fato de as intercorrências dos elementos objetivos causarem entraves e limitações à prática (JOSLIN, 2012).

Nessa perspectiva, é relevante, pois, compreender a política inclusiva dos Ecds na educação superior no terreno da prática, ou seja, é importante compreender uma "política em ação" (BALL; MAGUIRE; BRAUM, 2012). Do ponto de vista desses autores, uma política em ação é algo tão complexo que não pode simplesmente ser perspectivado, interpretado ou

implementado a partir do *contexto da prática*. Há dimensões que não podem ser ignoradas quando uma política é analisada, tais como: características do contexto institucional, culturas profissionais, condições materiais e influências externas. Acrescentemos ainda que, no nível dos vários contextos, existem arenas, lugares e grupos de interesses políticos que se disputam continuamente.

A esse propósito, Fernandes (2011) afirma que na formulação de políticas há um conjunto de arenas públicas instituídas, tais como comissões e organizações representativas que se transformam em palcos de articulação de influências que envolvem elementos do governo, partidos políticos, grupos sociais, agências locais e internacionais, dentre outras. Em se tratando das políticas públicas inclusivas voltadas para as pessoas com deficiência, são identificadas diversas organizações internacionais, já referidas, e que vêm assumindo nas últimas décadas, a título de recomendação, as diretrizes políticas de inclusão social e educacional, dentre as quais podemos citar a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO), ONU, UNICEF, Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização dos Estados Americanos (OEA).

Correia (2010) menciona que o "estudante com necessidades educativas especiais", ou, no nosso caso, a educação dos Ecds, para além do discurso eminentemente social sobre as pessoas com deficiência, existe a necessidade de buscar respostas nos textos normativos legais e no conhecimento psicopedagógico, no sentido de adequar as necessidades dos Ecds.

Nessa direção, tratamos as questões das políticas públicas de educação inclusiva na educação superior como requisito necessário para o acesso e a permanência dos Ecds nos cursos que frequentam, com a prerrogativa de que a educação é um direito humano e a educação superior também é um direito de todos. Na figura a seguir, está representada a estrutura de percurso da análise da pesquisa.

Figura 1: Estrutura de análise da pesquisa com base na abordagem do ciclo de política

Fonte: elaborado pela autora, a partir do ciclo de política de Ball e Bowe (1992) e Ball (1994).

A partir da figura apresentada, buscamos explorar as influências dos documentos e dos textos normativos oriundos dos movimentos internacionais no processo de formulação das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, e como ela vem sendo praticada no contexto da UFPB.

3.3 ABORDAGENS DA PESQUISA

Tendo em vista os objetivos e as questões norteadoras do estudo, seguimos uma linha de natureza qualitativa, orientada pela intenção de buscar os diversos sentidos que perpassam o campo das políticas públicas de educação inclusiva, estabelecidos na relação das influências dos documentos e dos textos normativos e das (re)interpretações dadas pelos sujeitos no contexto da prática, aqui identificados como participantes da pesquisa (BALL *et. al*., 1992).

Este estudo caracteriza-se, portanto, por uma pesquisa exploratória descritiva, com uma abordagem qualitativa, sobre os processos de inclusão dos Ecds na educação superior. A pesquisa descritiva, do ponto de vista de Oliveira (2005), é usada para a compreensão de

diferentes aspectos, propondo-se investigar fatores e elementos que influenciam em um determinado fenômeno e que "[...] procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada" (OLIVEIRA, 2005, p. 74).

Com a intenção de fundamentar a opção metodológica, buscamos, pois, recorrer às ideias advogadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 16), quando apresentam as características predominantes da pesquisa qualitativa, embora reconheçam que nem todos os estudos nessa linha teórico-epistemológica revelem todas essas características.

Nesse sentido, para compor a abordagem qualitativa desta pesquisa, nós nos reportamos ao uso da pesquisa Estudo de Caso. Morgado (2012, p. 56) define essa modalidade como sendo "[...] uma estratégia investigativa da qual se procura analisar, descrever e compreender determinados casos particulares".

Nessa direção, o estudo de caso caracterizou-se por ser uma análise ampla e, simultaneamente, aprofundada, no nível de:

- *Contexto de Influência:* relativo à força política existente dentro da UFPB, elaboradora de políticas institucionais pela ação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade;
- *Contexto de Produção de Textos:* que correspondeu aos documentos estruturadores que normatizam a política inclusiva na Universidade;
- *Contexto da Prática:* que se configurou por meio dos serviços e das ações que dão visibilidade à política de educação inclusiva "implementada" pelos diferentes sujeitos, no terreno da própria Universidade, e à sua visão sobre essa mesma política.

Significa dizer, por conseguinte, que esse caso corresponde a um estudo que integra um conjunto inter-relacionado de contextos visualizados em um único caso investigado: o caso da Universidade Federal da Paraíba.

3.3.1 Contexto de influência

Na intenção de melhor elucidar o processo de análise, construímos e classificamos os documentos da pesquisa no âmbito internacional relativos ao *contexto de influência*, como se encontra no Quadro 1.

Cabe esclarecer que os diversos documentos aqui apresentados a seguir fazem parte do referencial indicado em diversos documentos que compõem as políticas públicas de educação

inclusiva no Brasil, a exemplo da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, estatuto das pessoas com deficiência de 2015, dentre outros.

Quadro 1: Documentos internacionais que influenciaram nas políticas públicas de educação inclusiva na educação superior para os Ecds

DATA	DOCUMENTO/ACONTECIMENTO	FINALIDADE
10/12/1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Delineia os direitos humanos básicos universais
09/12/1975	Declaração de Direitos das Pessoas com Deficiência	Proclama os direitos das pessoas com deficiências
03/12/1982	Programa de Ação Mundial para as Pessoas Portadoras de Deficiência	Estabelece medidas para a realização dos objetivos de igualdade e de participação plena
17/11/1988	Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos	Reconhece os direitos essenciais dos atributos da pessoa humana
09/03/1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Reconhece a educação como um direito fundamental de todos
09/06/1994	Declaração de Salamanca	Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais[15].
09/10/1998	Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação	Propõe soluções para os desafios de profunda reforma na educação superior mundial
13/12/2006	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo	Estabelecem diretrizes para promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência.
06/06/2008	Conferência regional sobre a educação superior da América Latina e do Caribe	Delibera sobre a realidade e a necessidade de mudanças estratégicas na Educação Superior da região
08/07/2009	Conferência Mundial sobre a educação superior	Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social

Fonte: Elaboração da autora

3.3.2 Contexto de produção de texto

Quanto aos dispositivos legais representativos do *contexto de produção de texto* nacional e que formam a base das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, identificamos no Quadro 2 os documentos que têm relação com à educação superior. Para tanto, foram agrupados em dois grupos: textos gerais (referentes ao sistema nacional de

[15] Atualmente utiliza-se o termo "pessoas com defiicência"

educação) e textos específicos (referentes à educação superior), conforme estão distribuídos nos quadros 2 e 3 a seguir.

Quadro 2: Contexto de Produção de Textos Gerais - Documentos relacionados às Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Brasil (contexto de produção de texto).

DATA	DOCUMENTO	FINALIDADE
10/05/1988	Constituição Federal	Assegura o exercício dos direitos sociais e individuais.
13/07/1990	Lei nº8. 069	Estatuto da Criança e do Adolescente.
20/12/1996	Lei nº 9.394 -	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
19/12/2000	Lei nº 10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
24/04/2002	Lei nº 10.436	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
24/09/2002	Portaria nº 2.678	Aprova o projeto Grafia de Braille.
02/12/2004	Decreto nº5. 296	Regulamenta as leis que dá rpioridade de atendimento e a que dispõem sobre as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência
22/12/2005	Decreto nº 5.626	Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
17/01/2008	Política de Educação Especial	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
25/08/2009	Decreto nº6. 949	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
17/11/2011	Decreto nº 7.611	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.
17/11/2011	Decreto nº7. 612	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
06/07/2015	Lei nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Fonte: Elaboração da autora

3.3.2.1 *Contexto de produção de texto* específico da educação superior no Brasil

Especificamente dos textos legais nacionais que têm relação com o objeto em questão, foram sinalizados para análise os que estão vinculados diretamente à educação superior, conforme o quadro nº3.

Quadro 3: *Contexto de Produção de Textos* Específicos na Educação Superior no Brasil

DATA	DOCUMENTOS	FINALIDADE
1981	Resolução CFE nº 02	Dilatação de prazo de conclusão de curso de graduação aos Ecd
1994	MEC - Portaria Nº 1.793	Inclusão da disciplina Aspectos ético-politico-Educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de Necessidades especiais
1996	Aviso Circular Nº277	Ajustes necessários no processo de seleção para o acesso dos Ecd à Educação Superior
1999	Portaria Nº 1.679	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de Ecd, para instruir os processos de autorização, reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições
1999	Lei nº 7.853	Dispõe sobre Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
2002	Lei nº 10.346	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras
2003	Portaria Nº 3.284	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade do Ecd
2004	Lei N° 10.861	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- (SINAES)
2005	Programa INCLUIR	Fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes
2005	Decreto nº5. 493	Programa Universidade para Todos (PROUNI) políticas afirmativas de acesso à educação superior
2007	Portaria nº 14/MEC	Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior" de Ecd às instituições federais de ensino superior (Ifes)
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE	Estabelece diretriz para a garantia do acesso e da permanência no ensino regular e o atendimento especializado
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Define ações que visam constituir a atuação da educação especial de modo transversal
2010	Decreto nº 7. 234	Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)
2013	Referenciais de acessibilidade na educação superior	Dispõe sobre questões orientadoras acerca da acessibilidade às instituições de educação superior referente ao estudante com deficiência.
2015	Lei nº 13.146	Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência que garante, em condições de igualdade, o exercício dos direitos das pessoas com deficiência.

Fonte: Elaboração pela autora

3.3.3 *Contexto de produção de texto* no contexto da pratica na UFPB

Visando verificar a reescrita da política, tomamos como referenciais os textos de políticas locais ou institucionais (elaborados e vivenciados na UFPB), conforme o quadro nº4, a seguir.

Quadro 4: Textos estruturadores da política de educação inclusiva implementada na UFPB

DATA	DOCUMENTO	FINALIDADE
30/03/1998	UFPB/ CONSUNI- Resolução nº 02/1998	Aprova o Regulamento do Núcleo de Educação Especial (NEDESP)
30/04/2009	Resolução nº 7/2009	Aprova o curso de Graduação em Letras/Libras, na modalidade Licenciatura à distância.
30/03/2010	UFPB/CONSEPE – Resolução nº 09	Institui a Modalidade de Ingresso por reserva de vagas para acesso aos cursos de graduação
26/11/2013	UFPB/CONSUNI -Resolução nº 2013-	Institui a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB e cria o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)

Fonte: Elaboração pela autora

De posse dos dispositivos legais anteriormente apresentados e que nortearam o presente estudo, apresentamos a seguir o plano técnico da pesquisa - etapa que deu conta da abordagem, do campo de estudo e dos atores entrevistados, além dos procedimentos que foram utilizados para a coleta e a análise dos dados.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Dado que o foco do estudo está nas políticas de educação inclusiva para Ecds na educação superior, tomou-se como elementos de investigação os atores envolvidos na referida política, e como campo de investigação a Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O critério utilizado para a escolha dos entrevistados foi que fossem responsáveis por colocar em ação a "Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB", o que inclui os sujeitos ligados diretamente à ação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, o que ocorreu em função do cargo que ocupam na UFPB.

Quanto aos Ecds, isso foi intencional, tendo em vista que o foco desta pesquisa está relacionado ao processo de (re)interpretação das políticas de educação inclusiva vivenciada no contexto da prática, sendo os Ecds, atores em tal processo. Portanto, qualquer Ecd selecionado poderia contribuir para a pesquisa, visto que todos vivenciam/vivenciaram esses processos, tendo em vista que nos interessava recolher, diretamente dos Ecds, as impressões e visões das políticas de educação inclusiva na UFPB. Tomamos para tanto as ideias de Oliveira (2005, p. 97), ao caracterizarmos a amostra intencional da seguinte forma: "Neste tipo de

amostra, o pesquisado(ra) decide analisar um determinado fenômeno sem ter a preocupação de fazer generalizações em relação ao universo da pesquisa".

Assim, a escolha dos Ecds teve como critério de escolha serem estudantes que se identificaram com alguma deficiência físicas, sensoriais e intelectuais e frequentarem o *campus* I da UFPB no período da realização da pesquisa, que correspondeu ao ano letivo de 2015.2, e estando vinculados a um curso de graduação, ou seja, que estivessem inseridos no *contexto da prática*, de modo semelhante. Para a identificação dos Ecds, recorremos ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB (CIA), responsável pela identificação de todos os Ecds na instituição, que ocorre por meio do preenchimento do formulário "cadastro de estudantes com deficiência" – anexo 1.

No que concerne à realização das entrevistas, foi elaborado um roteiro para cada grupo a ser entrevistado (ver apêndices de 1, 2, 3 e 4), formulado conforme as características dos diferentes participantes, bem como as características do processo pelo qual a política de educação inclusiva tem sido implementada.

A opção pela entrevista semiestruturada justifica-se por permitir um nível de interação entre o entrevistador e o entrevistado, o que facilita a fluência das informações para o entendimento da temática em estudo. Os participantes que estariam inicialmente envolvidos com a pesquisa e que seriam nossos entrevistados foram selecionados conforme as funções que exercem na Universidade, detalhados no quadro a seguir.

Quadro 5: Demonstrativo *a priori* dos participantes entrevistados

PARTICIPANTE	**FUNÇÃO**	**QUANTITATIVO**
Gestor	Reitora	1
Gestor	Pró-Reitor	1
Gestor	Prefeito da Universidade	1
Coordenador	Comitê de Acessibilidade e Inclusão	1
Coordenador	Coordenador de cursos	2
Coordenador	Coordenadores dos serviços de apoio aos Ecds	2
Técnico Administrativo	Técnicos Administrativos-serviços de apoio Ecds	2
Docente	Professores de Ecds	3
Estudante	Ecd	6

Fonte: Elaboração pela pesquisadora

Entretanto, ao longo do percurso, entre a escolha do grupo a ser entrevistado e a etapa das entrevistas, alguns problemas impediram a realização na íntegra de todas as entrevistas, atendendo o mesmo quadro submetido no projeto de tese à aprovação do Comitê de Ética da

Universidade Federal de Pernambuco, justificado no item das intercorrências descritas a seguir.[16] Dado as justificativas, passamos a seguinte descrição dos participantes:

Quadro 6: Detalhamento dos entrevistados da pesquisa

PARTICIPANTE	**FUNÇÃO**	**QUANTITATIVO**
Gestor	Reitora	1
Coordenador	Comitê de Acessibilidade e Inclusão	1
Docente	Professores de Ecds	1
Estudante	Ecd	2

Fonte: Elaboração pela pesquisadora

Como já referimos, os participantes foram escolhidos de acordo com os cargos que ocupavam na UFPB no período das entrevistas e também as suas disponibilidades. Quanto aos dois Ecds entrevistados, tivemos a indicação pelo Secretário da CIA, posteriormente identificados como membros do referido Comitê. Em relação à única professora entrevistada, sua indicação veio durante a entrevista realizada pelo Ecd no momento da entrevista, ao destacar a atuação da professora como docente e como redatora do parecer favorável à criação de cotas por reserva de vagas para Ecds, de 2010.

Para apresentar os instrumentos utilizados na investigação, a seguir detalharemos as técnicas de recolha de informações.

3.5 TÉCNICAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

A fase de recolha de dados correspondeu a uma etapa importante da investigação. Para responder às questões e aos objetivos que estruturaram este estudo, recorremos a um conjunto variado de técnicas de recolha de dados, tais como: levantamento de documentos, entrevista semiestruturada e observação não participante, conforme será detalhado a seguir; além do uso de fotografia.

[16] O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da UFPE pela Plataforma Brasil, CAAE 43737715.5.0000.5208.

3.5.1 Levantamento dos documentos

Do ponto de vista de Martins (2008, p. 46), os documentos são importantes "para melhorar o entendimento do caso e também para corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras fontes, possibilitando a confiabilidade de achados através de triangulação de dados e de resultados". A triangulação, conforme Colás (1998) é uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa. O seu princípio consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspectivas para sua interpretação. Os documentos oficiais, por exemplo, seja no interno ou externo, proporcionam informações sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, os estilos de liderança, as formas de comunicação com os diferentes atores da comunidade educativa, dentre outros aspectos (COLÁS, 1998).

Assim, a análise aqui mencionada incidiu sobre as premissas de documentos internacionais (*Contexto de Influência*), nacionais (*Contexto de Produção de Texto*) e institucionais (*Contexto da Prática*), que emergiam a partir de um levantamento dos textos normativos, com a intenção de reconhecer os sentidos, aqui vistos como diretrizes orientadoras normativas que estruturam as bases das políticas públicas de educação inclusiva para os Ecds na Educação Superior no Brasil.

A ideia de compreender essas políticas como um ciclo pressupõe compreendê-las como uma construção social que envolve diversos sujeitos e grupos, o que, do ponto de vista de Ball *et. al*. (1992), atua em diferentes disputas marcadas pela heterogeneidade, resultado das mesclas dos diferentes textos produzidos com marcas e perspectivas as mais diversas, traduzindo-se em um hibridismo político (MAINARDES, 2006).

Ao optarmos por olhar de modo amplo essa política que pretendíamos descortinar, envolvendo sujeitos, textos e influências, com foco no contexto da prática, lugar onde o texto político sofre transformações pela ação humana, ela foi relevante para compreendermos o caso específico da UFPB.

3.5.2 Entrevista

A entrevista na abordagem da pesquisa qualitativa possibilita saber o sentido que os atores sociais atribuem a sua ação. Nas palavras de Yin (2001, p. 112), a entrevista "é considerada como uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso".

No caso concreto deste estudo, optamos pela entrevista semiestruturada. Ela se caracteriza pela elaboração de perguntas específicas a serem feitas aos entrevistados, mas permite, ao mesmo tempo, a liberdade de respostas por parte desse entrevistado (GIL, 2008). Para Bauer e Gaskell (2011), toda pesquisa que envolve entrevista se caracteriza como um processo social de interação em que as palavras constituem em uma troca entre entrevistador e entrevistado. Sobre o tema, trata-se de argumentar que:

> […] Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o (s) entrevistado (s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção do conhecimento. Quando nós lidamos com sentidos e sentimentos sobre o mundo e os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação. Deste modo, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades (BAUER; GASKELL, 2011, p. 73-74).

Desse modo, é necessário considerar que durante o processo da entrevista há uma via de mão dupla que envolve o entrevistador e o entrevistado num processo de interação que possibilita a geração e a coleta de dados. Entretanto, vale lembrar que devemos levar em consideração o tipo de entrevista que seja a mais adequada, tanto ao objeto de investigação, quanto ao contexto e ao perfil dos sujeitos que pretendemos entrevistar.

Outros aspectos relevantes a considerar são a forma como o entrevistador conduz as entrevistas e a sua organização em forma de texto para uma análise posterior. Na perspectiva de Bogdan e Bilklen (1994, p. 136):

> As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas [...] o entrevistador estimula também o entrevistado a ser específico, pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns dos aspectos que mencionou.

A relação dialógica entre o entrevistador e o sujeito entrevistado é, assim, um dos aspetos importantes no desenrolar da entrevista. Buscamos nas ideias de Silva (2009), o sentido atribuído a essa relação:

> A concepção dialógica contém a ideia de relatividade da autoria individual e, consequentemente, o destaque do caráter coletivo social da produção de ideias e de textos. O próprio ser humano é um intertexto, uma vez que não existe isolado e a sua experiência de vida tece-se, intercruza e relaciona-se com o outro. Pensar em relação dialógica é remeter para outro princípio: a não autonomia do discurso. As palavras de um falante estão sempre

> atravessadas pelas palavras do outro: o discurso elaborado pelo falante constrói-se também em função do discurso do outro que o atravessa, condicionando o discurso do "eu" (SILVA, 2009, p. 46).

No que tange ao presente estudo, como já referimos, as entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro elaborado de acordo com as funções identificadas pelo grupo de participantes (apêndices de 1,2,3, 4), contendo perguntas comuns e outras específicas. O roteiro foi concebido com base nos objetivos, nas questões orientadoras da investigação e no quadro teórico abordado, a partir dos quais se identificaram algumas categorias estruturantes da própria entrevista.

Para a realização da pesquisa, os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 5) e, propuseram-se a colaborar com o trabalho.

As entrevistas foram previamente agendadas, realizadas em dias, locais e horários definidos pelos entrevistados, atendendo a suas conveniências, com a garantia, por parte da pesquisadora, de não haver interferência de terceiros e de sigilo dos dados coletados.

3.5.3 Observação

A observação feita *in loco* na UFPB foi importante para o estudo porque permitiu captar elementos que não podem ser apreendidos por meio da fala, sendo necessário observar diretamente a realidade em que se encontra o fato em estudo. No caso concreto, a observação foi estruturada com base em registros fotográficos – o produto delas, certamente, representa a "subjetividade do seu autor: sua visão de mundo, sua ideologia" (SOUZA, 2012, p. 1).

A importância de se lançar mão deste recurso deveu-se ao interesse em observar o aspecto da acessibilidade que compõe a dimensão 3 (três) que trata da infraestrutura (física e ambientais) da UFPB, considerada um requisito legal pelo documento do INEP/MEC (2013), e que deve ser observado durante o processo de avaliação externa. Tivemos, nesse processo observacional, como ponto de partida as diretrizes orientadoras do documento do INEP, que nos conduziu ao que observar e como observar.

Dessa feita, para esta pesquisa, optou-se pelo uso de imagens fotográficas que foram feitas durante as visitas à UFPB, quando do momento da realização das entrevistas. As observações feitas por meio de fotografias permitiu-nos contrastar os resultados capturados pela lente com as vivências e foram aqui analisadas por meio da "análise do recorte conotativo". Para Barthes (1990) a fotografia é uma mensagem sem código, tentar descrevê-la através da linguagem, é um desafio que pode se tornar infactível, em especial se não se possui

essa consciência. Barthes e Compagnon (1987), consideram que as imagens, semelhantemente aos textos verbais, são capazes de transmitir mensagens, conceitos, ideias e valores.

Nesse sentido, a mensagem conotada é o resultado da forma como as pessoas veem as imagens, trazendo com elas e por meio delas, suas opiniões a respeito do que é observado (SOUZA, 2012). Assim, as fotografias apresentadas "[...] não serão vistas como uma resposta, mas apenas ferramentas para chegar às respostas" (BOGDAN; BILKLEN, 1994, p. 191).

Como fonte de referência para a captura das imagens, além da dimensão da infraestrutura - acessibilidade já citadas, foram levados em conta os sentidos atribuídos pelos estudantes com deficiência em suas entrevistas ao apontarem alguns constrangimentos e facilidades diante das condições da política de educação inclusiva implantada pela Universidade para essa dimensão, e que nos orientou na busca das imagens contidas neste trabalho, o que nos ajudou a triangular as informações.

3.6 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

No processo de uma investigação qualitativa, a arte de interpretação dos dados traduz-se em uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor, dando sentido ao que se aprendeu (DENZIN; LINCOLN, 1994).

Do ponto de vista de Bogdan e Bikllen (1994, p. 2005), a análise de dados é o:

> Processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.
> […] A análise envolve os trabalhos com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Para orientar esse processo, utilizamos a Análise do Conteúdo à luz dos fundamentos teóricos, categorizados e organizados segundo Bardin (2011), os quais são: Pré-análise: a partir da organização do material, quando buscamos encontrar sinais das políticas de educação inclusiva. Nesse caso, optamos pela Leitura "Flutuante", dos textos acerca do nosso objeto de pesquisa, procurando o conhecimento dos mesmos e as mensagens neles contidas; Exploração do material: a partir das informações coletadas, buscamos a identificação dos artigos que faziam referência à inclusão dos estudantes com deficiência inseridos na educação superior,

bem como os sentidos a eles atribuídos; Tratamento e Análise: por meio da captação dos dados e da interpretação dos resultados. Aqui, consideramos as informações emergidas a partir da leitura dos documentos e das entrevistas realizadas, além das observações feitas nos espaços da Universidade, as prerrogativas existentes no contexto da acessibilidade. Como critérios para a análise das entrevistas foram categorizados em seis blocos: acesso à universidade; emponderamento; barreiras existentes; acessibilidade; permanência e a política em ação.

3.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética 5208 da Universidade Federal de Pernambuco, localizado no Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFPE), por meio da Plataforma Brasil, tendo como número do CAAE - 43737715.5.0000.5208. Após a análise, os membros do Comitê deliberaram o parecer Aprovada. Logo, a execução e a posterior publicação dos resultados estão balizadas pelas regras da pesquisa científica divulgadas pelo referido Comitê.

3.8. INTERCORRÊNCIAS DA PESQUISA

Durante a coleta de dados, etapa planejada para o ano 2015 foi vivenciadas algumas intercorrências bastante expressivas, que necessitam de esclarecimentos:

- A primeira diz respeito ao cronograma da pesquisa que foi alterado em razão do "doutorado sanduiche" feito no ano de 2014, em Portugual, precisamente na Universidade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), ano em que estava prevista a submissão do projeto ao Comitê de Ètica pela Plataforma Brasil, além da coleta de dados que deveria se dar por meio de entrevistas e observação nos espaços físicos da UFPB, postergada para o ano de 2015;
- A segunda intercorrência, tem relação com a exigência, por parte da Universidade, em só autorizar a realização de pesquisas, de qualquer natureza, na instituição com a aprovação do projeto pelo Comitê de Ètica, fato que também gerou um atraso na concretização da coleta de alguns dados;

- Uma terceira intercorrência teve relação com a adesão, por parte da UFPB, de uma greve nacional das Universidade federais, o que envolveu técnicos administrativos e docentes, a mais longa da história das Universidades federais, com a duração de 139 dias, com seu início em 28 de maio de 2015 e só havendo o retorno às aulas em 13 de outubro de 2015, o que inviabilizou o acesso a diversos espaços que envolvem a dimensão didático-pedagógica e a infraestrutra, além de contacto com o pessoal técnico-administrativo, os docentes, os coordenadores de cursos e Ecds.

Entretanto, embora pareça que essas dificuldades tenham prejudicado o andamento da investigação, apenas uma intercorrência foi realmente a que nos impediu de analisar os dados quantitativos com maior precisão, em razão de não ter conseguido pela Universidade, embora com a abertura de um processo solicitando esses dados, eles não foram disponibilizados e passamos a nos referir aos dados do Censo da Educação Superior 2013 (BRASIL, 2013), dados contestados pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB durante a entrevista com a Coordenadora.

Os sinais dos movimentos sociais, aqui sinalizados pela greve do pessoal técnico-administrativo e dos docentes, não têm sido apenas uma característica da atualidade, mas um dos instrumentos que definem diferentes movimentos sociais no Brasil e no mundo como bandeira de luta em prol de direitos sociais. No caso específico das pessoas com deficiência, além dos direitos elas lutavam e lutam pelo reconhecimento enquanto sujeito social.

O próximo capítulo constará um resgate dos movimentos sociais que envolvem as pessoas com deficiência nas últimas décadas no mundo e no Brasil, que não foram diferentes quanto às lutas pelo reconhecimento de seus direitos sociais, dentre os quais o direito à educação.

Assim, traçar um panorama desses movimentos nos permitirá entender o contexto em que se encontram as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e algumas relações existentes em função das lutas travadas durante toda uma trajetória de exclusão, segregação, integração e inclusão. Portanto, à luz dos diversos paradigmas, estaremos descortinando os tratamentos dados às pessoas com deficiências.

4 “NADA SOBRE NÓS SEM NÓS”: AS MARCAS DOS MOVIMENTOS E A LUTA POR DIREITOS

Figura 2: Representação dos diferentes tipos de deficiência e a luta por direitos

Fonte: Werner (2007).[17]

Iniciamos este capítulo apresentando uma imagem que simboliza os diferentes tipos de pessoas com deficiências, caracterizando um grupo específico de minoria, embora sendo o de maior número. A faixa com a frase “NOTHING ABOUT US WITHOUT US”, traduzida como “NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS”, representa a união e a força com que lutaram/lutam as pessoas com deficiência em prol dos seus direitos sociais. Ela também passou a compor o grito de luta de todos os movimentos internacionais e nacionais, a exemplo do “International Year of Disabled Persons”, ou seja, “Ano Internacional da Pessoa deficiente”, coordenado pela ONU, deflagrado em 1976, a ser comemorado durante todo o ano de 1981 (ONU, 1979).

Entretanto, essa frase foi proferida quando o Governo da África do Sul se recusou a reconhecer o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981, e só em 1986, à revelia das próprias pessoas com deficiência, proclamou convenientemente o Ano das Pessoas Deficientes da África do Sul, conforme relata Rowland, traduzido por Sassaki (2006). Do mesmo movimento emergiu um novo sentido dado às pessoas com deficiência ao esclarecer e exigir que a deficiência não fosse vista como uma questão de saúde e bem-estar, mas sim como uma questão de direitos humanos e de desenvolvimento (SASSAKI, 2006).[18]

[17] Descrição da figura: Imagem de 5 pessoas juntas e duas segurando uma faixa. Uma mulher a quem falta uma perna direita tem uma bengala que segura no braço direito, e com o outro segura do lado esquerdo com uma das muletas uma faixa. Do lado esquerdo, um rapaz com óculos escuros segura a faixa com a bengala. No meio, uma criança na cadeira de rodas aponta com o polegar da mão esquerda para a faixa onde está escrita uma frase em inglês, que traduzida significa “nada sobre nós sem nós**”.** Uma mulher de cócoras segura uma criança que está sentada no chão, e no centro outra criança de pé escreve em sinais com a mão direita a palavra legal!

[18] Fonte: http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos Acesso, em 22/11/2015

Em sendo assim, o capítulo faz uma breve leitura da trajetória histórica, traçada por alguns pesquisadores que têm dedicado seus estudos à compreensão do modo como às pessoas com deficiência foram tratadas ao longo do tempo. A revisão do tema possibilitou a obtenção de um conhecimento mais elaborado sobre concepções e modelos educacionais dirigidos ou relacionados às pessoas com deficiências. Depois, abordamos determinadas situações de protagonismo das pessoas com deficiências nos movimentos sociais e na luta por seus direitos, ao reconhecer sua importância nas conquistas sociais. Situamos a realidade brasileira ao discutir as ofertas educativas pensadas para as pessoas com deficiência, tomando como referência um panorama histórico de como emergiu socialmente o paradigma da inclusão social para nos podermos situar em relação à construção de políticas públicas de educação inclusiva voltada para os Ecds na etapa de educação superior.

O capítulo finaliza com uma leitura sobre o marco legal-normativo, de caráter internacional e nacional, com ênfase nos movimentos de criação de políticas públicas de educação inclusiva. Aqui foi dada atenção às lutas específicas em prol do reconhecimento e da participação social das pessoas com deficiência e da mobilização internacional e nacional a favor da garantia do direito à educação para todos, nomeadamente para os grupos até então excluídos, dentre eles o de pessoas com deficiência.

4.1 CONCEPÇÕES E MODELOS EDUCACIONAIS PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

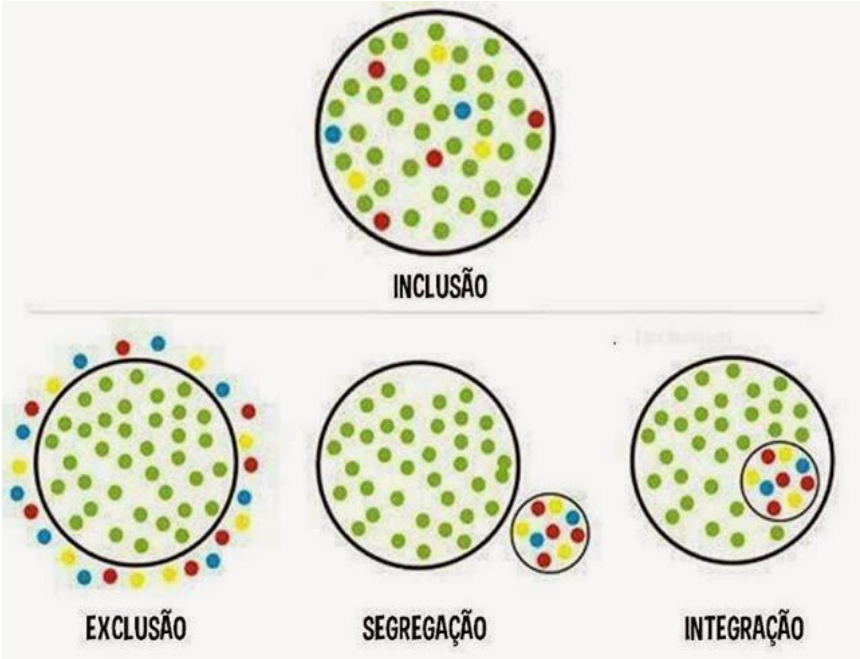
A trajetória social e educacional vivida por pessoas com deficiência no Brasil e no mundo implica determinadas condições e especificidades capazes de promover um novo paradigma em face da compreensão que existe sobre o conceito de pessoa com deficiência na atualidade.

Tomando os estudos de Pessotti (1984), Silva (1987),[19] Sassaki (1997, 1999, 2006), Mrech (1998), Omote (2004), Mazzotta (2005), Palma (2005), podemos visualizar quatro diferentes paradigmas que têm definido uma trajetória no mundo e que aparecem com as seguintes denominações: exclusão, segregação, integração, e, por fim, o paradigma da

[19] Autor de maior referência na escrita que trata da evolução que indica graus de desenvolvimento da humanidade, referindo-se especialmente às pessoas com deficiência no mundo e no Brasil, particularmente. Com o livro A EPOPÉIA IGNORADA-A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje, escrito em 1987 por Otto Marques da Silva. É uma obra esgotada, mas que se encontra disponível no *site*: http://www.visionvox.com.br/busca.php?pagina=Nao&busca=Otto+Marques+da+Silva&buscar=Buscar

inclusão. Com o propósito de representar esses diferentes paradigmas, escolhemos retratá-los pela figura 5, a seguir:

Figura 3: Representação da trajetória vivida no mundo pelas pessoas com deficiência



Fonte: Domínio Público

É necessário alertar, contudo, que em nenhuma civilização ou mesmo sociedade, esses paradigmas sociais foram demarcados linearmente, e que as características típicas de um não desaparecem completamente com o passar dos anos. Eles passam a existir com maior ou menor intensidade nos momentos subsequentes, além de serem marcados, invariavelmente, por trajetórias individuais, conforme assinala Silva (1987).

Portanto, a figura é, na verdade, uma representação de como foi ou é vista no contexto social a pessoa com deficiência, aqui sinalizados por pontos coloridos, dispostos fora do círculo ou dentro de pequenos círculos, até que, de modo gradativo, vão sendo incluídas na esfera total, que representa a sociedade como um todo. É preciso reconhecer, pelos relatos dos autores, que essa evolução resulta de lutas muito fortemente travadas ao longo dessa trajetória social.

Os paradigmas que surgiram e a luta pela sobrevivência por parte das pessoas com deficiência a favor do direito de cidadania dentro das sociedades e o papel da Educação em tal conjuntura são marcas evidentes de lutas e de direitos conquistados. Merece destaque a relevância dos acontecimentos vivenciados durante o século XX, marcado por muitas

mudanças de paradigmas em relação ao tratamento dado às pessoas com deficiência, trazendo consigo avanços importantes, sobretudo com o surgimento de um elenco de prescrições legais de políticas públicas sociais, incluindo-se as políticas de educação inclusiva.

Devemos destacar também, nesse mesmo século, a presença da sociedade quando começou a se mobilizar coletivamente para o enfrentamento das problemáticas que emergiram em torno das pessoas com deficiência, nomeadamente na busca da conscientização quanto aos direitos humanos, e a necessidade da participação e de inclusão na sociedade de uma maneira ativa, realçando o lema: "NADA SOBRE NÓS SEM NÓS" (SASSAKI, 2006).

Ao mergulharmos nos escritos dos autores acima referidos, trataremos de reunir de modo sucinto, embora em sua complexidade, os quatro paradigmas das práticas sociais (exclusão, segregação, integração e inclusão), que têm instituído uma trajetória social que envolve as pessoas com deficiência em todo o mundo. Aqui levaremos em conta, em função da relevância para o entendimento atual, as alterações paradigmáticas (postura, atitude, ações, políticas, epistemologia entre outros), a inclusão social, que vem rompendo com outros paradigmas, o que altera significativamente a educação da pessoa com deficiência. Por sinal, essa é a essência e o ponto de partida de nossa investigação.

No decorrer do tempo e das condições sócio históricas, observamos que o modelo de ver e de pensar o mundo e, por consequência, de agir com relação à pessoa com deficiência enquanto sujeito histórico modificou-se drasticamente (MRECH, 1998). A seguir, passaremos a fazer uma breve descrição das mudanças paradigmáticas que evoluíram ao longo da trajetória social voltada para o desenvolvimento das pessoas com deficiências.

4.1.1 Atitude de eliminação: o que os olhos não veem o coração não sente!

Para referendar algum entendimento ao tratamento dado às pessoas com deficiência, buscamos em alguns autores que os mencionam em seus estudos os fatos da época, a exemplo de Pessotti (1984), Silva (1987), Sassaki (1997), Omote (2004) e Palma (2005) dentre outros. Encontramos na verdade, registros de leis, procedimentos e pensamentos que se referem à eliminação, a exclusão e ao abandono de qualquer ser que apresentasse alguma "deformação",[20] de ordem física, sensorial ou cognitiva.

Nos estudos apresentados pelos citados autores, é possível percebemos diferentes sentidos e concepções em relação ao tratamento dado às pessoas com deficiência, o que

[20] Termo apresentado nos estudos de Omote (2004) para descrever à idiea da pessoa com deficiência naquele período.

expressa, por um lado, a ideia de rejeição com eliminação e abandono e, por outro, mostra-se uma imagem de respeito e adoração.

Nos estudos de Pessotti (1984) e Palma (2005), o Egito, por exemplo, aparece como uma civilização que passou a admirar e a adorar os surdos como deuses, por acreditar que seriam os surdos os sujeitos responsáveis por transmitir as mensagens secretas dos deuses ao Faraó, daí adquirirem *status* social privilegiado, sendo temidos e respeitados pela sociedade. Outra ideia apresentada pelos autores vem do pensamento de Sócrates que, diferentemente dos demais filósofos, declarava ser aceitável que as pessoas pudessem se comunicar com os surdos utilizando as mãos e o corpo.

Palma (2005) relata que, em Esparta, civilização com fortes experiências nas atividades esportivas e militares, as crianças com deficiências (física ou mental) eram consideradas sub-humanas, podendo ser eliminadas ou abandonadas em nome dos ideais militares e atléticos da época, pelo fato de se almejar a todo custo a perfeição física para a cultura militar e esportiva.

O estudo apresentado por Neves (2000), a propósito da Lei das XII Tábuas (451-450 a.C.) que trata dos direitos romanos, destaca registros em relação às pessoas com deficiências, expressos na Tábua IV que trata do pátrio poder, que dá ao pai o poder do direito de vida, morte e liberdade sobre a esposa e os filhos, e o de eliminar o filho com deficiência.

A obra escrita por Silva (1987) que relata a trajetória de pessoas com deficiência registra que:

> [...] cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidos com má formação eram também, de quando em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes. (SILVA, 1987, p. 130).

Já Pessotti (1984) volta a se referir ao pensamento em que o fato de as pessoas com deficiência passar à condição de cristão, passa a ter respeito, possivelmente, taxados como "castigo de Deus". Por outro lado, para os que acreditavam na reencarnação, as pessoas com deficiência eram consideradas enfeitiçadas e estaria pagando por um pecado das vidas passadas, o que levou a própria Igreja a substituir, em alguns casos, a caridade pela rejeição.

Miranda (2003) relata a existência de um longo período da história da humanidade no qual as pessoas com deficiência física e mental continuavam, quando não eram eliminadas, a ser isoladas do restante da sociedade, em asilos, prisões, conventos e albergues, sem nenhum tratamento especializado e nenhuma atenção educacional.

A esse mesmo pensamento Sassaki (1997, p. 10) acrescenta que:

> […] se algumas culturas simplesmente eliminavam as pessoas deficientes, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos. Essas instituições eram em geral muito grandes e serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso.

Em meio a esses pensamentos que simbolizam uma longa etapa de exclusão de que foram vítimas as pessoas com deficiência, surge o fortalecimento do poder social e político da Igreja Católica, e com ela é registrado um momento marcado pela segregação ou separação das pessoas com deficiência, o que dá fim a um modelo paradigmático em que a igualdade entre os homens era impossível de existir!

A partir daí passamos a visualizar um novo sentido para as pessoas com deficiência, o que será visto na próxima sessão.

4.1.2 Atitude de separação: o que os olhos não veem já se sente pela fé!

Esse paradigma visualiza, basicamente, a força da Igreja. Com ela, o tratamento dirigido às pessoas com deficiência começa a mudar. Trata-se de um longo período da história da humanidade de cunho eminentemente separatista, tendo como princípio a compaixão e a pena. Nessa fase, devido à força da fé, existe a possibilidade de reconhecimento da igualdade entre os humanos, embora vistos por uns como castigo e por outros como um sopro divino (PESSOTTI, 1984; JANUZZI, 1985; SASSAKI, 1997; MIRANDA, 2003; MAZZOTTA, 2003).

Durante o século XIX verificou-se um avanço da ciência e alguns estudiosos, em diferentes áreas, se destacaram com suas experiências com pessoas com deficiência, especialmente a deficiência intelectual, a exemplo de: Pinel, médico francês, considerado por muitos o pai da psiquiatria; Itard, médico e psiquiatra francês, responsável pelo tratamento de uma criança retardada; Esquirol, psiquiatra francês, que diferencia o louco do idiota, quando este último deixa de ser considerado um doente, e o critério para avaliá-lo passa ser o rendimento educacional; Seguin, que reconheceu a importância do treino sensório-motor para o desenvolvimento dos deficientes mentais, dentre outros. É nesse período que ocorre uma superação da visão de deficiência como doença para uma compreensão de estado ou condição do sujeito (MENDES, 2006; PACHECO; ALVES, 2007).

Nos estudos apresentado por Pessotti (1984), Pereira (2006) e Aranha (2004), nesse período a deficiência deixa de ser vista como um problema teológico e moral para ser percebida como um problema médico e científico. Na forma da atenção dada às pessoas com

deficiência, foram sendo construídos locais de atendimento específico, fora dos tradicionais abrigos ou asilos para pobres e velhos. Dessa nova visão, houve grandes repercussões na área da educação com a presença de experimentos pedagógicos na educação de pessoas com deficiência, o que faz emergir uma nova visão da deficiência, associada a uma nova concepção de educação e, com ela, uma nova fase passa a compor a trajetória histórica, que será tratada na próxima sessão (PESSOTTI, 1984).

O amparo e a condição do tratamento dado não só às pessoas com deficiência como à população em geral tiveram uma substanciosa melhoria ao longo do século XX no trato com as pessoas com deficiência, particularmente pelo fato de os mesmos passarem a ter contato direto com um número significativo de soldados com sequelas de guerra, tendo emergido uma gama variada de atitudes frente a todos. Como rebatimento, a atenção às crianças com deficiência também foi alterada, mediante ações desenvolvidas por especialistas e programas de reabilitação específicos (PESSOTTI, 1984; SILVA, 1987).

Conforme assinala Silva (1987), em função do elevado contingente de pessoas amputadas, cegas e com outras deficiências físicas e transtornos mentais, no pós-guerra, o tema ganhou relevância política no interior dos países, nomeadamente os envolvidos na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e também internacionalmente, no âmbito da ONU. Assim, um novo modo de ver as pessoas com deficiência começa a surgir, e com ele um novo paradigma desponta, passando a ser reconhecido como paradigma de integração, cuja metáfora é o sistema de cascata, ou seja, tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor colocando no aluno com deficência uma forma condicional de inserção e que vai depender exclusivamnete dele.

4.1.3 Atitude de reconhecimento: tanto quanto possível, eis o lema!

Mudar a natureza da sociedade exigirá a convivência com as diferenças. Nesse paradigma, o da integração, as pessoas com deficiência passam a estar juntas, embora se tornando invisível do ponto de vista social, conforme mostra a figura 3. A grande maioria das pessoas com deficiência passa despercebida em suas condições de cidadania. Nesse caso, como bem diz Lieberman (2003), o reconhecimento que se tem em relação à pessoa com deficiência é bastante relativo, pois depende meramente do contexto ambiental, de fatores culturais, de normas sociais, bem como de escolhas pessoais. Assim, corroborando com o autor, podemos referir-nos à contribuição inicial que esse paradigma de integração proporcionou, tomando como referência diversas mudanças na convivência nos diversos contextos sociais.

A partir de uma nova atitude em relação às pessoas com deficiência, diversas experiências surgem em diferentes países, e diferentes ações de políticas públicas começam a compor o novo quadro social voltado para as pessoas com deficiência, o que passa a ser objeto de debate público e de ações políticas, assim como outras questões de relevância social. Na Grã-Bretanha e na França, bem como também EUA, por exemplo, começaram a ser desenvolvidos programas e criados centros de treinamento e assistência para veteranos de guerra, com algum tipo de deficiência, assistidos por programas especiais. Outro exemplo é a Inglaterra onde, já em 1919, foi criada a Comissão Central da Grã-Bretanha para o Cuidado do Deficiente (SILVA, 1987).

De acordo com Figueira (2008), surpreendentemente no Brasil, foi inaugurado no Rio de Janeiro, pelo Imperador Pedro II, em 29 de julho de 1868, o "Asilo dos Inválidos da Pátria", local que "seriam recolhidos e tratados os soldados na velhice ou os mutilados de guerra, além de ministrar a educação aos órfãos e filhos de militares", permanecendo em funcionamento por 107 anos, somente sendo desativado em 1976 (p.63).

Do início do século XX e quase até o seu final, muitas das instituições que foram criadas para o atendimento às pessoas com deficiência permaneceram sobre a égide da administração privada, com acentuado caráter caritativo, ligada às instituições religiosas e de filantropia. Desse modelo assistencial de integração, as pessoas com deficiência por muito tempo não recebiam uma atenção educacional com base em um currículo pedagógico, pois seu papel era de guarda, proteção e tratamento (JANUZZI, 1985; OMOTE, 2004).

As primeiras experiências educacionais com modelo de escola de integração ou modelo médico, segundo Pereira (1980), surgiram em 1959 nos países escandinavos, precisamente na Dinamarca, quando o governo foi questionado pelos pais de crianças com deficiência intelectual e outros militantes em razão das práticas escolares de segregação existentes. Segundo o autor, as reivindicações feitas pelos movimentos de pessoas com deficiência naquele país fez com que o governo tomasse medidas para inverter a situação, e promulgou uma lei que instalava todo o serviço de Educação Especial, como meio para criar condições de vida para a pessoa com distúbio metal, semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive.

Para Sassaki (1997), esse foi, sem dúvida, o subsídio legal e filosófico do princípio da "normalização", que marca a fase da integração, fortemente defendida até a década de 1990, a qual estende para todos os tipos de deficiência um modelo de educação especial.

Sobre o modelo de integração, Sassaki (1997, p. 30-31), esclarece que:

> A ideia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas às pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiências eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência.

Em trabalho posterior, Sassaki (1999) sustenta a tese de que esse modelo de integração permeia uma prática educacional assentada na recuperação e na normalização do Ecd, a partir da qual são construídas propostas pedagógicas para adequá-lo aos níveis das classes comuns, de modo a torná-lo "o mais normal" possível. Lembra, ainda, quanto ao paradigma:

> A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, desde que ele esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nelas existentes. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados. (SASSAKI, 1999, p. 3).

Em sendo assim, podemos depreender que a integração se torna um processo de inserção do estudante com deficiência na educação regular, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras existentes. Reconhecemos nesse paradigma um mérito pessoal, por parte da pessoa com deficiência, ao utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade (CARVALHO, 1998, 2004; MANTOAN, 1998; GLAT, 2011).

As autoras mencionadas fazem referência a outro modelo de integração que ocorre com a utilização dos espaços físicos e sociais, bem como de programas e serviços existentes em tais espaços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, a exemplo de escola especial, classe especial em escola regular, setor separado dentro de uma empresa comum, horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum, etc. Concluem dizendo que o paradigma da integração procurou atuar no sentido de diminuir as diferenças entre a pessoa com deficiência e as demais, por meio da reabilitação, da educação especial e de outros procedimentos, partindo do pressuposto de que "as diferenças constituem um obstáculo, uma barreira, um transtorno que se interpõe à aceitação social" (SASSAKI, 1997, p. 35).

Daa mesma opinião, Bueno (1993), complementa dizendo que nesse paradigma, o próprio Ecd teria de se adequar às condições de aprendizagem ou, por sua vez, deveria ser treinado para mudar, por meio de professores especializados, mediante a reabilitação, o tratamento, a habilitação, ou até mesmo a cirurgia.

Portanto, o paradigma da integração é visto por alguns autores como um modelo social de recorte segregacionista, que se assenta numa visão educacional caritativa, de caráter

assistencial, desenvolvido nas escolas especiais e/ou em classes especiais, legitimadas por um currículo específico para atender a arquétipos específicos de deficiência (BUENO, 1993; JANUZZI, 1985; FIGUEIRA, 2008).

Nesse modelo, de acordo com Rodrigues (2001), os Ecds são separados, classificados, caracterizados e estigmatizados com o rótulo de deficientes. Segundo o autor, fundamenta-se uma concepção de escolas das extremidades, ou seja, uma escola regular por um lado e uma escola especial por outro – o que gerou nos diferentes países, e também no Brasil, o isolamento e o afastamento dos Ecds das escolas regulares.

Sob uma perspectiva crítica, Sassaki (1997, 1999) atribuiu o surgimento das classes especiais não a motivos humanitários, mas sim para atender às necessidades dos professores das classes regulares, diante da dificuldade que teriam para atender conjuntamente os estudantes com e sem deficiência. O argumento estaria, talvez, relacionado ao esforço que teriam no processo de ensino, podendo prejudicar o atendimento às crianças sem deficiência. Entretanto, essa é a essência da proposta de uma educação inclusiva, que se torna o maior desafio desse novo milênio para o sistema educacional em todos os níveis e etapas educacionais.

Nessa perspectiva, refletir sobre a educação do estudante com deficiência na atualidade requer pensar em um novo paradigma social, no sentido de conduzir à quebra de um paradigma de integração, pautado na deficiência, para um paradigma de inclusão pautado nas diferenças. Nessa direção, exigiriam-se transformações, do ponto de vista pedagógico e curricular, da prática do professor e da formação docente, rompendo, conforme ainda assinala Wernek (1997), com antigos modelos, práticas e concepções de educação especial com base na deficiência. Portanto, na próxima sessão passaremos a descortinar esse novo paradigma na perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Sua metáfora passou a ser conhecida entre os estudiosos da área como sendo um caleidoscópio.

4.1.4 Atitude de aceitação: diferentes somos todos nós, eis a questão!

Na tentativa de poder representar visualmente o sentido da inclusão, dado o modo emblemático e polissêmico como é entendido por grupos diversos, o caleidoscópio vem simbolizar este processo social-global em constante movimento, pois envolve todas as igualdades nas diferenças que o paradigma da inclusão representa. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das atitudes em relação às diferenças é fundamental.

Assim, assinala Santo (1997, p. 122):

> Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Segundo esse autor, a nossa posição relaciona-se com o que tem sido designado como "virada cultural" (SANTANA et al., 2014), ou seja, importa dizer que o paradigma da inclusão exigirá de todos nós uma mudança de atitude frente à diversidade. Aparentemente é simples, mas se torna, na atualidade, o maior desafio social.

No campo educacional, significa a democratização do acesso e a garantia de permanência com qualidade para todos, impulsionando os sistemas educativos à "adoção de políticas favorecedoras do conhecimento e reconhecimento dessa diversidade" (FERNANDES, 2011, p.30). Em tal trajeto, o reconhecimento das diferenças na igualdade de direito torna-se o fundamento da inclusão.

Essa posição insere-se numa visão de sociedade de reconhecimento, valorização e respeito pelas diferenças (RODRIGUES, 2001; CORREIA, 2001). Em termos educacionais, propõe um modelo de convivência mútua, assentado no princípio da igualdade de direitos. A partir da Declaração de Salamanca (1994) e do Movimento de Escolas Inclusivas (CARVALHO, 1998, 2004; MANTOAN, 1998; AINSCOW, 1999, 2000; STAINBACK; STAINBACK, 1999; RODRIGUES, 2001; SANCHEZ, 2005), afirma-se a efetivação de uma educação mais igualitária, que evidencie a igualdade de direitos e de condições de oportunidades educacionais para todos.

Com base em tal princípio, presencia-se no mundo, a partir da década de 1990, uma fase expressiva de mobilização em relação a orientações e diretrizes visualizadas na esfera internacional com rebatimentos nas políticas públicas nacionais, aplicáveis às pessoas com deficiência, na busca pela garantia dos direitos fundamentais, entre os quais o direito à educação, tendo como princípio o paradigma da inclusão social.

Para Stainback e Stainback (1999), a inclusão passa a ser um novo paradigma de pensamento e de ação no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais uma norma que uma exceção.

Rodrigues (2001), ao tratar da origem do paradigma de inclusão, toma como referencial o paradigma da integração. O mesmo considera que foi a luz do paradigma de "escola de extremidades" que impulsionou o aparecimento de vários movimentos e correntes de opinião, nutrindo-se de fortes argumentos específicos em defesa do lugar adequado para a educação do Ecd, fundamentado no paradigma da inclusão social.

Frente a tudo isso, a complexidade com que se vem arrastando, a legitimidade de direitos sociais, políticos, econômicos, educacionais, dentre outros, tem seu prolongamento até os dias atuais, mas se torna uma condição *sine qua non*, de luta para estimular grandes movimentos sociais em prol do direito de todos à educação (MOREIRA, 2005; CHAHIN, 2006; GOMES; LIMA, 2006; FERREIRA, 2006; PACHECO; COSTAS, 2006; PELLEGRIN, 2006; PEREIRA, 2007; PERINI, 2006; RODRIGUES, 2006).

A bandeira alçada pelo direito à educação como um bem público social, símbolo das últimas décadas, representado pelos movimentos sociais, constitui, simultaneamente, um rico instrumento para reflexão sobre as questões educacionais, quer para professores, quer para acadêmicos e políticos, bem como para toda a sociedade civil (SANTANA *et al.*, 2014).

Esses movimentos sociais de modo gradativo foram se intensificando nas últimas décadas e têm sido responsáveis não só pela denúncia de processos de exclusão e de opressão social, mas também pelo surgimento de movimentos reivindicatórios de direitos de cidadania (MOREIRA, 2005; CHAHIN, 2006; PELLEGRIN, 2006).

Aqui, estendendo a discussão do paradigma da inclusão para além dos textos legais, estaremos descortinando a temática à luz dos movimentos emancipatórios que emergiram em defesa da educação inclusiva, nomeadamente a partir da década de 1990.

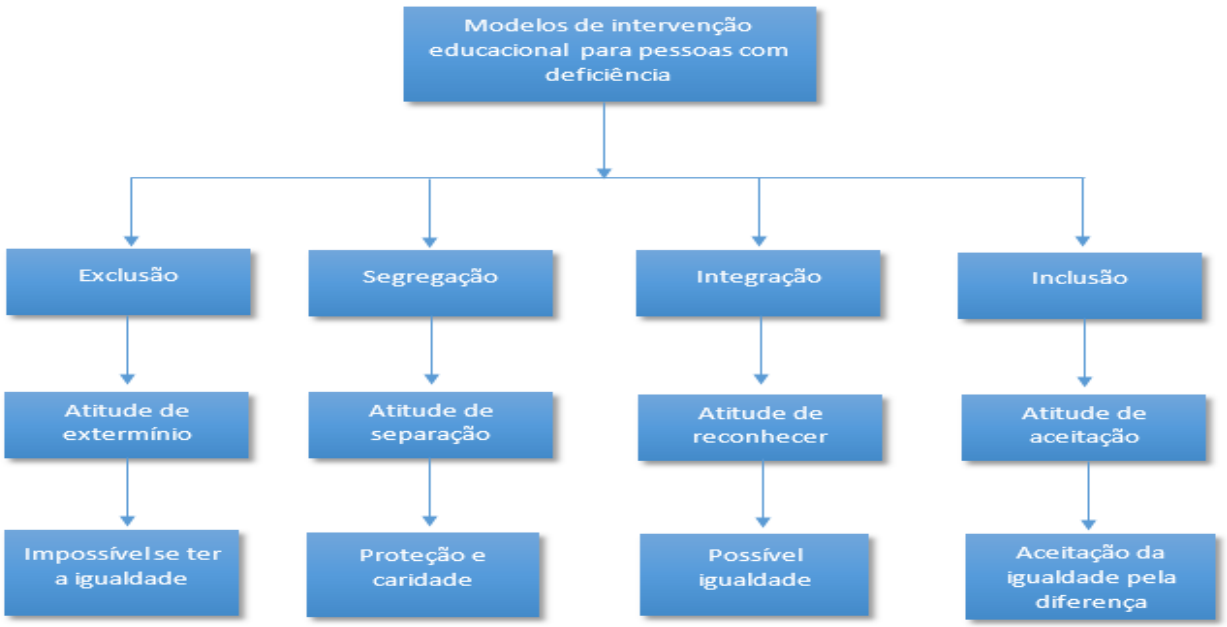
Quanto à inclusão na educação superior, foco do presente estudo, o acesso de estudantes com deficiência a essa etapa educacional ainda apresenta índices surpreendentemente baixos (MOREIRA, 2008; NASCIMENTO, 201), e é consequência de modelos de educação ofertados às pessoas com deficiência, em que o processo educacional se dava a partir da deficiência e não das condições de aprendizagem, o que tem mobilizado as instituições de educação superior a pensar em políticas institucionais de promoção do acesso e da permanência dos Ecds.

As pessoas com deficiência, por um longo tempo, foram majoritariamente excluídas da possibilidade de ascender nas etapas educacionais, em função de uma ausência histórica de políticas públicas de acesso e de permanência na educação superior, muito embora já venha sendo sinalizada na legislação e em alguns programas específicos que dão conta dessa problemática (CARVALHO, 2005; PELLEGRINI, 2006; PEREIRA, 2007; ALCOBA, 2008; ROCHA; MIRANDA, 2009; MOREIRA, 2011). A superação desse modelo foi considerada um dos pontos centrais da luta pela educação inclusiva, pelo fato de os estudantes com deficiência permanecerem em desvantagem educacional, decorrente dos prejuízos da marginalização e da segregação sistemática com que foi se estruturando o atendimento educacional a eles ofertado (MENDES, 2006).

Vale ressaltar que, no caso específico das pessoas com deficiência, na esteira dessa luta, para além dos direitos, elas buscaram, e ainda, buscam o reconhecimento de sua existência. Pensando no caso brasileiro, especificamente na elaboração das políticas públicas de educação, esse alinhamento é sustentado por um conjunto de acontecimentos em nível internacional que vem influenciando na elaboração de textos nacionais e nos contextos das instituições educacionais, aqui nos referindo às instituições de educação superior.

Em síntese, as concepções e os modelos educacionais descritos estão representados na figura 4, que descreve a essência dos diferentes paradigmas sociais que envolvem as pessoas com deficiência e seu rebatimento no contexto educacional.

Figura 4: Síntese dos paradigmas sociais e educacionais reservados às pessoas com deficiência



Fonte: Elaboração pela autora

A orientação que nesta tese adotamos objetiva concentrar o diálogo no paradigma da inclusão, à luz das políticas públicas de educação inclusiva para os Ecds na educação superior, com base no reconhecimento dos direitos humanos.

No Brasil, esse princípio de direito à educação para todos vem se constituindo desde a Constituição Federal de 1988, o que deu origem a diversos documentos normativos legais, que serão tratados posteriormente ao longo do nosso estudo, no contexto das análises. Trata-se de textos e discursos paradigmáticos que reconhecem as pessoas com deficiência como sujeita de direitos em sua condição humana.

Contudo, de acordo com Santos (1997), temos consciência de que, para sua consolidação, será necessário transformar o mundo em suas ideias, visões e ações operem de modo homogêneo, de modo a termos um mundo orientado por utopias realistas e suficientes para encarar a diversidade sociocultural, garantindo o direito às diferenças.

Como afirma Veiga Neto (2010), é necessário pensar de outro modo as relações dos sujeitos, deixando de visualizá-las apenas como uma condição humana e passar a perceber que são fundamentalmente resultantes de barreiras sociais e físicas colocadas pela sociedade. Nesse percurso deverão fortalecer-se os ideais éticos da humanidade, em que as pessoas com deficiência sejam vistas e respeitadas em suas especificidades e diferenças, e não mais do ponto de vista exclusivo das deficiências.

Há de se levar, pois, em consideração que as relações sociais e interpessoais constituem um importante requisito para a construção de um ambiente social inclusivo, no qual as pessoas com deficiência possam ter acesso a tecnologias, a bens e serviços que melhoram efetivamente a sua qualidade de vida, e que têm exigido, segundo Fernandes (2013, p. 5), "um complexo tecer da vida na sua inteireza".

Para tanto, sinaliza-se um novo caminhar, com novas atitudes frente às diferenças, com a força das diversas mobilizações sociais, protagonizados por pessoas com deficiência, familiares, professores, pesquisadores, governos e militantes em torno de um ideal social inclusivo, em prol da conquista de direitos fundamentais para a garantia da dignidade humana, levando em punho o lema: "NADA SOBRE NÓS SEM NÓS!".

Portanto, na sessão seguinte estaremos tratando dos diferentes movimentos nacionais em prol da inclusão social, com rebatimento na educação superior.

4.2 QUANDO ELES PASSARAM A COMPOR A NOSSA HISTÓRIA: O PROTAGONISMO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL

Como qualquer outro movimento social, o de pessoas com deficiência surgiu devido à necessidade de melhores condições de vida, o que as coloca na condição de sujeitos da própria história, gerando um grande desafio para a sociedade agir de modo organizado e coletivo. A figura abaixo representa a mobilização das pessoas com deficiência na construção atual das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil.

Figura 5: O protagonismo da pessoa com deficiência no Brasil

Fonte: Domínio público

Segundo Scherer-Warren (1993, p. 25), “o ideal básico que substancia o agir destes novos movimentos sociais é o da criação de um novo sujeito social, o que redefine o espaço da cidadania”. No entanto, o autor considera que "a humanidade como um todo está longe de qualquer uniformização de valores".

Com base nesse entendimento e nos estudos de Neves (2000), podemos ter uma noção clara do que é considerado um movimento social. Segundo o autor, os movimentos devem ter as seguintes características: representar uma ação grupal voltada para uma transformação; ter sua dinâmica orientada para a realização dos mesmos objetivos; ter a orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns, e ter uma organização diretiva mais ou menos definida.

Assim, podemos identificar o modo organizado do movimento de pessoas com deficiências quando entra em ação para propor à sociedade, ao governo e às instituições organizadas o estabelecimento de uma cidadania plena, de modo a se poder garantir a igualdade de oportunidades, rompendo com a imagem negativa e inferior que de modo excludente foi construída. Nesse sentido, trata-se de movimento social organizado que veio propor novas formas de organização e de ações, tendo as pessoas com deficiência como protagonistas na condução de sua própria história.

No Brasil, assim como no mundo, o movimento pela igualdade de direitos sociais que fazem parte as pessoas com deficiência pode demarcar o seu início a partir da década de 1980, quando a ONU, proclamou, o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência com o tema "Participação Plena e Igualdade", durante a trigésima primeira sessão da Assembleia Geral, colocando as pessoas com deficiência no centro das discussões no contexto

internacional (LANNA JUNIOR, 2010). É considerado um marco importante na luta por direitos e igualdades de oportunidades, que tem, desde então, impulsionado o aparecimento de um conjunto de dispositivos legais definidores de políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência (FIGUEIRA, 2008).

Há o registro de que os primeiros movimentos que eclodiram no Brasil apareceram de modo isolado em grupos específicos de deficiência, em diversas cidades[21] do país, sem um objetivo político bem definido, tendo em comum a busca por direitos e igualdades, ganhando visibilidade, principalmente, a partir da década de 1980, quando as pessoas com deficiência se tornaram ativos agentes políticos na luta por transformações de atitudes políticas e sociais (SASSAKI, 1997, 1999, 2006, 2011; FIGUEIRA, 2008; LANNA JUNIOR, 2010).

Com a intenção de relatar o surgimento dos movimentos no Brasil, buscamos o apoio desses autores, a fim de podermos traçar um panorama dos movimentos que emergiram no Brasil, reconhecendo que a partir deles muito se conquistou.

Para a realização do encontro nacional das entidades, em agosto de 1980, foi organizada uma reunião em São Paulo. Constavam da pauta os seguintes pontos: a programação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981); a necessidade de uma legislação específica para atender os direitos das pessoas com deficiência; a eliminação de barreiras arquitetônicas; resolver problemas relacionados com os impostos cobrados sobre equipamentos especiais; o grande papel da mídia e a penetração do movimento em todos os setores da sociedade, dentre outros (SASSAKI, 2006).

O "I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes" ocorreu nos dias 9 e 10 de agosto de 1980, na cidade de São Paulo, para planejar o "I Encontro Nacional de Pessoas Deficientes" a ser realizado, em Brasília, no mesmo ano. A esse encontro compareceram 39 entidades de 9 estados brasileiros (LANNA JUNIOR, 2010).

Na ocasião, defendeu-se a ideia de formar uma coalizão,[22] no sentido de fortalecer a luta nacional por direitos sociais, com os seguintes argumentos: a necessidade que se tinha de uma maior articulação nacional para juntar forças diante das diversas demanda relacionadas com os diferentes grupos; aumentar o potencial de reivindicação nacional; encaminhar os debates e articular as organizações de todo o país pelos próprios grupos de pessoas com deficiência; contrapor as ideias das associações que prestavam serviços às pessoas com deficiência de modo segregadas e com a visão médica, além de formalizar uma consciência

[21] Segundo SASSAKI (1997), as cidades de Porto Alegre, Curitiba, Rio de Janeiro, Recife, São Paulo, Salvador, Brasília e Ourinhos são as que aparecem nos registros dos movimentos no Brasil.
[22] Sobre o tema ver: http://www.bengalalegal.com/movimento-historia-pcd. Acesso em 6/4/2015.

coletiva para um movimento nacional de princípios políticos específicos para as pessoas com deficiência (FIGUEIRA, 2008).

O ato público foi convocado pela Associação Brasileira de Deficientes Físicos (ABRADEF) e outras organizações paulistas[23] e realizou-se em 21 de julho de 1980, na Praça da Sé. O objetivo principal foi de protestar contra a discriminação que sofriam as pessoas com deficiência. Na ocasião, o Núcleo de Integração de Deficientes (NID) distribuiu uma carta aberta à população na qual estava exposta uma das principais bandeiras do movimento traduzida em luta pela igualdade. (SASSAKI, 2006).

O "I Encontro Nacional de Pessoas Deficientes" foi organizado pela "Coalizão Nacional Pró-Federação de Entidades" e realizado no período de 22 a 25 de outubro de 1980, na Universidade de Brasília (UnB). Contou com a presença de mais de 500 participantes, na sua grande maioria pessoas com deficiência e seus familiares, professores e profissionais ligados à área da educação especial. Conforme relata Lanna Junior e Martins (2010), bem como Sassaki (2006), foi o maior evento de repercussão nacional da época, pela expressividade nacional dada pela mídia (rádio, TV e jornais). Foi também o momento em que o Brasil passou a ter conhecimento de alguns fatos: de um lado, a falta de apoio do governo;[24]de outro, o grande apoio dado pela sociedade civil, que acolheu em suas residências em Brasília os participantes do evento, ou seja, pessoas com deficiência passaram a ter acesso a casas, talvez, não acessíveis fisicamente, mas inclusiva em suas atitudes.

A partir do primeiro encontro nacional das entidades realizadas em São Paulo, em 1980, foi criada a "Coalizão pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência", entidade representativa de pessoas com deficiência em todo o Brasil. Entretanto, em seu percurso, um fato marcou a história dos movimentos nacionais de luta pelos direitos sociais no Brasil, por ocasião da criação de uma Comissão Nacional que iria coordenar o "Ano Internacional da Pessoa Deficiente", criada pelos Decretos n° 84.919 e n° 85.123, publicados em 15 de julho e 10 de setembro de 1980. O Decreto inicial não incluía nenhuma associação de pessoas com deficiência na comissão, gerando uma comissão nacional sem as entidades (LANNA JUNIOR, 2010; SASSAKI, 2006). O Decreto no seu Art. 1º tem o seguinte teor:

---

[23] Associação de Assistência ao Deficiente Físico (cre); Clube dos Paraplégicos de São Paulo, Associação de Deficientes Visuais e Amigos (ADEVA), Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes (FCD), Sociedade dos Deficientes Visuais do Brasil (SODEVIBRA), Associação de Integração do Deficiente (AIDE), Movimento pelos Direitos das Pessoas Deficientes (MDPD), Associação dos Paraplégicos e Deficientes Físicos do Brasil (APDFB), Associação de Paraplégicos de Taubaté (APARTE), NID, entre outras. (SASSAKI, 1997, 2006).

[24] Neste período, o Brasil vivia sob o Regime Militar e estava sob a responsabilidade das instituições especializadas o "tratamento" das pessoas com deficiência, estabelecido na LDB – 1971, totalmente revogada em 1996 com a nova LDB.

> É instituída, no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, para planejar e coordenar, a nível nacional, os programas relativos ao "Ano Internacional das Pessoas Deficientes", a ser celebrado em 1981, conforme Resolução nº 31/123, da Assembleia Geral das Nações Unidas. (BRASIL, 1980, art. 1º).

Para Sassaki (2006), esse foi o momento de maior fortalecimento e de repercussão política da entidade para a realização de movimentos nacionais, ao exigir do governo federal a inclusão de dois representantes na composição da referida comissão, o que foi posteriormente atendido.

De acordo com Maciel (2000, p. 53),

> O estigma da deficiência é grave, transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais ou físicas em seres incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixado para o segundo lugar na ordem das coisas. É necessário muito esforço para superar este estigma.

Com a inclusão dos dois representantes, houve uma quebra de paradigma social bastante significativa. A Comissão saiu muito mais fortalecida e representativa para a organização e o planejamento do movimento que marcou o "Ano Internacional das Pessoas Deficientes" (AIPD) no Brasil, e garantiu a manutenção de uma pauta de reivindicações com o objetivo desejado pela ONU: a visibilidade nacional por parte do governo e da sociedade (SASSAKI, 2006; FIGUEIRA, 2008; LANNA JUNIOR, 2010).

Marcando as mobilizações do Ano Internacional da Pessoa Deficiente, foi realizado o "2° Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes", e, simultaneamente o "1° Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes", em Recife/Pernambuco, nos dias 26 a 30 de outubro de 1981, que contou com a participação de mais de 700 pessoas com deficiência vindas de todo o Brasil. O encontro concentrou-se no seguinte tema: "A realidade das pessoas com deficiência no Brasil, hoje" (LANNA JUNIOR, 2010).

O 3° Encontro Nacional estava previsto para ser realizado no ano seguinte, 1982; no entanto, durante o 1° Encontro de Delegados de Pessoas Deficientes realizado em Vitória, de 16 a 18 de julho de 1982, decidiu-se pelo adiamento do evento para julho de 1983, o qual ocorreu na cidade de São Bernardo do Campo, nos dias 13 a 17 de julho de 1983. O tema central do evento tratava da " Organização Nacional dos Deficientes", com grande polêmica em torno da criação da Federação Nacional única, ligada às pessoas com deficiência, o que, segundo Lanna Junior (2010), não se efetivou.

Entretanto, a partir de 1984, foi caracterizado, no Brasil, um movimento apartado por áreas de deficiências, na mesma esteira dos movimentos ocorridos em todo mundo. Em meio

a tudo isso, as entidades começaram a surgir, e assim as entidades internacionais de cegos, de deficientes físicos, de surdos, se destacaram passando a influenciar na elaboração das políticas internacionais para cada área, o que refletiu na elaboração dos textos políticos no Brasil e no mundo.

Essa tendência foi seguida por todo o mundo, e começam a surgir, no Brasil, organizações nacionais por área de deficiência, a saber: Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), oficialmente foi criada durante o 1° Encontro Nacional dos Deficientes Físicos, realizado em Brasília, de 13 a 16 de abril de 1984; a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), fundada em 1978, extinta em 1987, assumindo a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), fundada em 16 de maio de 1987. Em, 2003 é fundada a Confederação Brasileira de Surdos (CBS). Em 2008, a partir da junção da Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos (FEBEC) e a União Brasileira de Cegos (UBC), foi criada a Organização Nacional dos Cegos do Brasil (ONCB).

Para autores como Sassaki (2006); Lanna Júnior (2010) e Figueira (2008), a proposta de unificação das organizações representativas tornou-se uma tendência influenciada pelo movimento internacional. Entretanto, as mobilizações representativas de pessoas com deficiência no Brasil não deixou de ocorrer. Ressurgem neste novo milênio muito mais fortalecido: de um lado, pelas diretrizes internacionais em função de pactos, acordos, conferências, e, por outro lado, pela força dos diversos movimentos, de minorias sociais, dentre os quais se incluem os de pessoas com deficiência que lutam em defesa dos seus direitos sociais.

No Brasil, podemos apontar as lutas travadas a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 13 de dezembro de 2006, juntamente com seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque em 30 de março de 2007. Esse documento da Convenção é considerado pelas representações de pessoas com deficiência e militantes como o mais importante tratado internacional/mundial de direitos para as pessoas com deficiência que já se fez. O referido documento foi ratificado no Brasil, com *Status* de Emenda Constitucional, pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e promulgado pelo Decreto Presidencial nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, servindo como pauta e bandeira para o fortalecimento dos movimentos, a exemplo das "Conferências Nacionais dos Direitos das Pessoas com Deficiência", que serão tratadas na próxima sessão. Vale aqui ressaltar que o documento internacional que tratava dos direitos das pessoas com deficiência havia sido elaborado em 1975, por meio da "Declaração dos

Direitos das Pessoas Deficientes", e, portanto, bastante desatualizado em relação às questões de direitos sociais neste novo milênio.

4.3 QUANDO O "*PARA* " FOI SUBSTITUIDO POR "*COM*": O MOVIMENTO NAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Mediante as narrativas das próprias pessoas com deficiência, obtidas em entrevistas concedidas aos meios de comunicação (jornal, tv, rádio, internet etc), este é o momento em que as políticas públicas deixam de ser elaboradas "para" as pessoas com deficiência e passam a ser pensadas e elaboradas "com" as pessoas com deficiência. Momento bastante expressivo na vida e na história desse grupo em relação às suas conquistas de direitos sociais.

Observamos, na atualidade, a presença cada vez mais forte de pessoas com deficiência que lutam para conquistar seus direitos de exercer plenamente o exercício de cidadania no trabalho, na educação, no lazer, no esporte, na cultura, dentre outros indicativos de direitos. Entretanto, segundo as pessoas com deficiência, há muito que lutar. Daí a importância das conferências nacionais que tratam sobre os direitos das pessoas com deficiência nos diferentes contextos sociais.

Notamos que a primeira conferência realizada no Brasil aconteceu logo após a realização da Convenção internacional de 2006[25] e que dela foram retirados os eixos temáticos que tratam das questões de direitos em relação à acessibilidade, aspectos garantidos pelas leis brasileiras desde a Constituição de 1988, que originou a Lei n° 7.853/1989, posteriormente regulamentada pelo Decreto n° 3.298/1999. Esses documentos nacionais, juntamente com outros, com destaque para as Leis n° 10.048 e 10.098, de 2000, e o Decreto n° 5.296/2004, conhecido como o decreto da acessibilidade, geraram impactos positivos na elaboração das políticas públicas referentes às pessoas com deficiência.

A "I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência",[26] ocorrida em Brasília nos dias 12 a 15 de maio de 2006, coordenado pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), tomou como base o seguinte lema: "Acessibilidade, Você Também tem Compromisso!". Estruturou-se em 3 (três) eixos temáticos:

[25] De 2002 até 2006, a ONU, atribuiu à sociedade civil organizada o direito de participar na elaboração, por meio de Comissões do documento da Convenção aprovada em 2006.
[26]Fonte: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade/iv-conferencia-nacional. Acesso em 31/08/2016

Eixo I - Das condições gerais da implementação da acessibilidade;
Eixo II - Da implementação da acessibilidade arquitetônica, urbanística e de transportes; e
Eixo III - Da acessibilidade à informação, à comunicação e às ajudas técnicas (BRASIL, 2006).

A "II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência" aconteceu em Brasília, dos dias 1 a 4 de dezembro de 2008, e trouxe o lema: "Inclusão, Participação e Desenvolvimento: Um Novo Jeito de Avançar", debatido pelos três eixos temáticos:
Eixo I - saúde e reabilitação profissional;
Eixo II - educação e trabalho; e
Eixo III- acessibilidade. (BRASIL, 2008).[27]

Na "III Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência", mais uma vez realizada em Brasília entre os dias 3 e 6 de dezembro de 2012, o foco das reflexões teve como tema central: "Um olhar através da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU - novas perspectivas e desafios". Os debates giraram em torno de quatro eixos temáticos:
Eixo I - Educação, esporte, trabalho e reabilitação profissional;
Eixo II - Acessibilidade, comunicação, transporte e moradia;
Eixo III - Saúde, prevenção, reabilitação, órteses e próteses; e
Eixo IV - Segurança, acesso à justiça, padrão de vida e proteção social adequada.

Como resultado dos debates realizados por todo o país e da 3º Conferência de 2012, ficou a certeza de que será necessária uma nova atitude social e política para se efetivar o comprometimento com a promoção da acessibilidade, como valores integrais da justiça social, dos direitos e igualdade de oportunidade para todos à luz do ideário da Convenção de 2006 (BRASIL, 2012).

Essa trajetória de compreensão dos movimentos sociais definidos em formato de lutas por direitos, aqui incluindo o direito à educação em todos os níveis e modalidades, tem impulsionado a elaboração de dispositivos legais e políticos, na perspectiva de uma educação menos exclusiva no sistema educacional brasileiro, efetivando-se de diferentes modos em instituições de educação.

As Conferências, movimentos coordenados conjuntamente pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) e pelos órgãos representativos de pessoas com deficiência, a exemplo da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora

[27] Fonte: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/node/1097. (BRASIL, 2012). Acesso, em31/08/2015

de Deficiência, vinculada à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE) e ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), este último, órgão colegiado, de caráter deliberativo, responsável pelo acompanhamento e pela avaliação do desenvolvimento das políticas públicas para a inclusão das pessoas com deficiência e das políticas setoriais, a exemplo da educação, são hoje espaço de luta e de debates coletivos que envolvem diversas esferas da sociedade e do governo em prol da elaboração de políticas públicas em defesa das pessoas com deficiência (BRASIL, 2010).

Em síntese, neste capítulo, devemos reconhecer a grande contribuição dos movimentos sociais organizados de direitos humanos, bem como dos impulsos oriundos dos movimentos internacionais, influenciando expressivamente os movimentos nacionais e locais, aqui nos referindo às políticas públicas de educação inclusiva no Brasil voltado para os Ecds na educação superior, de que estaremos tratando no próximo capítulo.

5 QUANDO ELES PASSAM A SER "NÓS": A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Em razão de uma trajetória de exclusão vivida pela maioria das pessoas com deficiência e pela ausência de políticas públicas para atender a suas necessidades sociais e educacionais, passaremos a explicitar, no conjunto da legislação brasileira, determinados elementos que compõem as políticas públicas de educação inclusivas voltadas para a educação superior. Para tanto, faz-se necessário adentrar no campo das políticas públicas para compreender os mecanismos legais de acesso e de permanência na educação superior propostos para os Ecds e que se constituem estruturadoras das políticas públicas inclusivas para esta etapa educacional no Brasil.

5.1. DAS LUTAS POR DIREITOS À EMERGÊNCIA DE POLÍTICAS INCLUSIVAS

A luta travada para termos uma sociedade com maior justiça social, sem preconceito e sem discriminação, não é nova. Ela apenas vem se tornando, de algumas décadas para cá, uma bandeira dos movimentos sociais em defesa de uma sociedade inclusiva, o que faz inscrever tal problemática como um dos maiores desafios a serem enfrentados pelas instituições sociais e educativas neste milênio.

No cenário mundial e nacional, temos observado as significativas lutas de determinados grupos sociais pela igualdade de direitos, por conta dos elevados níveis de desigualdades sociais existentes, das injustiças e dos conflitos que vêm marcando significativamente este novo século. Candau (2010) destaca que as lutas que estão sendo visualizadas nos vários movimentos sociais para denunciar desigualdades, injustiças e discriminações aparecem de modo mais contundente nos setores da educação, saúde e trabalho.

Na pauta das reivindicações do campo educativo, encontra-se subentendido que os direitos dos cidadãos são os mesmos. No entanto, as condições para exercê-los são demasiadamente desiguais, o que conduz à proposta de pensar políticas públicas de educação inclusiva para os Ecds como uma arena complexa e desafiadora.

No mesmo sentido advogado por Candau em relação à participação nas lutas por direitos, Azevedo (2004) defende que é por meio das mobilizações que existe a possibilidade

de todos poderem ter "chances iguais" de "[...] participar do processo político, na condição de cidadãos", além da possibilidade de "influenciar na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação" (p. 25-60). Na mesma esteira, Gomes e Oliveira (2012, p. 25), ressaltam a importância da participação na formulação das políticas públicas e nos movimentos sociais:

> [...] a ascensão de vozes, demandas e interesses daqueles que historicamente foram ou são excluídos do processo da formulação das políticas públicas. Não basta, evidentemente, que sejamos todos cidadãos políticos ativos; é importante que sejamos todos também ativos na formulação das políticas públicas, pois são elas que impactam de forma mais concretas nas condições que levam à transformação ou à conservação social.

Nessa investida, podemos mencionar que é também nesta nova década que o mundo assiste a uma virada de paradigma em relação à participação de pessoas com deficiência na sociedade em busca da garantia de seus direitos e de melhores condições de vida.

Diversos pesquisadores, que têm discutido as questões da desigualdade existentes na sociedade, a exemplo de Rodrigues (2001), Fernandes (2007), têm vinculado a desigualdade aos efeitos da globalização econômica e às políticas dos organismos internacionais, o que nos permite entender a inclusão do ponto de vista das influências internacionais.

Um desses efeitos pode ser identificado, pois, pelo crescimento considerável da produção de documentos internacionais orientadores das políticas públicas de inclusão social voltada para diversos segmentos da sociedade, e que vem exigindo por parte dos países signatários compromissos muito claros de mudanças necessárias aos tempos atuais.

No que diz respeito aos dados e aos discursos que comprovam a concretização de tais desigualdades, elas vêm sendo marcadas pela distância existente entre ricos e pobres, principalmente nos países periféricos e em desenvolvimento. Nesse grupo, o Brasil se apresenta como um dos países mais desiguais do mundo, marcado pelo contingente de 1% dos mais ricos a ganhar quase cem vezes mais que os 10% mais pobres (PNAD, 2013). Em relatório emitido pelo BM (2006, p. 18), está referido que "a desigualdade de renda no Brasil diminuiu um pouco durante a última década, mas permanece uma das mais altas do mundo", estando próximas dos índices das nações mais pobres da África, da América Latina e do Caribe, lacunas que refletem os contínuos desafios sociais do país. Para o Brasil, o índice de Gini[28] (2009) é muito alto, com o valor em torno de 0,53, o que coloca o país entre os mais

[28] Coeficiente de Gini é um parâmetro internacionalmente usado para medir a medida de desigualdade. O coeficiente de Gini varia de zero a 100.

desiguais do mundo. O índice aceitável de países desenvolvidos como os europeus, gira em torno de (0,25 a 0,3 (SILVA; NEY; CAETANO, 2011, p. 49).

Sobre essa questão, Gentili (2009) reforça que uma das consequências é as oportunidades educacionais se distribuírem de forma desigual, porque as oportunidades sociais, as condições de vida e os direitos também são desigualmente apropriados e aproveitados em uma das sociedades mais injustas do planeta.

Assim, as políticas públicas devem adotar medidas efetivas por meio de planos e de programas nacionais e internacionais de médios e longos prazos, que sirvam como referência comum para a garantia, a proteção e o apoio aos direitos fundamentais, especialmente àqueles que, em um contexto histórico de profunda desigualdade, vivem uma situação de exclusão social. Conforme Bobbio (2004), a maior luta não se traduz pelo reconhecimento das condições de direitos – já reconhecidas desde 1948, por ocasião da Declaração Universal dos Direitos Humanos –, mas sim na garantia de proteção desses direitos, que é o maior desafio na atualidade. Desse modo, com base na perspectiva de um entendimento de cidadania que vem ancorado no paradigma da igualdade de direitos como pilar fundamental para uma sociedade democrática e justa, bem como nos princípios de liberdade, igualdade, diversidade e universalidade, é que passamos a ver, a partir da última década do século XX, a possibilidade concreta de uma proposta de sociedade inclusiva (BRASIL, 2004).

Como sustentam Gomes e Oliveira (2012), compreender o campo da educação superior pelo viés das políticas públicas inclusivas para o estudante com deficiência.

> [...] implica em levantar e analisar criticamente os principais programas, projetos e ações implementadas em cada tempo-espaço, a legislação, os documentos, os indicadores da área e, ainda, os processos e ações dos agentes institucionais e individuais mais significativos (p. 37-38).

Convém salientar que essa visão assumiu uma grande "[...] centralidade, nas últimas décadas, sobretudo por ter sido assimilada pela linguagem da legislação e do discurso político" (RODRIGUES, 2003, p. 9), orquestrada por organizações internacionais, a exemplo da ONU e da UNESCO, dentre outras. Assim, o discurso político veicula a ideia de que um sistema de educação inclusivo tem como base a educação como bem público e como direito humano fundamental (BORGES, 2009), não excluindo desse direito a educação superior.

Essas questões, bastantes complexas e controversas, compõem, segundo Rodrigues e Nogueira (2011) e Fernandes (2013), a base das políticas públicas para uma efetiva política de educação inclusiva, o que exige mudanças estruturais dos pontos de vista social e institucional.

Nesse sentido, sua concretização na prática significa uma tentativa de enfrentamento das desigualdades e das injustiças políticas, sociais e educacionais. Em se tratando da política em questão, um desses efeitos é identificado pelo surgimento de um conjunto de documentos e textos legais de políticas públicas de acesso e/ou democratização da educação superior, a exemplo do Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa de Acessibilidade à Educação Superior (INCLUIR).

De modo geral, podemos dizer que os Programas citados causam impactos ou se relacionam com a desigualdade educacional. Conforme Bourdieu (1997) há uma possibilidade real de a escola produzir e reproduzir as desigualdades mantendo a ordem social preexistente, seja excluindo os mais pobres, seja selecionando as culturas, seja decidindo o tipo de conhecimento a ser inculcado aos estudantes. Acrescenta o autor que, quanto maior for a capacidade de "capital cultural" e "capital econômico" dos estudantes, maior será sua oportunidade de apresentar um bom rendimento escolar.

Nesse contexto, em se tratando da educação superior e dos critérios já abordados de exclusão e diferenciação, a marca da meritocracia, da seletividade e da elitização torna-se um critério legitimador dessas desigualdades, particularmente nas instituições públicas, cujos quantitativos de vagas são bastante limitado. No Brasil, com base na Constituição Federal, o critério de acesso à educação superior é por mérito: "V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (BRASIL, 1988, art. 208). Esse processo legitimado pelo mérito tem provocado acentuadas injustiças e desigualdades no acesso à educação superior no Brasil, em consequência das condições desiguais da qualidade da Educação Básica ofertada pelas escolas públicas e privadas.

Essa discussão tem gerado, nas últimas décadas, um pensamento contra hegemônico em relação à exclusão social e educacional. Opõe-se aos interesses de determinados grupos, registrando-se um intercambio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes em resposta às reivindicações dos movimentos sociais que surgiram nas últimas décadas, traduzindo-se em garantia de avanços educacionais (RODRIGUES, 2006). Uma dessas lutas tem relação com os movimentos protagonizados pelas pessoas com deficiência a favor da educação inclusiva, evidenciando conquistas do ponto de vista da participação no processo político, bem como tem contribuído para o surgimento de mudanças nos dispositivos legais e nas políticas que têm elevado o direito à educação superior como um bem público social (UNESCO, 2008).

Entretanto, torna-se insuficiente para a garantia de uma proposta de educação inclusiva se concretizar, tendo em vista que a participação no processo geral da instituição educacional é determinante para que, verdadeiramente, a inclusão se efetive. Portanto, a garantia de uma educação inclusiva não se alcança apenas pela via do acesso, mas, essencialmente, da permanência. Estudos (ALBOCA, 2008; ROSSETTO, 2009; CASTRO, 2011; OLIVEIRA, 2011; SANTOS, 2013) têm sinalizado a existência de políticas inclusivas relacionadas ao acesso e à permanência em algumas universidades brasileiras, e apontam para um bom desempenho acadêmico por parte dos estudantes com deficiência. Por outro lado, denuncia a presença de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, dentre outras, para além da real exclusão no ambiente acadêmico (PEREIRA, 2007; SOUZA, 2008; LIMA, 2012), o que vem sendo chamado de "inclusão velada". De acordo com Pupo e Vicentini (1998), muitos Ecds iniciam uma atividade de pesquisa na universidade e é barrado pela inexistência de uma infraestrutura adequada, o que significa que a exclusão que antes estava no impedimento do acesso passa, agora, a operar no campo da permanência, dentro das instituições, caracterizando-se como uma nova face da exclusão na atualidade.

No Brasil, em resposta a essas demandas, articulados aos documentos internacionais, como já assinalados, foram elaboradas e implementadas políticas públicas inclusivas em todas as etapas e modalidades de ensino. Algumas dessas políticas vêm defendendo, dentre outros aspectos, que:

> [...] a construção de sistemas de ensino inclusivos com desenvolvimento de políticas públicas de democratização do acesso à educação, de gestão participativa, de formação de professores, de eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, físicas e nas comunicações que possibilitem o acesso pleno ao currículo. (BRASIL, 2006, p. 9).

O acesso à educação superior, assim como a outras etapas e modalidades de educação escolar, desenha-se, pois, no âmbito de um marco político legal consistente que se sustenta no Brasil a partir Constituição Federal de 1988. Em seu capítulo terceiro, estabelece:

> São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, art. 6).

Ao reconhecermos a relação entre o acesso à educação superior como direito, e, portanto para todos, devemos levar em conta o papel da universidade frente a esse desafio, tendo em vista ela ter assumido em sua trajetória um papel seletivo e excludente (ANTUNES *et al*., 2013).

Do ponto de vista de Chauí (2003), a Universidade, considerada como uma instituição social, precisa assumir o seu papel social de forma cada vez mais efetiva, tendo em vista a concretização de um novo paradigma de política educacional. Desse modo, pela complexidade com que se coloca o paradigma de educação inclusiva, justifica-se a importância de enveredarmos pelos textos internacionais, nacionais e locais, no sentido de identificar nos dispositivos legais as políticas que se voltam para atender os Ecds no contexto da educação superior.

Embora reconhecendo a relação que há entre os níveis e as modalidades educacionais no sistema nacional de educação no Brasil, passamos a identificar alguns referenciais internacionais que têm influenciado as políticas públicas nacionais voltadas para os Ecds na educação superior e neles passaremos a nos deter para compreender a construção da política de educação inclusiva voltada para os Ecds na educação superior no Brasil, o que passará a ser o nosso percurso de análise, tomando como ponto de partida os dispositivos legais orientadores dessas políticas públicas.

Para a compreensão do cenário político mundial, torna-se necessário apontar a força dos movimentos internacionais, nomeadamente das três últimas décadas, protagonizados, de um lado, pelas representações das pessoas com deficiências, e, por outro lado, pelos organismos internacionais que têm levado os vários países em desenvolvimento a pensar políticas públicas inclusivas, como é o caso do Brasil.

Essas influências têm mostrado mudanças significativas de concepções políticas, pedagógicas, éticas, de atitudes e de marcos legais, com forte repercussão no sistema educacional, em função de acordos e convenções dos quais o Brasil é signatário.

Em se tratando de políticas de educação inclusivas reinterpretadas e traduzidas por um conjunto de dispositivos legais e de textos normativos nacionais, consideramos relevante analisar no contexto local essas políticas públicas em função da efetiva visualização das influências presentes nos textos nacionais estruturadores de tais políticas no Brasil.

Do ponto de vista de Gomes e Oliveira (2012), “o campo que forma a educação superior se constrói nos movimentos históricos, sociais e acadêmicos e na interação com outros campos e movimentos sociais” (p. 38-39). Será necessário, portanto, compreender os cruzamentos dos diversos campos das políticas públicas de educação inclusiva, particularmente identificando na legislação brasileira as que contribuem para a democratização do acesso à educação superior, aqui entendido na perspectiva de uma política pública de educação inclusiva.

Embora as proposições legais, a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, reconheçam expressamente o direito dos Ecds a terem acesso à educação superior, no sentido restrito do ingresso à Universidade, deixa-se de lado a questão da permanência por conta das próprias instituições universitárias. A esse respeito, Dechichi, Silva e Gomide (2008, p. 338) afirmam que:

> [...] a chegada de alunos com necessidades educacionais especiais aos cursos de graduação nas Universidades Públicas tem revelado a necessidade emergencial que os aspectos educacionais relacionados ao processo de atendimento acadêmico deste grupo sejam trazidos ao debate, buscando oferecer condições mínimas de acesso e permanência dessa população no meio universitário.

Entretanto, Castro (2011) assegura que pouco se sabe sobre como favorecer as condições de permanência, em função de escassos estudos realizados nesse campo de investigação, bem como pela ausência de subsídios que garantam as condições adequadas para que o estudante consiga concluir seu curso. Na mesma esteira, Manzine (2008), considera essa problemática em função das condições legais que emergiram nos últimos anos, a partir do favorecimento dos direitos em relação à igualdade de acesso, o que tem exigido mudança por parte das instituições de educação superior, para atuar frente aos diferentes grupos de estudantes como forma de garantia de sua permanência.

Nesse caso, a questão principal que as políticas públicas terão de dar conta relaciona-se com as condições de acesso com permanência, conforme as diretrizes orientadoras advindas da 48ª Conferência Internacional sobre Educação, ao reconhecer que,

> Um problema fundamental consiste em assegurar que o conceito de inclusão esteja refletido nas políticas nacionais de tal modo que, de um lado, se busque incessantemente tanto as crianças e os jovens não matriculados no sistema escolar formal, quanto os adultos ou jovens excluídos das oportunidades de aprendizagem formal e não formal e, de outro lado, que as escolas e os outros estabelecimentos de ensino, especialmente os de nível superior, estejam em condições de administrar a diversidade e possam se adaptar às necessidades de cada pessoa. (UNESCO, 2008).

A educação superior, para atingir esses aspectos, tanto do ponto de vista do ensino quanto da pesquisa e das ações extensionistas, que no nosso entendimento compõem a estrutura da permanência, deve atuar na formulação de políticas institucionais que efetivamente propiciem a inclusão de todos os estudantes.

Nos textos nacionais há uma expressiva referência ao acesso do estudante com deficiência na educação superior, com foco na garantia de igualdade de direitos no tocante a esse acesso. Todavia, as questões relacionadas com o direito à permanência com sucesso na

aprendizagem, ponto crucial das políticas públicas que se querem inclusivas, passaram a ser citadas muito recentemente em documentos internacionais que chamam a atenção para as condições de aprendizagem e de desempenho profissional que deve ter o Ecd durante sua formação acadêmica.

Do ponto de vista de Odeh (2000), essas recomendações foram reinterpretadas pelo governo brasileiro, o que deu origem às políticas públicas de educação inclusivas no Brasil, ~~s~~endo, por sua vez, reinterpretadas nos espaços educacionais, dentre eles as Universidades Públicas, reforçando a necessidade de se pensar em mudanças na estrutura administrativa com a reformulação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) por parte das instituições de educação superior.

Identificar as políticas públicas de educação inclusiva é, pois, fundamental para se pensar em ações institucionais que garantam tanto o acesso quanto a permanência do Ecd no curso por ele escolhido.

Entretanto, ao realizarmos uma análise das políticas públicas, necessário se faz compreendermos sua própria concepção, além de percebermos suas diversas formas de materialização (GOMES, e MORAES, 2012).

Com base em tal entendimento, reconhecemos a expressiva influência dos movimentos internacionais de inclusão social que emergiram nas últimas décadas, para compreendermos os sentidos atribuídos no contexto dos dispositivos legais e políticos nacionais, tendo em conta uma nova abordagem das políticas públicas que objetiva, sobretudo, potencializar o acesso e a permanência do Ecd, com base no direito à educação superior. Até então, o que havia eram iniciativas isoladas, por parte das pessoas com deficiência e não resultados de políticas públicas de acesso à educação superior no Brasil.

Alerta-nos Correia (2010) para o fato de que a efetivação de uma política inclusiva na prática terá um longo percurso, correndo o risco, inclusive, de podermos estar caminhando na contramão daquilo que verdadeiramente representa o sentido da inclusão educacional, que tem em sua base fortes propósitos de inclusão social, o que equivale dizer, que o papel das instituições de educação superior não se efetiva apenas por ações concretas de acesso, mas sim caminha no sentido de uma formação de qualidade para todos. Ainda segundo o autor, o distanciamento existente entre os textos e as situações reais é, muitas vezes, o que gera grandes lacunas no contexto das práticas educativas. Ainda ressalta que algumas mudanças oriundas de textos legais devem ser melhoradas substancialmente, sob pena de a sociedade vir a sofrer pesados custos em termos de exclusão.

Em se tratando da educação superior, necessário se faz descortinarmos esse campo, no sentido de mergulharmos por entre os dispositivos legais e as diretrizes internacionais que regeriam as políticas públicas de educação inclusiva voltada para os Ecds na educação superior no Brasil. Para tanto, tomaremos o percurso da *Abordagem do Ciclo de Políticas* (*contexto de influência, contexto de produção de texto* e *contexto da prática*), apresentado por Bowe e Ball (1992) e Ball (1994), que serão tratados nos capítulos seguintes.

6 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: QUAIS SÃO AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Figura 6: EFICIENTE

Fonte: Acervo Memorial da Inclusão SP.[29]:

Este capítulo apresenta-se com o objetivo de analisar o *contexto de influência* das políticas públicas de educação inclusiva voltada para o estudante com deficiência partindo do seguinte questionamento: Quais são as influências internacionais nas políticas públicas de educação inclusiva?

Não temos aqui a intenção de realizar uma ampla retomada histórica das políticas públicas de educação, todavia, em se tratando das políticas públicas de educação inclusiva do Ecd, estaremos indicando um conjunto de legislação que nos parace necessário resgatar, em função de suas inter-relações com o *contexto de influência, contexto de produção de texto* e *o contexto da prática* (BALL et al., 1992; BALL, 1994).

Nesse sentido, são explicitados diferentes movimentos e documentos de amplitude internacional que tem exercido influência na elaboração dos textos nacionais e na produção e na ação das políticas no *contexto da prática*.

Entretanto, não deixaremos de referendar o quão significativo foram outros acontecimentos que também marcaram a trajetória dos movimentos e das políticas públicas dos estudantes com deficiências, mas que, pela especificidade do objeto de estudo, não serão analisados neste trabalho.

[29] Descrição da figura: Uma faixa branca com a palavra deficiência escrita com letras pretas e a letra d, sendo rasgada da palavra, formando o nome eficiência. Abaixo aparece a frase “rasgue seu preconceito”.

6.1 MOVIMENTOS INTERNACIONAIS E SEU DESDOBRAMENTO NO *CONTEXTO DE INFLUÊNCIA*

Sendo o Brasil signatário de importantes tratados direcionados às pessoas com deficiência, no âmbito da ONU, o país aderiu aos princípios e às diretrizes contidas nesses diversos documentos que vêm trazendo uma série de ditames políticos destinados aos Estados –Membros, no sentido de acolher em suas políticas públicas direitos sociais e humanos na perspectiva da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. É nessa perspectiva mundial que o Brasil se insere para tentar promover políticas públicas de educação inclusiva, em todas as etapas e modalidades de educação.

Nessa trajetória analítica, o fato de se destacar os principais movimentos e documentos internacionais influenciadores das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil não significou que estejamos a menosprezar a importância de outros referênciais normativos. A opção foi, como já mencionamos, identificar e analisar movimentos e documentos que, de algum modo, fazem referência à questão do acesso e à permanência dos Ecds na educação superior.

Com base nesse entendimento, reconhecemos que a politica publica promotora de uma educação inclusiva para pessoas com deficiência teve seus fundamentos a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 1975, além da Declaração de Salamanca, de 1994. O panorama a seguir vem trazendo um desenho, que do nosso entendimento, foi traçado até o momento em relação ao objeto investigado.

Importa destacar que foi neste novo século XXI, por meio da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, realizada em 13 de dezembro de 2006, assinado em Nova Iorque em 30 de março de 2007, se deu o maior e mais importante tratado internacional/mundial de direitos para as pessoas com deficiências. O O documento da Convneção foi ratificado no Brasil com *Status* de Emenda Constitucional, pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e promulgado pelo Decreto Presidencial nº 6.949, em 25 de agosto de 2009, caracterizado como um marco na história das pessoas com deficiência *vis-à-vis* das conquistas de direitos sociais, políticos, econômicos e educacionais, tratado no capítulo seguinte (SANTANA *et al*., 2014).

Referindo-se à necessidade de um acompanhamento cuidadoso do processo de inclusão dos Ecds na educação, esses documentos trazem recomendações e uma série de

obrigações para os Estados-Membros, de modo a influênciar as políticas públicas de acesso e permanência nas diferentes etapas e modalidades educacionais, dando-se aqui atenção especial à educação superior.

Ball (2011) assinala que a disseminação de influências, seja de amplitude internacional, seja nacional, pode ser compreendida por meio de redes políticas e sociais que envolvem a circulação de ideias, ou seja, por um processo de empréstimo de políticas e/ou por meio das recomendações propostas por agências internacionais e nacionais que exercem influência no processo de criação dessas políticas.

Desse modo, as políticas públicas de educação inclusiva dirigidas aos Ecds na educação superior é implementadas nas últimas décadas em diferentes países periféricos e em desenvolvimento, vêm recebendo dos organismos internacionais diversas orientações oriundas de movimentos de amplitude mundial, o que alarga o campo de luta e de direitos, fato que tem tido repercussões nos textos das políticas públicas de educação (*contexto de produção de trexto*) e no *contexto da prática*. Nessa incursão pelos diferentes encontros internacionais e regionais, vemos que diferentes textos começam a surgir, exercendo influência na definição de diretrizes orientadoras de políticas públicas inclusivas orientadas para as pessoas com deficiência no Brasil e no mundo.

Segundo Odeh (2000), as recomendações internacionais foram decisivas para a criação de políticas públicas de educação inclusiva e foram prontamente absorvidas pelos quadros legais dos diferentes países, embora, segundo o autor, sua regulamentação aconteça de maneira lenta e subjetiva, de acordo com as regras legislativas de cada país.

Importa dizer que, seguindo essa cadeia de influências, os discursos políticos de inclusão social que envolvem diferentes grupos até então excluídos das políticas públicas têm, em parte, sua origem vinculada a esses diferentes movimentos de amplitude mundial, que tem influenciado os textos legislativos nacionais e locais. Para Fernandes (2007), as marcas das diferenças religiosas, de gênero, físicas, intelectuais, sociais, dentre outras, tornaram-se as marcas desse intervalo.

Reportando-nos à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), enquanto marco fundamental na construção da história de princípios democráticos da dignidade, da igualdade e do respeito mútuo dos homens, ela surge via ONU,[30] na sequência da segunda

[30] O Brasil passa a ser membro das Nações Unidas em 22 de Outubro de 1945 por meio do Decreto Presidencial nº 19.842 - Promulga a Carta das Nações Unidas, da que faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945 por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas.

guerra mundial (1939-1945). Essa Declaração[31] comporta trinta artigos, todos sinalizados para o reconhecimento fundamental dos direitos, assinalando para uma igualdade entre os homens, conforme dispõe o artigo primeiro do documento:"todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direito" (ONU, 1948).

Embora seja essa Declaração um marco na igualdade de direitos, incluindo o direito à educação a todos os indivíduos, não observamos referência peculiar em relação às pessoas com deficiências. No entanto, constituiu um marco fundamental para o surgimento de movimentos de inclusão social que, um pouco por todo o mundo, começaram a emergir e possibilitaram um olhar social e político para as pessoas com deficiência. Como sublinha Fernandes (2007), em linhas gerais, os princípios estruturadores da Declaração de 1948 e de outros documentos[32] que se nutrem dos mesmos princípios de direitos têm inspirado "as políticas públicas e os instrumentos jurídicos da grande maioria dos países (FERNANDES, 2007, p. 28).

Entretanto, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovado pela Resolução nº 2475 na Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, em 09/12/1975, assinado pelo Comitê Social Humanitário e Cultural da ONU, surge como premissa de garantia e proteção dos direitos das pessoas com dificência.[33] Essa Declaração recorre aos Estados-Membros para agirem em conjunto, ou em separado, em prol dos direitos das pessoas com deficiência e proclama "a necessidade de proteger os direitos e de garantir o bem-estar e a reabilitação das pessoas em situação de desvantagem física ou mental, além de apelar à nação nacional e internacional a fim de assegurar as pessoas com deficiência "medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível" (ONU, 1975, p. 2).

A referida Declaração surge com o objetivo de atender a algumas particularidades, sinalizando para que os Estados-Membros possam ajudar no ajustamento físico, psicossocial,

[31] Para corroborar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 18 de julho de 1978, foi celebrada pelos integrantes da Organização de Estados Americanos (OEA), durante a Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, em São José da Consta Rica, realizada em 22 de novembro de 1969, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Consta Rica), promulgada no Brasil pelo Decreto 678, de 6 de novembro de 1992. http://direitoshumanos.gddc.pt/IPAG1.htm. Acesso em 15/09/2015.

[32] Dentre os principais instrumentos internacionais de direitos humanos, destacam-se, em nível universal, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e os nove principais tratados pela ONU nessa área (Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais e sete outros tratados, em matéria de discriminação racial, discriminação contra as mulheres, direitos da criança, tortura e outras penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes, direitos dos trabalhadores migrantes, desaparecimentos forçados e direitos das pessoas com deficiência). Para cada um desses nove tratados, existe um comité de peritos que avalia até que ponto os respectivos Estados -Partes estão a cumprir as obrigações que assumiram em virtude da ratificação ou adesão ao instrumento em causa. http://direitoshumanos.gddc.pt/IPAG1.htm. Acesso em 15/09/2015.

[33] O documento traz a definição de "pessoas deficientes" que se refere a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal,em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (ONU; 1975, p.1).

educacional das pessoas com deficiência. Sugere que sejam realizados esforços que possibilitem o trabalho compatível e a plena integração na sociedade, além de encorajar projetos de estudos e pesquisas visando à integração nas atividades da vida diária, no acesso aos transportes e aos edifícios públicos, bem como educar e informar sobre os direitos de participar e contribuir em vários aspectos da vida social, econômica e política.

Vale lembrar que a Declaração vem trazendo pela primeira vez,[34] em sua base, a garantia de direitos específicos às pessoas com deficiência, reconhecendo, inclusive, os princípios contidos na declaração de 1948 e de outros documentos[35] inter-relacionados. Transmite um apelo aos Estados-Membros no sentido de se adotarem medidas comuns mediante planos que sirvam de referência para o apoio e a proteção de todos os direitos. Vem na defesa de que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos civis e políticos. Para tanto, defende a necessidade de garantia de serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de suas capacidades e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social, permitindo-lhes alcançar a maior autonomia possível, e apela à ação nacional e internacional a fim de assegurar que a Declaração seja utilizada como base comum de referência para a proteção dos diversos direitos indicados no documento:

> As pessoas deficientes gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração;
> As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana;
> As pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos;
> As pessoas deficientes têm direito a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível;
> As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social […](ONU, 1975, p. 1-2).

Do documento da ONU, podemos extrair uma das recomendações que serão utilizadas como base comum de referência para a proteção desses direitos, a saber, o direito à educação,

[34] Não podemos desconsiderar os diversos movimentos de amplitude mundial que antecederam a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, por exemplo, em 1972 marca o movimento mundial de vida independente que se fortalece a partir da criação do "Centro de Vida Independente" (CVI-Berkley), o primeiro CVI dos EUA e do mundo, sob a direção de Edward Roberts, responsável por divulgar o ideal de luta internacionalmente (SASSAKI, 2007).

[35]Declaração dos Direitos da Criança, em 1959, Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas, 1971, Resolução 1921 (LVIII) Conselho Econômico e Social, sobre prevenção da deficiência e reabilitação de pessoas deficientes,de 1975, dentre outros.

como forma de desenvolver as suas capacidades e aptidões, além de acelerar os diferentes processos em prol da sua integração ou reintegração social.

Vale igualmente registrar que a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 1975, surge em um período em que as pessoas com deficiência se encontravam de certo modo segregadas no contexto social e educacional, e a conquista de direito de integração garantido pelo documento se traduz muito mais em um reconhecimento da existência humana do que, propriamente, em uma conquista de um conjunto de direitos sociais, em função do modo marginalizado das políticas públicas voltadas para a educação das pessoas com deficiência. No corpo do documento da Declaração, chama-nos a atenção a existência de um item que reconhece a utilidade da consulta às organizações de pessoas com deficiência em todas as matérias relativas aos seus direitos: "As organizações de pessoas deficientes poderão ser consultadas com proveito em todos os assuntos referentes aos direitos de pessoas deficientes"(ONU, 1975, p. 12). Assim, conforme o disposto no item 12 do documento, passou a ser um instrumento usado pelas pessoas com deficiência nos mais diferentes momentos de mobilizações em prol de seus direitos sociais.

No caso brasileiro, o governo federal tardou em implementar as medidas políticas necessárias que atendam a tais objetivos. É que algumas dessas políticas só vieram duas décadas após a Declaração de 1975, sem contar que alguns direitos não se traduziram concretamente em uma "política em ação" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), tornando-se ponto de pauta e bandeira de luta por parte das pessoas com deficiência, se estendendo até os dias atuais. Decorridos mais de trinta anos após a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, 1975, Bobbio (2004), continua chamar a atenção para a garantia de proteção de direitos, o que no nosso entendimento, ainda continua a ser omitido às pessoas com deficiência.

Alinhado com essa ideia, e conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), podemos nos referir ao fato de que mais de 7 milhões de estudantes matriculados em cursos de Graduação ou Sequênciais de formação específica em todo Brasil, apenas 0,40% correponde a Ecds. Esses dados, em muitos casos, não estão em consonância com as políticas afirmativas implementadas no Brasil, nomeadamente o Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005, que regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005).

Atualmente, no Brasil, o Conade,[36] instância de participação e de controle social tem a competência de acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência em todas as áreas das políticas, dentre as quais a educação, a saúde, o trabalho, a assistência social, o transporte, a cultura, o turismo, o desporto, o lazer e a política urbana, tornando-se referência como arena de lutas por reconhecimentos desses direitos (BRASIL, 2012).

Analisando o documento da Declaração, na atualidade, podemos afirmar que há um modelo com fortes príncípios segregacionistas, com foco na deficiência e na ação clínico-patológica, ou seja, com ênfase na incapacidade e na anormalidade a partir da deficiência de cada um. Entretanto, em relação à garantia de alguns direitos, há que se reconhecer avanços no campo da educação além de influenciar no surgimento de documentos de amplitude internacional e nacional, conforme será apresentado nesta sessão (SASSAKI, 1999).

O documento esclarece exatamente como as categorias de direitos devem ser aplicadas e vem dar conta de uma das questões que giravam/giram em torno do direito das pessoas com deficiência, considerada a maior minoria do mundo.

De acordo com as organizações internacionais,[37] por meio do Relatório Mundial sobre a Deficiência/*World report on disability* (2011), muito do que foi ressaltado pela "Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência", em 2006, pode contribuir para gerar impactos positivos nas políticas públicas, nos indivíduos e na sociedade quanto às pessoas com deficiência. Pelo Relatório, cerca de 15% da população mundial, ou seja, aproximadamente 1 bilhão de pessoas, apresenta algum tipo de deficiência, aumentado em tempos de guerras e de pobreza.

Os dados são assim caracterizados: 80% vivem em países em desenvolvimento; em média, 19% das pessoas menos escolarizadas têm deficiências, em comparação com 11% entre os mais escolarizados; cerca de 20% das pessoas mais pobres do mundo têm algum tipo de deficiência e tendem a ser em suas próprias comunidades as pessoas menos favorecidas; cerca de 30% dos jovens de rua têm algum tipo de deficiência; 90% das crianças com deficiência nos países em desenvolvimento não frequentam a escola; nos países da OCDE, os Ecds continuam subrepresentados na educação superior, embora atualmente esse quantitativo venha aumentando em todo o mundo (OMS, 2011).

---

[36] "[…] órgão de deliberação colegiada, vinculado à Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), criado em 1º de junho de 1999" (BRASIL, 2012).

[37] Organização Mundial da Saúde (OMS) acesso: http://www.brasil.gov.br/ciencia-e-tecnologia/2011/06/oms, em 17/01/2015

A partir dessa preocupação e com a aprovação da Declaração de 1975, a ONU indicou o ano de 1981 como sendo o Ano Inernacional da Pessoa Deficiente, pela Resolução 31/123, de 1976, quando emergiu desde então, um novo paradigma mundial em relação à integração das pessoas com deficiência, principalmente ao longo da década de 1980. A Carta para a Década de 80, aprovada no Congresso Mundial da *Rehabilitation lnternational* realizado em Winnipeg, Canadá, em 1980, foi um dos instrumentos mais importantes de divulgação referente às pessoas com deficiência no mundo, e no Brasil foi distribuída gratuitamente pelo Governo de São Paulo (SASSAKI, 1998).

Sem dúvida, o "Ano Internacional das Pessoas Deficientes", em 1981, oficialmente lançado durante a Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos, em Torremolinos, na Espanha, em 1981, conhecida como Declaração de Sundberg, foi fundamental para que a Década das Nações Unidas das Pessoas com Deficiência (1983-1992) pudesse deslanchar no mundo inteiro. Desde então, o mundo passou a dar ênfase às questões sobre igualdade de oportunidade, tema central da Conferência que teve como lema: participação plena e igualdade, ancorado no princípio de que as pessoas com deficiências devem receber da comunidade serviços adaptados às suas necessidades pessoais específicas, com base na tese de que, para equiparar as oportunidades, será necessário atender às diferenças.

O Ano Internacional das Pessoas Deficientes, segundo Carvalho (2004), deu início a uma década de grandes movimentos internacionais no sentido de estimular o cumprimento dos direitos das pessoas à educação, à saúde e ao trabalho, dentre outros, sendo colocado em execução nos textos nacionais. Ainda assinala a autora que a referida Declaração foi o resultado de um dos mais significativos eventos internacionais na área da educação especial[38] e que provavelmente se tornou um marco do movimento em prol da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, em função do engajamento de diferentes grupos sociais, dentre os quais as pessoas com deficiência, pais, professores e pesquisadores.

O documento elaborado em 1981 ainda traz recomendações que dão conta das condições necessárias para que os Estados-Membros possam atuar por meio de políticas públicas adequadas para o pleno desenvolvimento social das pessoas com deficiência, objetivando ações políticas educacionais claras, no sentido de:

[38] Segundo a legislação brasileira, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar integrante da educação geral.

> […] assegurar, efetivamente, uma participação tão plena quanto possível às pessoas deficientes, prestando-lhes apoio econômico e colocando em prática as medidas destinadas à satisfação de suas necessidades educacionais e de atenção sanitária (ONU, 1981, art. 2º).

Com base nessa concepção, cabe aqui ressaltar um dos acontecimentos relacionados ao fato que ocorreu na Universidade Católica de Pernambuco, em Recife, por ocasião do I Congresso Brasileiro das Pessoas com Deficiência, em 1981, ao defender propostas de não discriminação social e de fortalecimento político por meio da participação nos diversos movimentos de luta por igualdade de oportunidades, que acabou servindo para que os movimentos das pessoas com deficiência ganhasse novo rumo em diferentes estados do Brasil, a exemplo do Movimento pela Emancipação Social das Pessoas Portadoras de Deficiência (Mepes) de Pernambuco, que surgiu em 1983.

De amplitude mundial, um dos principais resultados da mobilização em torno do Ano Internacional resultou no "Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência" (PAM), lançado em 1982, que reconhece que a igualdade de oportunidades só ocorrerá quando "o sistema geral da sociedade - o meio físico e cultural, a habitação, o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, a vida cultural e social, inclusive as instalações esportivas e de lazer - torna-se acessível a todos" (ONU,1982, p.7).

Esse programa tem consagrado propostas a serem executadas durante a "Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiências", marcada pela ONU para sua execução durante o período de 1983 -1992 (UNO, 1982). O mencionado programa foi aprovado pela Resolução nº37/52, de 3 de dezembro de 1982, na Assembléia Geral das Nações Unidas, em seu trigésimo sétimo período de sessões e traz os seguintes objetivos:

> […] promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de igualdade e participação plena das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento. Isto significa oportunidades iguais às de toda a população e uma participação equitativa na melhoria das condições de vida resultante do desenvolvimento social e econômico. Estes princípios devem ser aplicados com o mesmo alcance e a mesma urgência em todos os países, independentemente do seu nível de desenvolvimento (ONU,1982, p. 4).

Quanto à justificativa para elaboração desse referido programa, os membros foram bastantes incisivos em seus argumentos:

> […] há no mundo mais de 500 milhões de pessoas deficientes, às quais se devem reconhecer os mesmos direitos e dar oportunidades iguais aos de todos os demais seres humanos. Muito freqüentemente, essas pessoas são obrigadas a viver em condições de desvantagem, devido a barreiras físicas e

> sociais existentes na sociedade, que impedem a sua participação plena. O resultado é que milhões de crianças e adultos, no mundo inteiro, vivem uma existência marcada pela segregação e pela degradação (ONU, 1982, p. 5).

Ao tratar da“Igualdade de Iportunidades” no tocante à legislação, o documento traz algumas recomendações fundamentadas na igualdade de direitos, com base entre outros tratados internacionais, a exemplo da Declaração Mundial, de 1948, e da Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, de 1975. Traz, portanto, as seguintes recomendações:

> 108. Os Estados Membros devem assumir a responsabilidade de fazer com que sejam oferecidas às pessoas portadoras de deficiência oportunidades iguais àquelas do restante dos cidadãos.
> 109. Os Estados Membros devem adotar as medidas necessárias para a eliminação de toda e qualquer prática discriminatória com relação à deficiência.
> 110. Na formulação das leis nacionais sobre direitos humanos e com relação aos comitês e organismos nacionais de coordenação similares que tratem dos assuntos ligados à deficiência, deve-se dar atenção especial às condições que possam depreciar as capacidades das pessoas portadoras de deficiência no exercício dos direitos e liberdades garantidos aos seus concidadãos.
> 111. Os Estados Membros devem atentar para determinados direitos, tais como os direitos à educação, ao trabalho, à seguridade social e à proteção contra tratamento desumano ou degradante e examiná-los a partir da perspectiva das pessoas portadoras de deficiência (ONU, 1982, p. 27).

No Brasil, grandes mobilizações ocorreram para discutir o referido programa da ONU. Foi decretado, o dia 21 de setembro como data em que se comemora o Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência. A ONU, por sua vez, estabeleceu o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, que passou a ser comemorado no dia 3 de dezembro, para marcar o dia de luta e de manifestações no sentido de gerar conscientização, compromisso e ações, como forma de sensibilizar a sociedade para a inclusão dos direitos das pessoas com deficiência em todos os espaços sociais.

No comando da elaboração do documento, a ONU propõe que todos os países apliquem os princípios contidos no documento, seguindo o plano proposto para a década (1983-1992), com o mesmo alcance e a mesma urgência, independentemente do seu nível de desenvolvimento, de modo a vivenciar ações, conforme detalhamento no quesito que trata sobre a educação (BRASIL, 2008).

Ao tratar sobre a ‘‘Educação e a Formação’’, o documento traz algumas recomendações bastantes pertinentes para a implementação do programa em direção à igualdade de oportunidades, conforme descrevem os itens abaixo:

> 120. Os Estados-Membros devem adotar políticas que reconheçam os direitos das pessoas portadoras de deficiência à igualdade de oportunidades na educação com relação aos demais. A educação das pessoas portadoras de deficiência deve-se dar, na medida do possível, dentro do sistema escolar geral. A responsabilidade pela sua educação deve ser incumbência das autoridades da educação e as leis referentes à educação obrigatória devem incluir as crianças portadoras de todo tipo de deficiência, inclusive as mais gravemente incapacitadas.
> 121. Os Estados Membros devem dar margem para uma maior **flexibilidade na aplicação**, às pessoas portadoras de deficiência, de qualquer regulamentação que afete a idade de admissão, a promoção de uma classe para outra e, quando for cabível, **dos procedimentos de exame**. (ONU, 1982, p. 28, grifo nosso).

Quanto ao acesso à educação superior, o documento da ONU (1982) recomenda:"os Estados-Membros devem oferecer às pessoas portadoras de deficiência a possibilidade de acesso ao ensino superior" (ONU, 1982, p. 29).

Assim, surge a primeira possibilidade real de recomendações para que o Ecd possa ingressar na educação superior, pois não existia, até aquele momento, nenhuma recomendação expressa nesse sentido. Merece destaque a recomendação do item 121, que trata da flexibilidade na aplicação dos procedimetos de exames, o que nos remete ao Aviso Circular 277/1996, que dispõe sobre os ajustes necessários no processo de seleção para o acesso dos Ecds à educação superior, apresentado mais de uma década após o lançamneto do Plano.

Quando se refere à formação de pessoal que atua diretamente com as pessoas com deficiência, o plano traz a seguinte recomendação: "Para que a integração tenha êxito, é necessário que se criem programas adequados de formação de professores de primeiro grau, tanto regulares quanto especializados. Esses programas devem ser o reflexo do conceito de educação integrada" (ONU, 1982, p. 32).

Portanto, temos de reconhecer a grande influência que constitui um plano internacional dessa natureza, fruto de diversas negociações entre governos, organizações e entidades do sistema das Nações Unidas e Organizações intergovernamentais e não governamentais, incluindo as que representam as pessoas com deficiência ou as que atuam diretamente em favor delas (ONU, 1982).

Apoiando-se na *Abordagem do Ciclo de Políticas* proposto por Ball e Bowe (1992) e Ball (1994) é nesse momento que a política efetivamente se inicia, e em que existe a disputa dos diferentes grupos em função do poder. As decisões são definidas e os discursos são construídos e legitimados. Daí afirmarmos que esse tipo de procedimento acima descrito tem influenciado diretamente na elaboração dos textos legais, políticos, dentre outros aparecimentos significativos da política que ora pretendemos descortinar.

Na história pregressa da educação da pessoa com deficiência, é possivel percebermos uma evolução nesse processo, nas questões do direito à educação superior. O lançamento desse programa, protagonizado pela ONU em 1982, age, particularmente, em função de dois indicadores de exclusão: o primeiro diz respeito à existência de um modelo de segregação escolar cristalizado por "um sistema paralelo de educação especial", que não favorecia ascender ao currículo comum, nem a experiências escolares, negando aos Ecds o direito as mesmas oportunidades educacionais (RODRIGUES, 2003, p.92). Por outro lado, a educação superior ostenta um modelo exclusivamente meritocrático, em especial no processo de acesso (ONU, 1948; UNESCO, 1960, 1998; BRASIL, 1988, 1996), de modo bastante seletivo e exclusivo, o que tem diferenciado as condições de igualdade de oportunidade para os Ecds e os demais estudantes, muito embora essa discussão tenha sido ponto de pauta desde a década de 1960, a exemplo da Convenção relativa à "Luta contra a Discriminação no campo do Ensino", adotada pela UNESCO em 14 de dezembro de 1960, ao tratar sobre a discriminação, em particular na educação.

> […] entende-se por discriminação toda a distinção, exclusão, limitação ou preferência que, com fundamento na raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição económica ou de nascimento, tenha a finalidade ou efeito de destruir ou alterar a igualdade de tratamento no domínio de educação. (UNESCO, 1960, art. 1º).

Referindo-se à educação, recomenda aos Estados-Membros que será necessário "[...] b) Adotar as medidas necessárias, inclusive disposições legislativas, para que não se faça discriminação nenhuma na admissão dos alunos nos estabelecimentos de ensino"; de modo a, "[...] tornar acessível a todos, em condições de igualdade total e segundo a capacidade de cada um, o ensino superior, e assegurar o cumprimento por todos da obrigação escolar prescrita pela lei" (UNESCO, 1960, p.3).

Todavia, foi ao longo da década de 1980 que o movimento de integração social, atualmente entendido como inclusão educacional, teve grande impulso, particularmente com a deflagração do "Ano Internacional de Pessoas Deficientes" e do lançamento do PAM, em 1982, que fez emergir diferentes manifestações em prol da educação da pessoa com deficiência em diferentes países (ONU, 1981).

Desde então, surge no cenário das instituições de educação a possibilidade de levar a cabo uma educação que deixa de ser privilégio para alguns para ser um direito que assiste a todos. As instituições de educação terão, portanto, que assumir o compromisso de desenvolver currículos e estratégias pedagógicas adequadas às características e às

necessidades dos Ecds, com formas e recursos adequados, de modo a garantir um bom nível de aprendizagem para todos (CÉSAR, 2003).

Nessa investida, sob o protagonismo da ONU, Unesco, Unicef e Banco Mundial, o mundo passa a assistir a uma nova configuração de educação para todos, por ocasião do primeiro evento internacional que prevê uma plataforma básica para os sistemas educacionais da comunidade mundial: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada pela UNESCO em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

O documento intitulado Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, ou simplemente Declaração de Jomtein, aprovado em 9 de março, de 1990, além de prever a garantia de escola para todos, vem também sinalizar o formato de uma proposta de políticas públicas na perspectiva de uma educação inclusiva por meio de um conjunto de diretrizes orientadoras que amparam que "toda pessoa tem direito à educação" (ONU, 1948) e atribuem ações prioritárias em nível nacional pela ação de políticas públicas de cada governo.

No que se refere à oportunidade de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, o documento da UNESCO (1990) traz a seguinte recomendação:

> 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 (UNESCO, 1998, art. 3º).

As recomendações oriundas da Declaração para Todos, de 1990, embora com a anuências de organismos internacionais, não têm poder legal em si mesmas. Seu reconhecimento vem de acordos entre os países signatários da ONU. Entretanto, suas diretrizes são capazes de orientar a reformulação, ou não, das políticas públicas mediante os marcos legais, dos diferentes países, inclusive do Brasil.

Nessa investida, em 1993 houve uma confirmação voluntária da Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Nova Dehli, na Ìndia, por parte dos 9 (nove) países mais populosos do mundo,[39] dentre os quais o Brasil, afirmando o compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990 (REIS, 2010).

[39]Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

Naquela ocasião, o Brasil, conjuntamente com outros países optaram pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordarem com a referida declaração, reiterando o compromisso de Jontien:

> […] buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. (UNESCO, 1993, p. 2).

Foi também em 1993, no final da Década das Nações Unidas (1982-1993), que a ONU assinou uma outra e decissiva resolução, de nº 48/96, em 20 de dezembro de 1993, que adotou o documento Normas para a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, em 1993, dando continuidade a algumas ideias deixadas pelo Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência estabelecido para a década, e da Declaração Mundial de Educação para Todos. Estabeleceu os requisitos, as normas e as medidas de implementação para a igualdade de participação em acessibilidade, educação, emprego, renda e seguro social, vida familiar e integridade pessoal, cultura, recreação, esportes e religião, informação e pesquisa, políticas de planejamento, legislação, dentre outras áreas específicas garantidas de igual modo a todas as pessoas, sem discriminação. O documento traz 22 normas divididas em quatro áreas, a saber: I. Condições prévias para a igualdade de participação; II. Áreas fundamentais para a igualdade de participação; III. Medidas de aplicação e IV. Mecanismo de acompanhamento.[40]

Optamos por destacar do texto algumas áreas específicas por considerá-las relevantes para nossa discussão: II. Áreas fundamentais para a igualdade de participação e III. Medidas de aplicação na área da igualdade de participação.

Em relação às áreas fundamentais para a igualdade de participação que trata da importância fundamental da acessibilidade no processo de implementação da igualdade de oportunidades no âmbito da sociedade, vêm sendo definidas pela Regra 5. Acessibilidade. O documento traz as seguintes recomendações quanto ao papel do Estado: (a) criar programas de ação destinados a tornar acessível o meio físico, e (b) adotar medidas para garantir o acesso à informação e à comunicação. Para o cumprimento dessa regra subdividida em duas áreas, foram direcionados 11 (onze) requisitos que especificam as medidas necessárias ao seu

[40] Em relação ao texto legal, ver Programa de Ação mundial para as Pessoas com Deficiêcia, do Centro de Documentação e Informação do Portador de Deficiência – CEDIPOD. Acesso em 29/12/2015.

cumprimento. Em relação ao item (a) Acesso ao meio físico, são as seguintes, as recomendações contidas na Regra 5:

> 1. Os Estados devem **adotar medidas para eliminar os obstáculos** à **participação impostos pelo meio físico**. Tais medidas devem consistir na elaboração de normas e diretrizes e no estudo da possibilidade de aprovar legislação que garanta o acesso a diversas áreas da sociedade, tais como a habitação, os edifícios, os transportes públicos e outros meios de transporte, as ruas e outros espaços ao ar livre.
> 2. Os Estados devem assegurar que arquitetos, engenheiros civis e outros profissionais que participam na concepção e construção do meio físico possam obter informação adequada sobre a **política em matéria de deficiência e as medidas destinadas a garantir a acessibilidade**.
> 3. Os **requisitos de acessibilidade** devem ser contemplados na concepção e construção do ambiente físico, desde o início do respectivo processo de concepção.
> 4. Devem ser consultadas as organizações de pessoas com deficiências quando da **elaboração de padrões e normas de acessibilidade**. Essas organizações devem também participar a nível local, desde a fase inicial de planejamento, quando se esboçam os projetos de obras públicas, por forma a garantir a máxima acessibilidade (ONU, 1993, p. 6, grifo nosso).

Considerando o que foi apontado pelos requisitos mencionados, na sua grande maioria se trata de questões de acessibilidade, elemento forte em prol da inclusão da pessoa com deficiência. Conforme indica a Regra 5, o Brasil tem criado dispositivos legais para a implementação de políticas públicas de acessibilidade, bem antes mesmo do que vem recomendado para essa década, embora algumas nos pareçam fadadas ao fracasso, pela não efetivação no *contexto da prática*. É um aspecto sinalizado por alguns pesquisadores, a exemplo de Magalhães *et.al*.(1998), Pimentel (2013), Limeira (2014) e Silva (2014), que mostram a acessibilidade como um entrave para a igualdade de oportunidade entre os estudantes nas instituições de educação superior, em função da existência de barreiras, dentre elas, as físicas, as atitudinais e as pedagógicas.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, modificada sua redação pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010, no artigo 227, passou a apresentar a seguinte recomendação:

> II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (BRASIL, 2010, p. 68).

Voltando ao documento da ONU, de 1993, no item (b) Acesso à informação e à comunicação, o documento traz as seguintes diretrizes:

> 6. […] A fim de permitir o acesso de pessoas com deficiências visuais a informação escrita e a documentação, devem ser **utilizados o sistema Braille**, as gravações em fita magnética, a escrita ampliada ou outras tecnologias apropriadas. De igual forma, deve **recorrer-se aos meios tecnológicos** adequados para permitir o acesso à informação oral por parte de pessoas com deficiências auditivas ou dificuldades de compreensão.
> 7. Deve ser considerada a possibilidade de **utilizar a linguagem gestual** na educação das crianças surdas, no seio das respectivas famílias e comunidades. Deve também ser **garantida a prestação de serviços de interpretação de linguagem gestual**, a fim de facilitar a comunicação entre as pessoas surdas e as outras pessoas.
> 9. Os Estados devem encorajar os **meios de comunicação social**, em especial a televisão, a rádio e os jornais, a **tornar acessíveis os seus serviços**.
> 11. Devem **consultar-se as organizações de pessoas com deficiências** quando da preparação de medidas destinadas a permitir o acesso aos serviços de informação (ONU, 1993, p. 9, grifo nosso).

Quanto às diretrizes de acesso, é salutar destacar no documento as orientações em relação ao uso do sistema Braille para o cego, oficializada no Brasil bem antes dessa recomendação, por meio da Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962, quando o Governo federal oficializou"[...] o uso obrigatório em todo o território nacional, as convenções Braille, para uso na escrita e leitura dos cégos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille" (BRASIL, 1962, art. 1).

Em relação à língua de sinais para pessoas surdas, essa recomendação só vem 40 anos depois da conquista para as pessoas cegas, quando foi aprovada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, passando a ser reconhecida em todo o território nacional "[...] como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados" (BRASIL, 2002, Art. 1º), conforme será tratado no capítulo seguinte.

Outro aspecto ressaltado pelo documento de 1993 tem a ver com a diretriz que trata da participação das representações de pessoas com deficiência nas decisões de políticas públicas, posição corroborada pela Constituição Federal de 1988 e outras posteriores, que têm garantido a participação social, ponto bastante discutido no capítulo terceiro deste trabalho. No que se refere à Regra 6 do documento que trata da Educação, é recomendado que os Estados possam reconhecer o princípio da "igualdade de oportunidades de ensino nos níveis primário, secundário e superior para as crianças, os jovens e os adultos com deficiências, em ambientes integrados", além de recomendar que seja também assegurado "[...] que a educação das pessoas com deficiências constitua uma parte integrante do sistema de ensino" (BRASIL; 1993, p. 9), respeitando as seguintes recomendações:

> 1. A responsabilidade pela educação das pessoas com deficiências em ambientes integrados cabe às autoridades educativas em geral. A **educação das pessoas com deficiências deve constituir parte integrante do planejamento do sistema de ensino a nível nacional**, da elaboração de planos curriculares e da organização escolar.
> 2. O ensino nas escolas comuns pressupõe a prestação de serviços de interpretação e outros serviços de apoio adequados. Devem **garantir-se condições adequadas de acessibilidade e serviços de apoio**, concebidos em função das necessidades de pessoas com diversos tipos de deficiências.
> 6. Para que as medidas destinada às pessoas com deficiências possam ser integradas no sistema geral de ensino, os Estados devem: a) **Adoptar uma política de formulação clara**, compreendida e aceite a nível das escolas e da comunidade em geral; b) **Permitir a flexibilidade e adaptabilidade dos planos curriculares,** bem como a possibilidade de introdução de novos elementos nesses mesmos planos; c**) Proporcionar materiais didáticos** de qualidade, **formação contínua de professores** e pessoal docente de apoio. (ONU, 1993, p. 9, grifo nosso).

Verificam-se neste excerto do documento aspectos bastantes relevantes a considerar, por exemplo, a responsabilização por parte do poder público quanto às políticas públicas de integração e/ou a inclusão nos sistemas de ensino, além de garantir a acessibilidade e os serviços de apoio, de modo que seja garantida uma maior flexibilização e adaptação do currículo escolar, como também foi destacada a necessidade de formação de professores e de outros profissionais para atuar na educação voltada para os Ecds.

No Brasil, esses requisitos são atendidos pela Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) vinculada à SECADI, com ações realizadas por meio de diferentes programas,[41] a saber: Programa Escola Acessível; Transporte Escolar Acessível; Salas de Recursos Multifuncionais; Formação Continuada de Professores na Educação Especial; BPC na Escola; Acessibilidade à Educação Superior; Educação Inclusiva: direito à diversidade; Livro Acessível; Prolibras; Centro de Formação e Recursos (CAP, CAS e NAAHS); Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas; Comissão Brasileira do Braille, para citar alguns.

Quanto à Regra 14, que trata da política e do planejamento indicados das normas da ONU, de 1993, ela recomenda que os Estados devem garantir que as questões relativas à deficiência sejam incluídas em todas as políticas públicas no contexto de cada Estado, no sentido de atingir alguns requisitos de igualdade de oportunidades. Destaca:

> 1.Os Estados devem empreender e definir políticas adaptadas às necessidades das pessoas com deficiências no plano nacional, assim como estimular e apoiar a adopção de medidas nos planos regional e local.
> 2.Os Estados devem promover a participação das organizações de pessoas com deficiências em todos os processos de decisão relativos aos planos e

[41] Sobre os Programas, ver http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes. Acesso em 07/01/2015. Alguns serão tratados ao longo do trabalho.

> programas que digam respeito a tais pessoas ou que afetem o seu estatuto econômico e social.
> 3.As necessidades e os interesses das pessoas com deficiências devem ser incorporados nos planos gerais de desenvolvimento, e não ser tratados separadamente (ONU, 1993, p. 13).

Já na Regra 15 do mesmo documento, que trata da legislação, recomenda-se que os Estados estabeleçam as bases jurídicas para a adoção de medidas destinadas a atingir os objetivos da plena participação e da igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiências, tomadas mediante algumas medidas:

> A legislação nacional, ao consagrar os direitos e deveres dos cidadãos, deve enunciar também os direitos e deveres das pessoas com deficiências. Os Estados têm a obrigação de garantir que as pessoas com deficiências possam exercer os seus direitos, nomeadamente os seus Direitos Humanos de natureza civil e política, em igualdade de circunstâncias com os demais cidadãos. Os Estados devem garantir que as organizações de pessoas com deficiências participem na elaboração da legislação nacional relativa aos direitos das pessoas com deficiências, bem como na avaliação permanente de tal legislação. (ONU, 1993, p. 14).

Na Regra 16, que trata das políticas econômicas, é dito que "[...] compete aos Estados assumir a responsabilidade financeira pelos programas e medidas de âmbito nacional destinados a promover a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiências" (ONU, 1993, p. 14). No Brasil, verificamos a efetivação dessa regra para a educação superior pública mediante o programa INCLUIR,[42] lançado em 2005 pelo governo federal, e que perdura até os dias atuais.

Todavia, foi na Conferência Mundial sobre Educação Especial - acesso e qualidade, que representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, reunidos em assembleia em Salamanca, Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, aprovaram em 10 de junho a Declaração de Salamanca.[43] A Declaração aborda a "Educação Especial" de modo ampliado, dirigidindo-se aos "Alunos com Necessidades Educacionais Especiais,"[44] incluindo aí as pessoas com deficiência, o que fez emergir um discurso, muitas vezes "[...] pouco esclarecedor em seus fundamentos e a quem se destina" (JOSLIN, 2012, p. 67). No caso do

[42] Em relação ao Programa INCLUI, tratado no capitulo terceiro e retomado no próximo capítulo.
[43] Resolução que culminou com o documento das Nações Unidas - "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", que trata dos princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais e que vem repercutindo nos textos das políticas públicas de educação inclusiva voltada para as pessoas com deficiência, em todo o mundo.
[44] A expressão "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem" crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994).

estudo em questão, conforme já referimos, estamos priorizando, exclusivamente, aos estudantes com deficiência.

Entretanto, foi a Declaração de Salamanca que permitiu uma primeira oportunidade de se colocar a educação especial dentro da estrutura da "educação para todos", fixada em 1990, por ocasião da aprovação da Declaração de Educação para Todos, realizada em Jomtien. No texto da Declaração (1994), foi firmada uma plataforma na qual se validam os princípios de garantia da inclusão de Ecds nos sistemas educacionais, além de legitimar seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.

Para tanto, foi apresentado como resultado da Conferência um plano de ação em educação especial, com uma estrutura apoiada nas seguintes seções: I. Novo pensar em educação especial; II. Orientações para a ação em nível nacional; III. Orientações para ações em níveis regionais e internacionais.

No que se refere à linha de ação em nível nacional, o documento afirma o papel da Universidade como ponto central quanto ao "recrutamento e treinamento de educadores" (C):

> 46. Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração (UNO, 1994.p. 11).

Como efeito, a partir desse acontecimento é que se desencadeou um movimento mundial que reconhece a necessidade e a urgência de providências em relação à oferta de educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência dentro do sistema regular de ensino. Dá, assim, um importante passo em prol da inclusão no sistema regular de pessoas com deficiência em todo mundo, "[...] como o meio mais dinâmico de se alcançar à educação para todos" (PELLEGRINI, 2006, p. 14).

Foi também a partir da Declaração de Salamanca, que a expressão "integração" dá lugar à expressão "inclusão", no sentido *lato* da palavra, ou seja, a inclusão é entendida como uma situção para além da entrada da pessoa com deficiência na escola regular. Aspectos como "[...] a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação" (SASSAKI,1991, p. 41-42) compõem os requisitos da inclusão social e educacional.

A Declaração vem, pois, conclamar os Governos para que atribuam a mais alta prioridade às políticas públicas com foco no aprimoramento dos sistemas educacionais de cada país, no sentido de torná-los aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais, investindo recursos financeiros suficientes para que sejam colocadas em ação as políticas necessárias no sentido de uma educação para todos (ONU, 1994).

Diante de tantas prioridades, os participantes dessa Conferência se responsabilizaram formalmente com a assinatura da Declaração de Salamanca a pôr em prática o princípio fundamental da escola inclusiva, o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência e outras diferenças seja parte integrante do sistema educacional de modo

> […] 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 (ONU, 1994, p. 7).

O enquadramento da ação sobre necessidades educativas especiais, adotado pela Conferência, consistiu em estabelecer uma política e em orientar os governos, as organizações internacionais, as organizações de apoio nacionais, as organizações não governamentais e outros organismos, conforme estabelecidos na Declaração de Salamanca, que vem tratar dos Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais (ONU, 1994).

A Declaração vem cuidando das necessidades educativas especiais, estruturando em suas diretrizes as condições necessárias para a inserção dos grupos minoritários no sistema educacional, o que traz importantes desdobramentos no campo da educação, passando a incorporar as concepções expressas nos textos políticos dos diferentes países. Assim, buscamos em Ball (2011, p. 13) o entendimento da política de educação inclusiva, quando ele afirma que "a política flui/circula através de incalculáveis capilaridades transnacionais", ou seja, por um processo de "empréstimo de políticas", e/ou por meio das recomendações propostas pelas agências internacionais e nacionais que exercem influência sobre o processo de criação das políticas públicas nacionais.

Desse ponto de vista, Odeh (2000) reafirma a ideia de que as recomendações internacionais foram decisivas para a criação de políticas públicas que visavam à inclusão na

escola, as quais foram prontamente absorvidas pelos quadros legais dos diferentes países, embora, segundo o autor, sua regulamentação tivesse acontecido de maneira lenta e subjetiva, de acordo com as regras legislativas de cada país.

Portanto, a inclusão de que trata a referida Declaração de Salamanca, de 1994, vem reforçar a importância da participação social de todos, condição essencial à dignidade humana e ao desfrutamento e exercitação dos direitos humanos, aspecto bastante presente nas pautas reivindicatórias dos movimentos por parte das pessoas com deficiência, conforme descrevemos no capítulo terceiro deste trabalho, quando assistimos, mundialmente, à força das lutas pelo reconhecimento de direitos, dentre os quais, sobretudo, do direito à educação.

Podemos atentar também que foi a partir de Salamanca que o mundo pôde ver os sinais de uma guinada no paradigma da integração – "a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola" (SASSAKI, 1997, p. 32), pelo novo paradigma da inclusão – "[...] a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas" (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Uma das ideias-chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para todos (AINSCOW, 1999; 2009; CORREIA, 2001; RODRIGUES, 2001), o que põe a problemática da inclusão na gestão das diferenças como a base e a força para a educação inclusiva.

> Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (CÉSAR, 2003, p. 119).

Ainda no âmbito da educação, no que diz respeito à prática educacional, essa ideia se reflete no desenvolvimento de estratégias e de ações políticas para o desenvolvimento de sistemas educacionais mais igualitários, de qualidade e de oportunidades para todos, conforme diz o texto da Declaração de Salamanca, pois reconhece e entende que a inclusão nesse contexto se refere a uma visão e perspectiva de mundo, com mudanças de paradigmas e não, apenas, a uma luta pelo direito de algumas minorias.

A percepção de educação inclusiva como uma questão de direito, defendida em Salamanca e confirmada posteriormente pela "Convenção Internacional sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência", aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006, quando vários países assumiram o compromisso de respeitar os direitos das pessoas com deficiência, formalizado por meio do seu Protocolo Facultativo assinado em Nova York em 30 de março de 2007, tornou-se, na atualidade, o documento de referência mundial em matéria de direitos voltados para as pessoas com deficiência. Conforme a ONU, a Convenção é um instrumento de direitos humanos, com explícita dimensão de desenvolvimento social.

Além de atribuir direitos às pessoas com deficiência, identifica especificamente áreas onde adaptações precisam ser feitas para permitir às pessoas com deficiência que exerçam efetivamente seus direitos, bem como áreas onde seus direitos foram violados e onde a proteção dos direitos deve ser reforçada, de modo que as desigualdades gritantes experimentadas por pessoas com deficiência seja por fim eliminadas (ONU, 2006).

É importante destacar que, no preâmbulo do documento, diferentes compromissos são resgatados, dentre os quais a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e Membros de suas Famílias, o que nos permitiu recordar os seguintes compromissos já assumidos dentro de um ciclo contínuo, sistemático e gradativo com que vêm sendo construidas as políticas públicas de educação inclusiva, voltadas para a pessoa com deficiência. Como refere o preâmbulo do documento:

> c) […] a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de **garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação**;
> f) […] **influênciar a promoção, a formulação e a avaliação de políticas, planos, programas e ações em níveis nacional, regional e internacional** para possibilitar maior igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência;
> v) […] a importância da **acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação**, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
> y) […] uma convenção internacional geral e integral para **promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência** prestará significativa contribuição para corrigir as profundas desvantagens sociais das pessoas com deficiência e para **promover sua participação na vida**

> **econômica, social e cultural, em igualdade de oportunidades**, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos (BRASIL, 2007, p. 14-16, grifo nosso).

O mencionado documento, reconhecido como um tratado de direitos humanos, enfatisa a necessidade de garantir efetivamente o respeito à integridade, à liberdade individual, além de fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência (BRASIL, 2007, Art.8º).

A esse respeito, a Convenção vem reafirmar os princípios universais de: dignidade, integralidade, igualdade e não discriminação. Também define incumbências estritamentes governamentais relativas à inclusão social e educacional nas diferentes dimensões das políticas públicas. Em seu texto traz as obrigações específicas relativas à sensibilização da sociedade quanto à deficiência, ao combate aos estereótipos e ao reconhecimento das diferenças, efetivando-se essas mediante ações governamentais, para a inclusão na sociedade de pessoas com deficiências, respeitando-se alguns princípios gerais fundamentais:

> [...] o respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência (BRASIL, 2007, p. 9).

Se tomarmos o princípio da acessibilidade, discutido no artigo 9º da Convenção, algumas recomendações aos Estados-Membros merecem destaque:

> 1.A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para **assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas** ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a **eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade**, serão aplicadas, entre outros, a:
> a) Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho;
> b) Informações, comunicações e outros serviços, inclusive serviços eletrônicos e serviços de emergência (BRASIL, 2007, p. 21, grifo nosso).

No artigo 9º, no item 2, são igualmente feitas recomendações e indicadas algumas medidas apropriadas para os Estados-Membros. São apontadas diversas recomendações:

> a) Desenvolver, promulgar e monitorar a implementação de normas e diretrizes mínimas para a **acessibilidade das instalações e dos serviços** abertos ao público ou de uso público;

> b) Assegurar que as entidades privadas que oferecem instalações e serviços abertos ao público ou de uso público levem em consideração todos os aspectos relativos à **acessibilidade para pessoas com deficiência**;
> c) Proporcionar, a todos os atores envolvidos, formação em relação às questões de **acessibilidade com as quais as pessoas com deficiência se confrontam**;
> d) Dotar os edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público de sinalização em braille e em formatos de fácil leitura e compreensão;
> e) Oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, ledores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público;
> f) Promover outras formas apropriadas de assistência e apoio as pessoas com deficiências, a fim de assegurar a essas pessoas o acesso a informações;
> g) Promover o acesso de pessoas com deficiências a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à Internet;
> h) Promover, desde a fase inicial, a concepção, o desenvolvimento, a produção e a disseminação de sistemas e tecnologias de informação e comunicação, a fim de que esses sistemas e tecnologias se tornem acessíveis a custo mínimo (BRASIL, 2007, p. 21-22, grifo nosso).

Pensando na garantia de condições de acesso e permanência do Ecd na educação superior, com base inclusiva, a acessibilidade, mediante recursos metodológicos, tecnológicos e científicos, merece destaque o artigo 9º desse documento. Vale ressaltar que muitos outros dispositivos legais[45] e normativos traçam diretrizes e orientam em função da inclusão educacional do Ecd e alguns desses dispositivos serão discutidos no capítulo seguinte.

No caso específico do Brasil e no que respeita ao acesso dos Ecds à educação superior uma recomendação normativa bastante significativa trazida pelo governo federal foi a Lei nº 7.405, de 12.11.1985, que diz respeito à indicação ao uso do "Símbolo Internacional de Acesso" (SIA), utilizado mundialmente sem alteração no seu formato, e no Brasil não foi diferente. A referida Lei traz uma recomendação a partir da imagem indicada e anexada no verso do documento:

> É obrigatória a colocação, de forma visível, do "Símbolo Internacional de Acesso", em todos os locais que possibilitem acesso, circulação e utilização por pessoas portadoras de deficiência, e em todos os serviços que forem postos à sua disposição ou que possibilitem o seu uso (BRASIL, 1985, art. 1).

Portanto, a figura a seguir representa esse símbolo de acesso, que deverá ser visualizado em todos os locais e serviços obrigatórios, dentre outros de interesse comunitário.

[45] Em relação à legislação específica de acessibilidade na educação superior ela será tratada no capítulo a seguir.

Figura 7: Símbolo Internacional de Acesso

Fonte: Brasil (1985)

Tanto os requisitos da Lei quanto o indicativo do Símbolo serviram de guia durante as observações feitas no campo empírico, na UFPB, quando da análise dos documentos normativos, seja no *contexto de influência*, de *produção de texto,* seja no *contexto da prática*.

No encadeamento das recomendações quanto à educação, vale a pena relembrar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, já anteriormente mencionada. Para além das ideias já referidas, o documento da Convenção aponta como um dos objetivos da educação "[…] a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre" (BRASIL, 2007, art. 24, p. 28).

A realização desse objetivo exige a construção de escolas capazes de garantir o desenvolvimento integral de todos os Ecds, sem exceção, amparados no direito à educação, sob o paradigma da educação inclusiva, "[...] constituindo mudanças profundas no ambiente, nas pessoas, nas atitudes, ações e práticas" (PELLEGRINI, 2006, p.15), como modo dinâmico de se alcançar a educação para todos.

No caso da garantia do direito à etapa da educação superior esse foi também um enfoque a merecer destaque na referida Convenção, em 2006. No item 3 do artigo 24, é referido que:

> 3. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência **possam ter acesso ao ensino superior em geral**, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em **igualdade de condições**. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a **provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência** (BRASIL, 2007, p. 29, grifo nosso).

Em relação ao acesso à educação superior, em igualdade de condições, essas e outras recomendações motivaram e continuam motivando alguns movimentos internacionais e

nacionais em prol da garantia de acesso à educação de grupos até, então, excluídos, dentre os quais o de pessoas com deficiência. Referimo-nos, a título de exemplo, à Conferência Mundial sobre Educação Superior - Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, em 1998; a Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES), em 2008 e à Conferência Mundial sobre Ensino Superior, de 2009, acontecimentos de que estaremos tratando na sessão a seguir.

Esses foram alguns movimentos internacionais de caráter global que dão conta da problemática do direito à educação da pessoa com deficiência, e podemos compreender no contexto dessas influências a origem das políticas públicas de educação inclusiva voltadas para os Ecds na educação superior no Brasil, pela sua condição de país signatário da Organização das Nações Unidas (BALL *et al*., 1992; BALL, 1994).

Conforme assinalam Ball *et al*. (1992), é no *contexto de influência* que tem início à elaboração das políticas públicas, em espaços de disputas e negociações nos quais as políticas são construidas. Os autores ainda acrescentam que é no *contexto de influência* que se expressam os interesses e as ideologias de determinados grupos em busca de legitimar seus discursos, além de validar um conjunto de arenas públicas (comissões, grupos representativos, dentre outros), que podem se tornar o palco de articulação de influências (MAINARDES, 2006). Portanto, atuamos no sentido de perceber como vêm sendo construídas as políticas públicas de educação inclusiva para os Ecds na educação superior, para entender suas influências no contexto da *produção de textos* no Brasil.

Como forma de apresentar resumidamente tudo aquilo a que já nos referimos a respeito desses movimentos internacionais influênciadores da referida política, sistematizamos no quadro a seguir esses movimentos e documentos, bem como suas deliberações:

Quadro 7: Síntese dos movimentos e documentos no contexto de influência

ANO	MOVIMENTO/DOCUMENTOS	DELIBERAÇÃO
1975	Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes- Resolução N° 2.542/75	"As organizações de pessoas **deficientes poderão ser consultadas** com proveito em todos os assuntos referentes aos direitos de pessoas deficientes." (ONU, 1975, grifo nosso)
1981	Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos, -Torremolinos, na Espanha - Declaração de Sunderberg.	"[…] Todas as pessoas deficientes **poderão exercer seu direito fundamental de pleno acesso à educação**, formação, cultura e informação." (ONU, 1981, grifo nosso)
1982	Programa de Ação Mundial relativo às Pessoas Deficientes, aprovado pela ONU. Resultado do Ano Internacional para o período de 1983 a 1992.	"Os Estados- Membros **devem oferecer** às pessoas portadoras de deficiência a **possibilidade de acesso ao ensino superior**[…]" (ONU, 1982, grifo nosso)

1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem- Declaração de Jomtein	"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[…]" (UNESCO, 1990, grifo nosso)
1993	Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, em 1993	"[…] **criar programas de ação destinados a tornar acessível o meio físico**. […]adoptar medidas para **garantir o acesso** à informação e à comunicação" (ONU, 1993, grifo nosso)
1994	Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade - Declaração sobre Princípios, Políticas e Práticas na Àrea das Necessidades Educatiivas Especiais – Declaração de Salamanca.	[...] O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais **deveria** incluir **programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível** […]. (ONU, 1994, grifo nosso).
2006	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo	Os Estados-Membros **assegurarão** que as pessoas com deficiência **possam ter acesso ao ensino superior** em geral. Para tanto, os Estados Partes **assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência** […]. (ONU, 2006, grifo nosso).

Fonte: Elaboração pela autora

Assim, do conjunto dos documentos internacionais, que exerceram influencias no surgimento de políticas públicas de educação inclusiva em todo o mundo, podemos sinalizar alguns específicos no âmbito da educação superior e que serão tratados na sessão seguinte, por representar o lugar de tal investigação.

6.2 O *CONTEXTO DE INFLUÊNCIA* E OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS NA ORDEM DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tendo como base a abordagem feita no item anterior, bem como as relações que fomos estabelecendo com a educação superior, intentamos, contudo, neste ponto ampliar a reflexão sobre sua relação com o problema em estudo, focando a análise, de forma mais estreita, nessa educação. Em relação especificamente a esse contexto de formação – Universidade -, foram identificados no contexto internacional movimentos que incluíram em suas pautas temas sobre o direito à educação do Ecd na educação superior, tomando como referência a educação inclusiva.

Com os movimentos mundiais que vêm ocorrendo desde o final do século XX, é nomeadamente a partir da década de 1990 que surgem no Brasil e no mundo fortes movimentos em prol da democratização da escola e do direito de todos à educação. Começam também a surgir debates em torno do acesso à Universidade, para isso tomam a bandeira da educação como direito de todos, em prol de uma educação inclusiva, atuando na e com as diferenças. Portanto, surge no cenário mundial um movimento liderado por pesquisadores, professores, organizações governamentais e não governamentais e pessoas com deficiências,

envolvidos no campo da educação superior, que incluíram em suas pautas de debates, dentre outros grupos, o de pessoas com deficiência (MENDES, 2006; OLIVEIRA, 2011; JOSLIN, 2012; MIRANDA, 2014; MOREIRA, 2014; SANTANA et al., 2014).

Desse movimento resultaram alguns compromissos para com o acesso à educação superior de pessoas com deficiência. Ancorados na ideia de Ainscow (2009, p. 11) os debates só "[...] começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa.", sendo essa "[...] estruturada por um conjunto de princípios", o que constitui, na atualidade, um dos "maiores desafios que os países enfrentam" (IDEM, 2009, p. 12), pelo fato de o direito de todos à educação ainda não ter sido alcançado, paracendo, segundo Fernandes (2011, p. 24) "[...] haver uma predominância de discursos e não de prática.". Nessa perspectiva, a autora propõe a necessidade de uma reconfiguração da missão da educação no sentido de incorporá-la uma matriz estruturante, com base em valores de equidade e de justiça social.

6.2.1. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998)

A Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris em 9 de outubro de 1998, protagonizada pela UNESCO, e da qual resultou a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, foi talvez, no contexto internacional, a primeira manifestação pública no campo da educação superior que tratou da inclusão do Ecd.

A Conferência corrobora com os princípios contidos na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), no Fórum Mundial de Educação (2000), bem como na Declaração de Salamanca de 1994, que vem trazendo em suas bases princípios de uma educação inclusiva. Manifesta no *corpus* do documento diretrizes orientadoras para a formação de uma nova visão da educação superior na perspectiva inclusiva, tendo como seu fundamento a educação como direito de todos, o que possibilita uma integração total dos estudantes em uma sociedade de conhecimento global no novo século (UNESCO, 1998).

Logo no Preâmbulo da Declaração visualizamos expressamente o reconhecimento da cooperação e o intercâmbio internacional como sendo os dois caminhos principais para a promoção do avanço da educação superior em todo o mundo. No entanto, é claro que essa educação só poderá efetivar-se a partir de um novo repensar das "missões" e das "funções" da educação superior, na tarefa de promover o acesso de todos à educação. Sobre as "missões", o documento traz uma relação com a promoção dos "valores fundamentais", e,

sobre as "funções", elas vêm vinculadas a tarefas historicamente relevantes da educação superior – "educar, formar e realizar pesquisas" (UNESCO, 1998).

No que diz respeito ao acesso, no artigo 3º do documento, que trata sobre a"igualdade de acesso", podem ser destacados os seguintes aspetos:

> a) […] como conseqüência, para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas;
> b) […] **o acesso à educação superior deve permanecer aberto a qualquer pessoa** que tenha completado satisfatoriamente a escola secundária ou seu equivalente ou que reúna as condições necessárias para a admissão, na medida do possível, sem distinção de idade e sem qualquer discriminação (UNESCO, 1998, Art. 3º, grifo nosso).

Ainda nesse artigo da Declaração há referências a aspectos que revelam um reconhecimento do direito ao acesso dos Ecds à educação superior. No caso brasilerio, essa educação superior não é um direito de todos, mas o acesso, conforme a Constituição, dar-se-á pelo mérito individual. Todavia, em se tratando do acesso dos Ecds necessário se faz criar condições de adequação durante o processo de exame, o que garante o direito de também concorrer em igualdade de condições.

Ressalta-se a importância do direito de haver as condições adequadas durante o processo de seleção para ingressar à educação superior, reconhecidamente sinalizada no texto da Declaração de 1998, destacando-se o seguinte:

> d) Deve-se **facilitar ativamente o acesso à educação superior** dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e lingüísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e **pessoas portadoras de deficiências,** pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma **assistência material** especial e soluções educacionais podem contribuir para **superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam**, tanto para o **acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior** (UNESCO, 1998, art. 3, grifo nosso).

As ideias expressas nesse artigo reforçam a atenção de dois aspectos bastante relevantes, e que se têm tornado objeto de estudo por parte de pesquisadores que investigam a inclusão de Ecds na educação superior. São eles: o acesso e a permanência.

Segundo Moreira (2004), o acesso à educação superior não deve ser pensado, exclusivamente, quanto à entrada nas instituições por meio dos exames de seleção, mas deverá ocorrer efetivamente com ações de permanência. Essa leitura está consonante com o discurso expresso na referida Declaração, quando enuncia "uma assistência material especial

e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior" (UNESCO, 1998, art. 3º).

Esse é um aspecto sobre o qual corroboramos com diversos pesquisadores que tem criticado essa lacuna existente nas instituições educacionais, nomeadamente em relação às instituições de educação superior que apenas elaboram políticas para o acesso, seja por meio de cotas estabelecidas pela criação de políticas de ações afirmativas, seja com a criação de bancas especiais no processo de exame de seleção. Embora tendo sua grande importância em relação ao direito garantida pela legislação quanto ao acesso, não se concretiza apenas por essa via. A permanência deverá ser também um direito garantido pela implementação de políticas institucionais inclusivas (OLIVEIRA, 2009; MOREIRA; CORREIA, 2007; PEREIRA, 2008).

Na verdade, consideramos que são as ações de permanência que têm garantido a presença dos Ecds nas instituições de educação superior. Essa permanência "[...] representa um grande desafio, em função de existência de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas, de comunicação e informação, que precisam ser superadas para garantir a educação inclusiva de qualidade" (SANTANA *et. al.* 2014, p. 608). Trata-se, portanto, da quebra das barreiras que se sobrepõem ao ingresso, superadas quando obedecidas algumas normas de acessibilidade.

O documento da Conferência ressalta questões relevantes em relação à quebra de barreiras pedagógicas como uma forma de enfrentamento das diferenças, de modo a considerar a igualdade de oportunidades de acesso para todos. Assim, considera que

> a) A diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento é essencial tanto para responder à tendência internacional de massificação da demanda como para dar acesso a distintos modos de ensino e ampliar este acesso a grupos cada vez mais diversificados, com vistas a uma educação continuada, baseada na possibilidade de se ingressar e sair facilmente dos sistemas de educação (UNESCO, 1998, Art. 8º).

Sobre esse aspecto Moreira (2005), mais uma vez, aponta uma preocupação ao afirmar que, apesar de o acesso do Ecd à universidade representar um avanço, há muito trabalho a ser feito para que se concretize sua inclusão plena. Em estudo posterior, a mesma autora acrescenta:

> Uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que

> nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado (MOREIRA, 2011, p. 141).

Buscando entender, de modo mais aprofundado, o documento da Declaração (1998), destacamos outros pontos citados no artigo 9º, que vêm justificar sua influência na elaboração das políticas públicas de educação inclusiva para os Ecds na educação superior. A esse propósito é referida a necessidade

> […] de **uma nova visão e um novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante**, o que requer, na maior parte dos países, uma **reforma profunda e mudança de suas políticas de acesso** de modo a incluir categorias cada vez mais diversificadas de pessoas, e de novos conteúdos, métodos, práticas e meios de difusão do conhecimento, baseados, por sua vez, em novos tipos de vínculos e parcerias com a comunidade e com os mais amplos setores da sociedade (UNESCO, 1998, art. 9º, gifo nosso).

Em relação a essa problemática, Moreira, *et. al*., (2011) destacam o papel fundamental que tem a universidade na defesa dos direitos dos Ecds com o envolvimento de todos, o que nos remete ao artigo 10º da Conferência:

> […] uma **política vigorosa de desenvolvimento de pessoal** é elemento essencial para instituições de educação superior. Devem ser estabelecidas **políticas claras relativas a docentes de educação superior**, que atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento (UNESCO, 1998, art. 10º, grifo nosso).

Em diversas instituições de educação superior em todo o Brasil, conforme os resultados de pesquisas já citadas, parecem já ter sido priorizadas as necessidades e os direitos das pessoas com deficiência, não só quanto ao acesso mas também quanto às condições de permanência, com foco na qualidade, o que eleva a possibilidade de permanência dos Ecds nos cursos que frequentam (PELLIGRINI, 2006; ROCHA; MIRANDA, 2009; CASTRO, 2011; ZAMPAR, 20013; MENDES; BASTOS, 2014).

Na perspectiva de redimensionar a formação de professores para atuarem frente à inclusão dos Ecds na educação superior, o referido documento tem colaborado para um novo repensar a partir de políticas públicas de formação e de práticas pedagógicas inclusivas. Sobre essa preocupação, Martins (2003, p. 32) aponta alguns elementos que necessitam de uma maior compreensão e efetivação no sentido de investimento em:

> […] uma política educacional mais consistente, que efetivamente vise à construção de uma escola para todos; maior investimento na formação, inicial e continuada, e na valorização dos profissionais de educação; orientação sistemática à comunidade escolar – dirigente, docentes, funcionários, pais, alunos em geral, visando à quebra de barreiras ainda

> existentes; oferecimento de um currículo flexível, mais adaptado às condições dos alunos; derrubada de barreiras físicas e atitudinais […].

Estando a educação superior cada vez mais centralizando seus debates na busca de definições de políticas públicas que, de certa forma, representam novas tendências das políticas públicas de educação superior em todo o mundo, no Brasil não é diferente, pois tem, nos últimos anos, ampliado seu alcance para atuar nessa perspectiva, mediante políticas públicas de democratização do acesso a etapa da educação superior, preocupação vivenciada durante o encontro realizado em 2008 e que passaremos a tratar na sessão seguinte.

6.2.2. Conferência Regional de Educação Superior na Amárica Latina, em 2008

A "Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES)", realizada entre os dias 4 e 6 de junho de 2008, em Cartagena da Índia, Colômbia,vem fundamentado no seguinte princípio: "A Educação Superior é um bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado" (UNESCO, 2008, p.1). No documento da Conferência, encontra-se um apelo dirigido às autoridades e aos membros das comunidades educativas dos diferentes países para que considerem, na formulação e na implementação das políticas educacionais, as demandas e as linhas de ação formuladas nesse encontro, sobre as prioridades que a Educação Superior deve assumir no âmbito da região, tratando especificamente da educação superior como um direito de todos (UNESCO, 2008).

Para atender a esse princípio básico da educação superior, os participantes (3.500 integrantes da comunidade acadêmica regional – diretivos, professores, pesquisadores, estudantes, funcionários administrativos, representantes de governos e de organismos nacionais, regionais e internacionais, de associações e redes e outros interessados na Educação Superior) definiram como meta obter uma maior cobertura social com qualidade, equidade e compromisso social, trazendo para o debate "a educação superior como um direito humano e um bem público social", compromissados com a necessidade de superação das desigualdades sociais . Acrescenta enfáticamente que "os Estados têm o dever fundamental de garantir este direito" (UNESCO, 2008, p. 237).

Ainda no que tange ao princípio da educação superior como um direito que todos devem ter acesso, cabe destacar também alguns aspectos que testemunham um quadro que tende a reverter a exclusão educacional de diferentes grupos, dentre os quais o das pessoas

com deficiência. No texto do documento que trata da "Cobertura e modelos educativos e institucionais", destacam-se as seguintes recomendações:

> […] as instituições devem crescer com o **horizonte da diversidade, flexibilidade e articulação**. Isso é particularmente importante para **garantir o acesso e a permanência em condições equitativas e com qualidade para todos e todas**, e imprescindível, portanto, para **integrar à Educação Superior setores sociais** como os trabalhadores, os pobres, aqueles quem vivem em_lugares afastados dos principais centros urbanos, as populações indígenas e afro-descendentes, **pessoas portadoras de necessidades especiais**, imigrantes, refugiados, pessoas em regime de privação de liberdade e outras populações carentes ou vulneráveis (UNESCO, 2008, p. 239, grifo nosso).

Dada a missão e os objetivos da Conferência, registramos que o Ministério da Educação delegou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a participação na elaboração de um documento com o objetivo de difundir as bases lançadas para a Educação Superior na América Latina e Caribe (ALC), com base em temas de importância estratégica para o desenvolvimento da universidade. Instalou a partir daí uma nova atitude frente às diferenças, no âmbito da educação, passando a incorporar pautas de lutas em prol da democratização do acesso à educação superior de diferentes grupos.

Entretanto, no Brasil, as dimensões que compõem o processo de democratização da educação superior (universalização do acesso, construção de padrões competitivos de qualidade científica e humana e relevância social) não constitui a base do sistema nacional de educação superior. Segundo Neto (2009, p. 7), "[...] o Estado brasileiro, historicamente, não foi capaz de desenvolver políticas mais consistentes para equacionar o acesso dos jovens ao ensino superior.". Esse tema passou a compor a agenda de outro movimento intenracional que trata da problemática da educação superior nas últimas décadas.

6.2.3. Conferência Mundial sobre Ensino Superior, em 2009

Para a superação dessa problemática contribuiu, igualmente, a Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada na sede da UNESCO, em Paris, entre os dias 5 e 8 de julho de 2009, onde foram debatidas "as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social". É importante salientar que foram privilegiados temas propícios, resultados de discussões e recomendações das seis conferências regionais realizadas previamente em Cartagena das Índias, Macau, Dakar, Nova Deli, Bucareste e Cairo, que têm sinalizado para uma nova atitude de políticas públicas para a educação superior, reconhecendo o direito de todos à educação. Expressa no *corpus* do documento que

a educação superior, enquanto bem público, é responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes (UNESCO, 2009).

Tratando do acesso, igualdade e qualidade, são admitdos no texto do documento os esforços que foram feitos a fim de aumentar o acesso e garantir a igualdade. Porém, no mesmo documento reconhece-se que apenas o acesso não é suficiente, apelando a políticas de continuação da luta pelos direitos, a fim de garantir o sucesso da qualidade da aprendizagem de todos (UNESCO, 2009).

O referido movimento dedicou-se a debater as novas dinâmicas da educação superior e da pesquisa para a promoção de mudanças e desenvolvimento social no próximo decênio, seguindo o que já vinha sendo discutido nas Conferências regionais.

Esse conjunto de eventos não só estabeleceu diretrizes internacionais e responsabilidades para os Estados-Membros, como também destacou a importância da educação superior na promoção do desenvolvimento econômico e social, bem como na dignidade da pessoa humana.

No quadro 15, sintetizamos as ideias principais dos documentos de nível internacional analisados e que consideramos fundamentais para a elaboração das políticas públicas de educação inclusiva voltado para os Ecds na educação superior.

Quadro 8: Movimentos e documentos internacionais influenciadores de políticas públicas de educação inclusiva na educação superior para o Ecd.

ANO	MOVIMENTO/DOCUMENTOS	INTENCIONALIDADE
1998	Conferência Mundial sobre Educação Superior/ Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação - 1998	d) **Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior** dos membros de alguns grupos específicos […] **pessoas portadoras de deficiências**, […] Uma **assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos** com os quais estes grupos se defrontam, **tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior**. (UNESCO, 1998, grifo nosso)
2008	Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES):desafios locais e globais:	[…] **garantir o acesso e a permanência** em condições equitativas e com qualidade para todos e todas, é imprescindível, portanto, para **integrar à educação superior setores sociais como, pessoas portadoras de necessidades especiais**[…]. (UNESCO, 2008, grifo nosso)
2009	Conferência Mundial sobre Ensino Superior - A nova dinâmica do ensino superior e a pesquisa a serviço do progresso social e do desenvolvimento.	"[...] **Garantir acesso** igual para grupos, minorias, com habilidades especiais. A **Educação Superior como um bem público**[…]" (UNESCO, 2009, grifo nosso)

Fonte: Elaboração pela autora.

Em face do cenário descrito ate o momento relativamente às politicas públicas de educação inclusiva para a pessoa com deficiência, parece ter ficado claro que ao longo da

última década o Brasil reuniu os seus esforços aos da comunidade internacional. Retomando o percurso para a análise, tomando os 3 (três) contexto da Abordagem do ciclo de política de Ball e Bowe (1992), foi possivel identificar no *contexto de influência* um conjunto de movimentos, conferências e diretrizes internacionais que tiveram reflexos no nível *do contexto de produção de texto*, nomeadamente por meio dos diversos dispositivos legais que tratam da educação inclusiva dos Ecds na educação superior e que serão abordados no capítulo a seguir. Será utilizada a análise documental para focalizar, sobretudo, ações de políticas públicas que emergiram desses movimentos internacionais e que influenciaram diretamente no conjunto da legislação que forma a base das mencionadas políticas no Brasil.

7 CONTEXTO *DE PRODUÇÃO DE TEXTO: COM QUAIS DISPOSITIVOS NORMATIVOS AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA FORAM CONSTRUÍDAS NO BRASIL?*

Neste capítulo, em um primeiro momento, tomando como referência o *contexto de influência,* estaremos tratando no *contexto de produção de textos,* os documentos das políticas públicas do governo federal pensadas para a educação no âmbito do sistema nacional de educação, na perspectiva da educação inclusiva.

Na continuidade, analisaremos os textos nacionais voltados para os Ecds, elementos de análise no *contexto de produção de texto,* específicos para a educação superior. Podemos reconhecer que muitos dos dispositivos legais nacionais resultam de diversos acordos, pactos e conferências realizados no âmbito internacional e dos quais o Brasil é signatário.

Neste capítulo, tomamos como referência o seguinte questionamento: Com quais dispositivos normativos as políticas públicas de educação inclusiva foram construídas no brasil?

7.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEU DESDOBRAMENTO NA LEGISLAÇÃO NACIONAL

Nas últimas décadas, o acesso dos Ecds à educação superior no Brasil tem- se dado, principalmente, em decorrência de mudanças no cenário internacional, com a introdução de diretrizes orientadoras de políticas públicas de educação inclusiva para a educação superior, oriundas de movimentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, bem como de mudanças de concepções da sociedade quanto as diversidade e às diferenças, com ações de democratização do acesso à educação superior no Brasil (CURY, 2001; MOREIRA, 2004, 2005, 2014; PACHECO; RISTOFF, 2004; GOMES; MORAES, 2008; OLIVEIRA *et al*. 2008; GÓES, 2009; CORREIA, 2010; ARRUDA, 2011).

Essas mudanças, principalmente com a implantação de novas reformas à luz dos últimos movimentos internacionais, conforme trataremos em capítulo anterior, têm possibilitado o acesso à educação superior de diferentes camadas sociais, até então excluídas de ascender a essa etapa educacional. Tem provocado nos últimos anos, o aparecimento de um conjunto de documentos (leis, decretos, portarias, resoluções, planos, programas, projetos,

dentre outros), estruturadores das políticas públicas nacionais de educação (MOREIRA, 2004, 2011; SÁNCHEZ, 2005; ROCHA; MIRANDA, 2009; CASTRO, 2011).

Desse ponto aqui abordado, podemos relacionar a força dos movimentos, muitos deles influenciados por movimentos internacionais, a exemplo da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, de 2006, e que tem se tornado bandeira de luta para reivindicações de direitos por parte das pessoas com deficiência,

Nesse sentido, Moreira (2004) salienta que:

> Uma boa organização administrativa e didática que busque contemplar a diversidade possível é um fator que deve e pode ser buscado por toda e qualquer instituição de ensino superior. Contudo, o respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades para todos os alunos requer investimentos e ações governamentais nas próprias universidades. (p. 66).

Portanto, pensar o acesso do Ecd às instituições de educação superior, do ponto de vista da igualdade de oportunidades e do respeito às diferenças, exigirá uma reinterpretação a partir de diferentes concepções atribuídas à ideia de democratização, tendo como princípio a educação superior como um direito a que todos devem ter acesso. Com isso, abre-se um espaço para se repensar a educação superior como instituição responsável por introduzir novas concepções e significados, principalmente no que diz respeito à sua função social (CHAUÍ, 2003; DOURADO, 2009).

A esse propósito, no sentido de corroborar com o entendimento da pertinência do processo de democratização na educação superior, que poderá advir, por um lado, pelo aumento do número de vagas, que no Brasil foi, em parte, atendido com a criação de programas, dentre os quais o PROUNI, REUNI e FIES. Por outro lado, podemos identificar a concessão do acesso a diferentes grupos sociais, mediante políticas de acesso que estabelecem reserva de vagas por meio de cotas. Nesse caso, a Lei nº 12.711/2012 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais e de ensino técnico de nível médio, sancionada em 29 de agosto de 2012, que garante:

> Art. 1º. As instituições federais de educação superior vinculada ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012, art. 1).

Verificamos que nesta Lei, denominada de Lei de cotas, o Ecd não foi contemplado, assim como também não foi contemplado na Lei nº 13.146, de 2015 - Leis Brasileiras de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Estatuto da Pessoa com Deficiência), tendo sido vetado no artigo que trata sobre cotas para pretos, pardos e indígena, o que deixa de fora os

Ecds. Entretanto, a Comissão de Defesa das Pessoas com Deficiência da Câmara dos Deputados aprovou o projeto de lei (PL) 2995/2015 que inclui as pessoas com deficiência entre os beneficiários de reserva de vagas nas universidades federais e nas escolas federais de ensino médio técnico, o que significa um grande avanço, pois altera a Lei de cotas de 2012. Inclui apenas os que também estudaram em instituições públicas, daí ressaltar a relevância da criação de cotas específicas, como é o caso da UFPB, para o Ecd ter mais oportunidades de acesso à educação superior.

Em estudo apresentado - Mapa das Ações Afirmativas do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, até 2008 havia apenas 19 (dezenove) instituições públicas de educação superior, de um total de 249 no país, com algum tipo de política de ação afirmativa voltada para os Ecds, apontam Carrieri e Espíndola (2012). Assim como os autores, observamos que ainda são poucas as instituições federais de educação superior no Brasil que criaram uma reserva de vagas para os Ecds e que aqui são identificadas no quadro a seguir:

Quadro 9: Reserva de vagas para Ecd nas universidades federais brasileiras

INSTITUIÇÕES	AÇÃO AFIRMATIVA	ESPECIFICAÇÃO DAS VAGAS
Universidade Federal do Acre (UFAC)	Cinco por cento do total de vagas para estudantes portadores de necessidades especiais.	Não especifica de onde sairia o percentual para Ecd.
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Uma vaga especial em cada curso para pessoas com deficiência.	Não acrescenta uma vaga para Ecd e sim retira das vagas já existentes.
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Uma vaga extra por curso para deficientes.	Acrescenta uma vaga por cursos para Ecd.
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Cinco por cento para portadores de necessidades especiais	Percentual das vagas já existentes para cotas e não acrescenta vagas para Ecd.
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Uma vaga em cada curso para pessoas com deficiência	Não é especificado de onde sairia o percentual para Ecd.
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Cinco por cento das vagas para candidatos com necessidades especiais	Retirado das cotas já existentes e não acrescenta vagas para Ecd.
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Ecds têm duas vagas	Retira das cotas já existente e não acrescenta vagas para Ecd.
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Não determina percentual específico para Ecd	Inclui nas cotas de 50% , mas não estabelece percentual para Ecd.
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	Não determina percentual específico para Ecd	Inclui nas cotas de 50% , mas não estabelece percentual para Ecd.

Fonte: Elaboração pela pesquisadora, em 2016 tomando como referência os estudos iniciais de Carrieri e Espíndola (2012).

Portanto, as ações políticas que têm como objetivo a redução das desigualdades e a promoção de oportunidades para todos não podem ser pensadas, apenas, na perspectiva de garantir o acesso, mas, sobretudo, atuar nas condições da permanência dos Ecds, problemática que consideramos na atualidade, como um dos maiores desafios para as instituições de educação superior em todo o país, em função, particularmente, de uma trajetória histórica de exclusão como foram tratados do ponto de vista educacional no mundo e que no Brasil não foi diferente. Para Castro (2011, p. 62), "[...] é imprescindível que as IES desenvolvam políticas voltadas para a permanência dos alunos com deficiência".

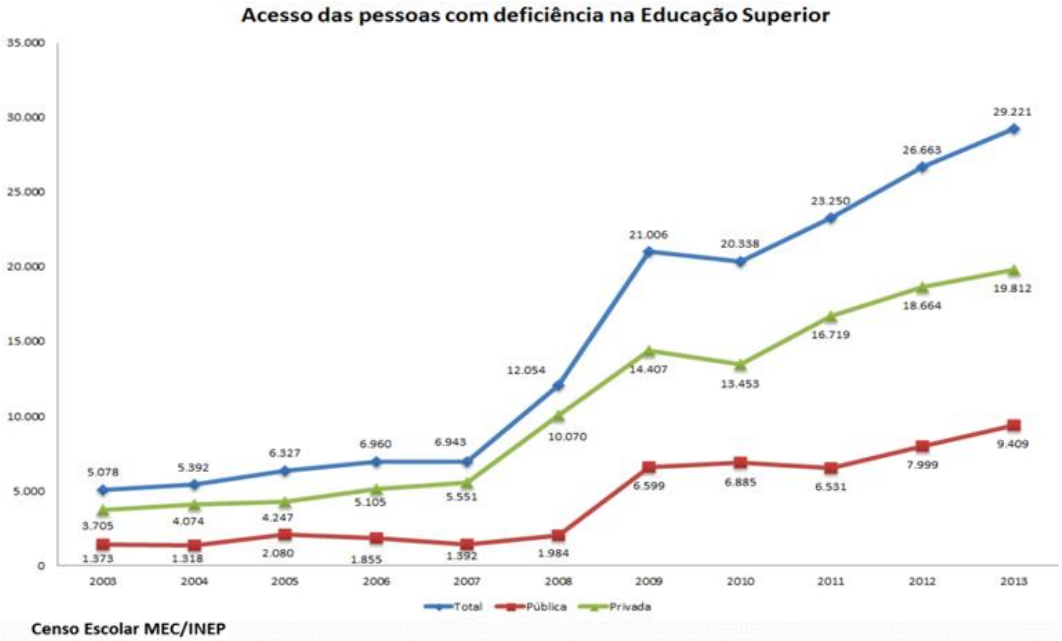
Nesse caso, há de se reconhecer a necessidade de proporcionar mudanças nos sistemas nacionais de educação com políticas públicas efetivas, na perspectiva de uma educação inclusiva voltada para atender os Ecds, vinculadas ao acesso e também à permanência, atreladas a uma educação que se há de efetivar "[...] através de um conjunto de apoio apropriado às suas características e necessidades" (CORREIA, 2010, p. 19).

Nesse horizonte, a ênfase a ser dada à elaboração das políticas públicas não deve ser apenas às condições do processo de seleção para o acesso, tampouco com mudanças arquitetônicas. Deve-se sobretudo pensar em políticas que atendam as condições pedagógicas, atitudinais, tecnológicas, de comunicação e de informação, dentre outras, de modo que fomentem o surgimento de políticas institucionais que viabilizem tanto o acesso quanto a permanência com qualidade nessa etapa educacional (REIS, 2010; ROSETTO; BRADO, 2010; OLIVEIRA, 2011; MIRANDA, 2014; JOSLIN, 2012).

Nessa direção, alguns instrumentos normativos que dispõem sobre as políticas públicas de democratização da educação superior voltadas para o Ecd no Brasil, aqui denominados c*ontexto de produção de texto*, vêm sendo assegurado por meio de um conjunto de textos jurídicos que surgem em meados da década de 1980, período em que ocorreu um processo de descentralização das políticas públicas, intensificando na década de 1990, diante de uma proposta mundial de atuação política em direção a um novo paradigma de educação inclusiva, ao propor o acesso e a permanência do Ecd no sistema regular de educação, em todas as etapas.

Com vista a estabelecer uma igualdade educacional para todos (ONU, 1990) no horizonte da democratização do acesso à educação superior, surgem no Brasil alguns dispositivos legais e ações institucionais que embasam a referida proposta, elevando a matrícula de Ecds na educação superior em todo o país, conforme apresenta o gráfico a seguir.

Gráfico 1: Quantitativo de Ecds na educação superior no Brasil



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2013)

Embora os dados do Censo da Educação Superior mostre uma evolução nas matrículas de Ecds na educação superior no Brasil de modo expressivo a partir do ano de 2000, vale destacar que as primeiras iniciativas que aparecem visualizadas em formato de dispositivos legais em direção à inclusão dos Ecds na educação superior surgiu a partir dos anos 1980, intensificadas, por meio de acordos, pactos e conferências, nomeadamente a partir de 1990, período em que importantes documentos nacionais surgiram influenciados por diversos acontecimentos de amplitude internacional.

Para definir historicamente as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, tomamos como nascedouro dessa política a Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988, período de maior abertura democrática e o consequente advento da chamada Nova República, pós 1985, com o fim do regime militar. Portanto, o panorama de análise que se segue representa uma visão geral da legislação nacional de educação inclusiva voltada para o *contexto de produção de textos* nacionais.

Logo, o ponto de referência da análise parte, prioritariamente, da Constituição Federal de 1988, o que sinaliza alguns avanços quando assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, marco legal inquestionável que dá início a uma nova era de direitos, no Brasil. Estaremos, pois, considerando a inclusão do Ecd no que poderíamos denominar educação inclusiva, de modo que questões de direito, respeito, dignidade, diversidade, igualdade,

acessibilidade, etc, começam a surgir nos documentos que compõem as políticas públicas, fundamentadas à luz do que se encontra definido na Constituição de 1988.

A Constituição vem, portanto, "assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos" (BRASIL, 1988, PREÂMBULO). Merece destaque o princípio da igualdade perante a referida Lei, na qual vem definindo a garantia dos mesmos direitos e deveres, fundamental para todos, sem que seja permitido qualquer tipo de diferenciação oriunda "de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988, art. 3), a exemplo da pessoa com deficiência.

Tratando sobre educação, a Constituição vem enquadrando como "[...] direito de todos e dever do Estado e da família, […] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, art. 205), tomando como base os princípios de: "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Idem, art. 206, inciso I), além de "garantia de padrão de qualidade" (IDEM, 1988, inciso VII).

Nesse artigo da lei, vamos buscar em Rocha e Miranda (2009) o seu sentido interpretado pelas autoras ao se referirem à importância que devem ter as instituições de educação superior para atuarem com qualidade da educação ofertada ao Ecd como meio adequado à garantia de permanência no curso que frequenta. Para isso, será "[...] necessário que a Universidade invista na definição de uma política institucional para a construção de práticas inclusivas que beneficiem o processo de ensino e aprendizagem, […] em direção a promoção e equalização de oportunidades" (p. 197).

A esse aspecto Morales (2007, p. 56) vem se referir quanto ao amplo conceito de "*La Accesibilidad Universales*", como uma condição inerente a qualquer projeto de inclusão. O autor sinaliza para a abrangência do conceito de inclusão e sua atuação no âmbito da educação superior:

> los entornos físicos construidos, el transporte, el acceso a los entornos virtuales o tecnológicos, la comunicación, el acce so a la información y otros aspectos de normalización no siempre tenidos en cuenta". La dificultad de acceso al amplio abanico de actividades de extensión universitaria, como el deporte adaptado o a los diferentes servicios complementarios, ya sean comedores universitarios, residencias o espacios de ocio". La Accesibilidad Universal, es un concepto integral que com prende los diferentes ámbitos de la vida universitaria (MORALES, 2007, p. 56).

O autor ainda ressalta a grande importância que tem a participação de associações de pessoas com deficiência para o bom funcionamento dos diversos serviços de apoio universitário, vistos como uma mais-valia nas condições de acesso e de permanência dos Ecds na educação superior (MORALES, 2007).

No Brasil, podemos visualizar esses referenciais a partir da Constituição de 1988, em seu artigo 208, que trata do "Atendimento Educacional Especializado" (AEE), garantido "[...] preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, Inciso III). O AEE, de que trata a Constituição, vem se tornando requisito legal devido aos seguintes dispositivos: Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, texto revogado posteriormente, pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado (AEE) e dá outras providências.

No texto do Decreto de 2011, o AEE é "[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente" (BRASIL, 2012, p. 454). O atendimento AEE deve ser prestado das seguintes formas:

> I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
> II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2012, art. 2, § 1º).

No Art. 3º do referido Decreto são apontados os seguintes objetivos para o AEE:

> 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, art. 3º).

O artigo 5º do Decreto de 2011 trata do apoio técnico e financeiro que será dado aos sistemas públicos de ensino (Estados, Municípios e Distrito Federal), além de incluir instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, desde que tenham "sua atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo" (BRASIL, 2012, § 1º). O apoio técnico e financeiro de que trata o referido artigo traz em seu inciso segundo as ações que poderão receber apoio financeiro do governo federal:

> 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, 2012, grifo nosso).

Verificamos aqui a presença de apoio financeiro às instituições de educação superior, diretamente aos núcleos, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de Ecds à vida acadêmica, com a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação e informação, de modo a promover o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (Dimensão 1- Apoio Didático-pedagógico e da Dimensão 3- Infraestrutura), na busca da promoção do acesso e da permanência do Ecd os quais estaremos tratando na sessão seguinte.

Voltando aos textos legais, aqui vale fazer referência ao documento emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE) - Resolução nº 1 de 2002 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, o qual acrescenta a necessidade de complementação de conhecimento sobre as especificidades dos Ecds (BRASIL, 2002). Portanto, a formação de professores, tanto inicial, quanto continuada, passa a ser uma preocupação expressa nos documentos, tratando de conhecimentos específicos direcionados aos Ecds.

Quanto ao procedimento de produção e identificação de recursos educacionais, o Decreto nº 7.611/2011, no seu artigo 5º, faz referência à acessibilidade e à aprendizagem: "[…] materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo" (BRASIL, 2012, p. 455).

No que tange aos recursos educacionais de apoio ao Ecd, sobretudo em instituições públicas federais, o documento recomenda que ele deva ocorrer notadamente pelo núcleo que responde pela organização das políticas de educação inclusiva voltadas para o Ecd nas instituições públicas. De acordo com o Decreto, "§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e

de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência" (BRASIL, 2012, p. 455).

No mesmo ano, o governo, por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, instituiu o "Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite", que deverá, ser executado pela União em colaboração com os Estados, Distrito Federal, Municípios e com a sociedade. É um documento de cunho administrativo e traz as seguintes diretrizes:

> I – garantia de um sistema educacional inclusivo;
> II – garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;
> III – ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;
> IV – ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza;
> V – prevenção das causas de deficiência;
> VI – ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação;
> VII – ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e
> VIII – promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva. (BRASIL, 2012, p. 457).

O Plano tem sua proposta de atuação em quatro eixos principais: I – acesso à educação; II – atenção à saúde; III – inclusão social, e IV – acessibilidade. A adesão, por parte dos entes federados, consiste na elaboração de ações a partir dos eixos de atuação previstos nesse documento.

No ano de 2013, o governo federal alocou diretamente para 55 Universidades federais brasileiras, para a implementação de políticas de acessibilidade, um montante no valor de 11 milhões de reais (onze milhões de reais). A Universidade Federal da Paraíba recebeu R$ 362.1087, 44 (trezentos e sessenta e dois mil e cento e oitenta e sete reais e quarenta e quatro centavos). O critério seguido é o quantitativo de estudantes matriculados na instituição em cursos de graduação. Embora tenha um elevado número de Ecds matriculados, a UFPB recebe um valor menor do que a UFPE, por exemplo.

Voltando ao texto da Constituição Federal de 1988, o art. 244 traz algumas recomendações em relação à acessibilidade, problemática bastante discutida e amparada por dispositivos legais posteriores, e faz a seguinte recomendação: "A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência".

As principais normas de acessibilidade estabelecem critérios e parâmetros técnicos a serem examinados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, de edificações às condições de acessibilidade, bem como mobiliários, espaços e equipamentos urbanos (ABNT 9050:2015). As Normas são estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), atualmente regida pela NBR 9050:2015, atualizada em 2015, elaborada no Comitê Brasileiro de Acessibilidade (ABNT/CB-040), pela Comissão de Estudo de Acessibilidade em Edificações (CE-040:000. 001), que circulou em Consulta Nacional pelo Edital nº 08, de 20.08.2012 a 18.10.2012 (ABNT, 2015). Na *internet*, a acessibilidade refere-se principalmente às recomendações do WCAG (World Content Accessibility Guide) do W3C e, no caso do Governo Brasileiro, ao e-MAG (Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico). Portanto o e-MAG está alinhado às recomendações internacionais, com padrões de comportamento acessíveis para *sites* governamentais (BRASIL, 2016).

De acordo com a Norma ABNT 9050, a acessibilidade é definida e aplicada como:

> […] possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p. 23).

Outras diretrizes orientadoras são estabelecidas pela União, quando trata das normas gerais e critérios básicos de acessibilidade, conforme estabelece o artigo 24, XIV, da Constituição Federal, a partir do qual editou, entre outras medidas, as seguintes leis: Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, e a Lei nº 10.146, de 06 de julho de 2015, que institui a "Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência" ou, simplesmente, "Estatuto da Pessoa com Deficiência". Sobre o documento, ainda discutiremos nessa sessão.

Embora tenha considerado a influência dos referidos documentos a partir da Constituição de 1988, merece destaque a Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985, legislação brasileira aprovada pelo Congresso Nacional e que segue uma recomendação internacional que torna obrigatório as edificações adaptadas à entrada e à circulação de pessoas com deficiência física, acrescida da obrigatoriedade do Símbolo Internacional de Acesso (SAI) a ser afixado em locais visíveis, conforme será especificado a seguir:

> I - sede dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, no Distrito Federal, nos Estados, Territórios e Municípios;

> II - prédios onde funcionam órgãos ou entidades públicas, quer de administração, quer de prestação de serviços;
> III - edifícios residenciais, comerciais ou de escritórios;
> IV - **estabelecimentos de ensino em todos os níveis**;
> V - hospitais, clínicas e demais estabelecimentos do gênero;
> VI - **bibliotecas**;
> VII - supermercados, centros de compras e lojas de departamento;
> VIII - edificações destinadas ao lazer, como estádios, cinemas, clubes, teatros e parques recreativos;
> IX - **auditórios para convenções, congressos e conferências**;
> X - estabelecimentos bancários;
> XI - bares e restaurantes;
> XII - hotéis e motéis;
> XIII - sindicatos e associações profissionais;
> XlV - terminais aeroviários, rodoviários, ferroviários e metrôs;
> XV - igrejas e demais templos religiosos;
> XVI - tribunais federais e estaduais;
> XVII - cartórios;
> XVIII - todos os **veículos de transporte coletivo** que possibilitem o acesso e que ofereçam vagas adequadas ao deficiente;
> XIX - veículos que sejam conduzidos pelo deficiente;
> XX - **locais e respectivas vagas para estacionamento**, as quais devem ter largura mínima de 3,66m (três metros e sessenta e seis centímetros);
> XXI - **banheiros compatíveis ao uso da pessoa portadora de deficiência** e à mobilidade da sua cadeira de rodas;
> XXII - **elevadores** cuja abertura da porta tenha, no mínimo, 100cm (cem centímetros) e de dimensões internas mínimas de 120cm x 150cm (cento e vinte centímetros por cento e cinquenta centímetros);
> XXIII - **telefones com altura máxima do receptáculo de fichas de 120cm** (cento e vinte centímetros);
> XXIV - **bebedouros adequados**;
> XXV - **guias de calçada rebaixada**;
> XXVI - **vias e logradouros públicos que configurem rota de trajeto possível e elaborado para o deficiente**;
> XXVII - **rampas de acesso e circulação com piso antiderrapante; largura mínima de 120cm** (cento e vinte centímetros); **corrimão de ambos os lados com altura máxima de 80cm** (oitenta centímetros); proteção lateral de segurança; e declive de 5% (cinco por cento) a 6% (seis por cento), nunca excedendo a 8,33% (oito vírgula trinta e três por cento) e 3,50m (três metros e cinquenta centímetros) de comprimento;
> XXVIII - **escadas com largura mínima de 120cm** (cento e vinte centímetros); **corrimão de ambos os lados coma altura máxima de 80cm** (oitenta centímetros) e **degraus com altura máxima de 18cm** (dezoito centímetros) e **largura mínima de 25cm** (vinte e cinco centímetros) (BRASIL, 1985, art. 4, grifo nosso).

Desse modo, identificar os diferentes ambientes a que possam ter acesso as pessoas com deficiência é uma questão de direito social, além de valer o direito de ir e vir contido na Constituição brasileira. Por meio dessa Lei nº 7.405/1985 é que podemos considerar que foi dado um pontapé inicial para a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, compreendida a inclusão como autonomia.

Destaquemos a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, aprovada pelo governo federal, que traz em sua Ementa o estabelecimento de normas gerais e de critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, além de outras providências.

Voltando a cronologia dos textos, outro documento que se destaca do conjunto dos dispositivos legais nacionais é o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento as pessoas que especifica, incluindo, pessoas com deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, os lactantes, as pessoas com crianças de colo e os obesos, e a Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

No Decreto aparece com destaque a acessibilidade aos estabelecimentos de ensino, com as seguintes determinações:

> Os **estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade**, públicos ou privados, **proporcionarão condições de acesso** e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, **inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários** (BRASIL, 2004, art. 24, grifo nosso).

Para os fins de acessibilidade, ele traz as seguintes definições:

> I - **acessibilidade**: 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 portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;
> II - **barreiras**: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em:
> a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;
> b) **barreiras nas edificações**: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;
> c) **barreiras nos transportes**: as existentes nos serviços de transportes; e
> d) **barreiras nas comunicações e informações**: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação (BRASIL, 2004, art. 8º, grifo nosso).

Verificamos, notadamente, que a acessibilidade se tornou um dos principais aspectos destacados pelo documento, o que equivale dizer que as instituições de educação superior no

Brasil têm como principal tarefa pensar em políticas de educação inclusiva com as remoções de barreiras nos diferentes contextos já referidos, de modo que possam favorecer a autonomia, a liberdade e segurança dos estudantes com deficiência, o que lhes possibilita, assim, sua permanência no curso escolhido.

Como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de nº 9.394, de 1996, sinaliza de maneira mais efetiva a educação das pessoas com deficiência por meio da educação especial.

De forma mais efetiva, registramos, pela primeira vez, a inclusão da educação especial nos debates e nas pautas dos movimentos de políticas públicas para a educação no Brasil, de maneira integrada ao sistema nacional de educação. Foi, sobretudo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), promulgada em 20 de dezembro de 1996, que a educação especial "passa de um **lugar** a um **serviço**" (CORREIA, 2010, p. 19, grifo do autor).

A LDB é um dispositivo jurídico que confere a oferta da educação especial como dever do Estado, corroborado pela Constituição Federal de 1988. Em relação às pessoas com deficiência, o documento constituiu-se como um marco na história da educação ao incluir, pela primeira vez, um capítulo destinado à educação destinada às pessoas com deficiência.

O capítulo quinto que trata da educação especial vem estruturado em três artigos (58,59 e 60). Eles definem sobre a Educação Especial 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, 1996, art. 58). Por sinal, esse é um ponto de questionamento em função do que ficou expresso no texto, pois possibilita a oferta em escolas especializadas, indo na contramão dos movimentos internacionais em prol da educação inclusiva.

O artigo 58 traz recomendações em relação à inclusão dos "serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial" (BRASIL, 1996, art. 58, § 1º). Entretanto, é considerado um retrocesso em virtude do momento histórico em que o Brasil já havia assumido o compromisso da implantação de um sistema nacional de educação inclusivo, o que não foi observado na elaboração do texto da referida LDB/1996. O documento recomenda que "[...] o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos Ecds, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular" (BRASIL, art. 58, § 2º). Por sinal, esse é um ponto bastante criticado por diferentes pesquisadores, o que cria inúmeras e infindáveis polêmicas em função dos diferentes pontos

de vista que têm influenciado na elaboração das políticas públicas de educação inclusiva, em função dos movimentos internacionais em prol da inclusão dos Ecds na educação regular.

Ainda discorrendo sobre o documento da LDB de 1996, que trata da educação especial, o artigo 59 traz a garantia, mediante sistemas de ensino, do qual possa garantir o atendimento didático diferenciado:

> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; […];
> 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. (BRASIL, 1996, art. 59).

Em relação aos termos desse artigo, os dois parágrafos suscitam algumas preocupações, primeiro com relação ao atendimento especializado, tendo em vista que os docentes da educação superior não recebem na sua formação inicial uma qualificação que assegure procedimentos de ensino, pesquisa e extensão que possibilitem permitir condições básicas de permanência dos Ecds na educação superior, fato esse denunciado por pesquisadores nessa área (REIS, 2010; MIRANDA, 2011; OLIVEIRA, 2011; RAMALHO, 2012).

Merece destaque a Lei nº 13.234, de 2015, que altera o artigo 59, que passa a dar ao poder público o papel de:

> […] instituir um **cadastro nacional** de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na **educação básica e na educação superior**, a fim de fomentar a execução de **políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado, especialização de professores em nível médio e superior** e educação para o trabalho, além de acesso igualitário aos benefícios sociais (BRASIL, 2015, art. 59, grifo nosso).

Esse artigo da Lei, bastante recente no *contexto da produção de texto*, merece realce em relação à inclusão nesse grupo de estudantes com altas habilidades ou superdotação e a recomendação de elaborar políticas públicas destinadas ao desenvolvimento dos referidos estudantes.

Para tanto, temos de reconhecer a importância de se pensarem essas políticas públicas na perspectiva da formação dos professores que atuam diretamente com os Ecds, o que, por si só, não garante a concretização de uma política de educação inclusiva em ação. Por sinal, esse é um aspecto bastante significativo no campo da educação inclusiva como elemento de superação das barreiras pedagógicas. Entretanto, há de se admitir o grande avanço e o pioneirismo da LDB de 1996 quanto à educação da pessoa com deficiência no Brasil, pelo

fato de a mesma sair de um lugar que agia de modo paralelo à educação regular e se tornar um serviço a ser ofertado, preferencialmente na escola regular de modo transversal, circulando em todas as etapas e modalidades educacionais.

No tocante às bases legais, no sentido de atender à normatização dada pelo texto da Constituição Federal quando tratam do atendimento educacional da pessoa com deficiência, diferentes dispositivos legal surgiram e passaram a compor um conjunto de documentos que estruturam a base legal das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, e alguns julgamos pertinente introduzir no objeto de estudo em questão, conforme será tratado na sequência do texto.

Do nosso ponto de vista, alguns instrumentos normativos que dispõem sobre as políticas de educação inclusiva dos Ecds na educação superior no Brasil, aqui denominado *contexto de produção de texto*, vêm sendo assegurados por um conjunto de textos jurídicos que surgem a partir da década de 1980 e se intensificam na década de 1990, o que proporciona avanços no acesso e na permanência dos Ecds em instituições de educação superior em todo o Brasil.

Em relação a algumas diretrizes orientadoras, elas nos remetem à Resolução nº 02, de 24 de fevereiro de 1981, primeira recomendação encaminhada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), a qual trata, exclusivamente, da permanência dos Ecds na educação superior, e que traz as seguintes advertências:

> Art.1º. Ficam as Universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior autorizado a **conceder dilatação do prazo máximo estabelecido para conclusão do curso de graduação,** aos alunos portadores de deficiências físicas, afecções congênitas ou adquiridas que importem na limitação de capacidade de aprendizagem (BRASIL, 1981, art 1º, grifo nosso).

Quanto ao limite da dilatação, ficou determinado que ele não pudesse ultrapassar 50% (cinquenta por cento) do limite de duração fixado pelo curso. No entanto, "[...] nos casos em que a dilatação acima autorizada for reputada insuficiente, deverá a entidade submeter à apreciação do Conselho Federal de Educação a proposta sobre a espécie" (BRASIL, 1981, art. 2º).

É salutar reconhecer o grande avanço que este documento significou para a época, tendo em vista que, até aquela década, as pessoas com deficiência eram consideradas invisíveis, deslocadas social e educacionalmente e segregadas em instituições especializadas. Entretanto, podemos referir-nos às influências dos movimentos que ocorriam no mundo em relação ao Ano Internacional da Pessoa Deficiente, 1981, marcado pela ONU em 1976, logo

após a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1975. Na época, as poucas matrículas existentes na educação superior eram de iniciativa dos próprios estudantes com deficiência, justificadas pela grande importância de uma qualificação profissional para o ingresso ao trabalho, até porque não existia, naquele momento, nenhuma política de governo de acesso à educação superior (SASSAKI, 1999).

Entretanto, observa-se a existência de uma grande mobilização mundial em prol dos direito à educação por parte das pessoas com deficiência, notadamente o Programa de Ação Mundial estabelecido dentro da "Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiências", marcado pela ONU para sua execução durante o período 1983 - 1992, conforme assinala o documento no item "127. […] Os Estados-Membros devem oferecer às pessoas portadoras de deficiência a possibilidade de acesso ao ensino superior […]" (ONU, 1982, p. 30).

Entretanto, no Brasil houve uma grande lacuna quanto a ações de políticas públicas por parte do governo federal no atendimento às solicitações contidas no referido documento, pois vivíamos a ditadura militar (1964-1985), período de muitas restrições nas políticas públicas no país.

Destacamos do Programa de Ação Mundial, de 1981, a seguinte recomendação quanto à realização de pesquisa por parte das instituições:

> Visto que pouco se sabe a respeito do lugar que cabe às pessoas portadoras de deficiência nas diferentes culturas, fato esse que, por sua vez, determina certas atitudes e normas de conduta, é necessário iniciar estudos sobre os aspectos sócios culturais vinculados às deficiências. […]. Os resultados de tais estudos permitirão propor enfoques adequados, […]. Além disso, deve-se buscar a elaboração de indicadores sociais referentes à educação da pessoa portadora de deficiência, para poder analisar os problemas associados e planejar os programas consequentes (BRASIL, 1982, art. 184).

Eis aí o papel fundamental das instituições universitárias para com os Ecds, no pleno exercício de seu papel de ensino, pesquisa e extensão.

Em função das diferentes demandas e do forte apelo que veio de acordos, pactos e conferências, fortalecidos a partir da década de 1990, principalmente com a Declaração de Salamanca e com a chegada cada vez maior de Ecds à educação superior, reclamando por necessidades específicas quanto ao acesso e à permanência, localizam nos textos legislativos a Portaria nº 1.793, de 16 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação, que dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que interagem com pessoas com deficiência. Ao tratar sobre a questão, a Portaria, que consta de três artigos, traz as seguintes recomendações:

> Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina "ASPECTOS ÉTICO-POLITICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS", prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.
> Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos– Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.
> Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994).

Nesse documento, podemos visualizar uma proposta para a educação superior, com a chegada da educação especial, destinada a diferentes formações, embora correndo o risco, pelo próprio nome proposto para a disciplina, de continuarmos legitimando um enfoque clínico da deficiência, vivenciado pelo paradigma da integração.

Na referida portaria, podemos levar em consideração alguns avanços no tocante à possibilidade de estudos interdisciplinares devido à inclusão da matéria em diferentes cursos, além de introduzir conteúdos nos mais variados cursos. No entanto, Chacon (2001), ao realizar uma investigação sobre o impacto dessa portaria ao analisar 58 matrizes curriculares, detectou que apenas 13 sofreram alguma alteração a partir das recomendações propostas.

Nesse aspecto, talvez, possamos reconhecer que, pelo fato de ser apenas uma recomendação emitida pelo Ministério da Educação, tenha tido pouca repercussão, e, consequentemente, pouca adesão por parte das instituições de educação superior. Entretanto, do ponto de vista da autora, não foi possível considerar uma política pública de educação inclusiva diante de tão pouca adesão (CHACON, 2001).

Em conformidade com o que se vinha experienciando no mundo em termos de luta por acesso à educação (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990; Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, em 1993; Declaração de Salamanca 1994, Conferência Mundial sobre Educação Superior/ Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998, para citar alguns), além do novo diploma educacional que trata sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional a LDB de 1996, o Ministro da Educação, na época, seguindo esses precedentes, baixou o Aviso-Circular nº. 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996, direcionado aos Reitores das Universidades, recomendando uso adequado de uma política educacional dirigida aos Ecds.

O documento reconhece que, em sendo assim, se concretiza a possibilidade real de que os Ecds venham a alcançar níveis cada vez mais elevados. Explica que, na elaboração do documento, buscou-se atender solicitações de pais, de pessoas com deficiência, bem como solicitações diversas imitidas pelas próprias instituições de educação superior em todo o Brasil (BRASIL, 1996).

Segue o documento dizendo que as principais diretrizes indicadas pelos especialistas para os ajustes necessários deverão ocorrer nas seguintes etapas:

> […] **na elaboração do edital**, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
> […] **no momento dos exames vestibulares**, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;
> […] **no momento da correção das provas**, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos (BRASIL, 1996, p. 1-2, grifo nosso).

No corpo do documento também são elencadas algumas sugestões que foram enviadas ao Ministério da Educação para que as instituições de educação superior passem a utilizá-las de modo a facilitar o acesso do Ecd à educação superior, a partir das adequações necessárias, durante todo processo do exame de seleção, conforme propostas mencionadas a seguir:

> **-Instalação de Bancas Especiais** contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato;
> **-utilização de textos ampliados**, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida;
> **-utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos**: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador.
> **-colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais** no processo de avaliação dos candidatos surdos;
> **-flexibilidade nos critérios de correção da redação** e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação; - adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física;
> **-utilização de provas orais ou uso de computadores** e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores;
> **-ampliação do tempo determinado para a execução das provas** de acordo com o grau de comprometimento do candidato[46];

[46] O juiz Marcel Citro de Azevedo acolheu a tese da defensoria, de que a aplicação do Enem, nos termos atuais, viola a legislação de proteção das pessoas com deficiência, ao conceder apenas uma hora de tempo adicional para todos que solicitaram, sem levar em conta as especificidades da deficiência. A ação foi ajuizada contra o

> **-criação de um mecanismo que identifique a deficiência** da qual o candidato é portador, de forma que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas (BRASIL, 1996, p. 1-2, grifo nosso).

Convém lembrar que esse foi o primeiro documento nacional a estabelecer referenciais de acessibilidade e diretrizes orientadoras específicas para o processo de seleção, referindo-se ao Ecd, dando sinais de uma ação de políticas públicas por parte governo federal. Na verdade, o que existia até aquele momento eram iniciativas isoladas por parte de algumas instituições que já recebiam Ecds, além do esforço individual, por parte dos próprios estudantes e familiares em ter acesso e permanecer na educação superior.

Se verificarmos o que recomendam as diretrizes do documento – Aviso-Circular, 1996 vamos perceber que o mesmo propõe mudanças "[...] no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência" (BRASIL, 1996, p.1), conforme representa a figura a seguir:

Figura 8: Condições de acessibilidade adequadas para candidatos com deficiência física durante a realização das provas do concurso do Enem.

Fonte: Domínio Público

No extrato da fala da estudante E5, fica evidente que houve, por parte da "Comissão do Vestibular" e mesmo da Universidade, uma falta de cuidado em relação à recomendação feita pelo Aviso-Circular e à indicação feita no preenchimento da ficha pelo candidato(a) ao indicar o tipo de sua deficiência no momento da inscrição.

Essa conduta, a partir do edital do concurso vestibular, segundo Castro (2011, p. 145) é fundamental, pois os "[...] processos seletivos são o primeiro contato com a IES [...]", daí a

---

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), responsável pela elaboração e aplicação das provas. http://dpu.jusbrasil.com.br/noticias/111945828/trf4-suspende-tempo-adicional-a-pessoas-com-deficiência-no-enem. Acesso em 29/09/15.

importância da clareza dos mesmos. Essa autora salienta que "[...] esses documentos passam a imagem da Universidade, podendo representar como os alunos serão recebidos e se eles são bem-vindos ou não" (IDEM, 2011, p. 145).

O documento emitido pelo ministro, em 1996, traz orientações para que as instituições de educação superior possam pensar em ações de flexibilidade de adequação dos serviços educacionais e da infraestrutura, como também promover ações de capacitação dos recursos humanos, de modo a permitir que ocorra a permanência dos Ecds nos cursos que frequentam, sinalizando para pensar em estratégias de adequação, por meio de atendimento diferenciado. Portanto, não foi bem o que relata a estudante no momento da seleção.

Quanto à dilatação do tempo para a realização das provas, lembramos a Resolução nº 02, de 24 de fevereiro de 1981, em seu artigo primeiro, quando recomenda a dilatação do tempo de permanência durante o curso para os Ecds, reconhecendo necessidades específicas para a garantia de conclusão do curso escolhido. Também podemos considerar a dilatação para o exame de seleção, segundo o mesmo critério - ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato (BRASIL, 1996).

Atualmente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é utilizado como instrumento de seleção unificada para o acesso à educação superior em praticamente, todo o território nacional. O edital do ENEM - Edital nº12, de 8 de maio de 2014, ao referir-se aos atendimentos especializado e específico, traz a recomendação de que todo candidato deverá dispor de documentos comprobatórios da condição que motiva a solicitação de atendimento especializado e/ou específico. Traz a identificação do público a que se destina:

> 2.2.1.1 **Atendimento ESPECIALIZADO**: oferecido a pessoas com baixa visão, cegueira, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo, discalculia ou com outra condição especial.
> 2.2.1.2 **Atendimento ESPECÍFICO**: oferecido a gestantes, lactantes, idosos, estudantes em classe hospitalar e/ou sabatistas (pessoas que, por convicção religiosa, guardam o sábado) (BRASIL, 2014, p. 3, grifo nosso).

O atendimento diferenciado, que inicialmente se restringia aos sabatistas, gestantes, deficientes físicos, idosos e lactantes, foi ampliado pelo atendimento especializado voltado para as pessoas com baixa visão, visão monocular, cegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual, surdocegueira, dislexia, discalculia, *deficit* de atenção, autismo e em classe hospitalar (BRASIL, 2014). Em geral, os apoios e os recursos de acessibilidades disponibilizados para os candidatos com deficiência, são disponibilizados no momento da inscrição (campo próprio), para que os mesmos apontem as opções apresentadas:

> 2.2.2. […] prova em braile, prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas), prova com letra super ampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), guia-intérprete para pessoa com surdocegueira, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, leitura labial, sala de fácil acesso e mobiliário acessível. (BRASIL, 2014, p. 3).

Para além dos apoios e dos recursos de acessibilidade disponibilizados, deverá ser também assegurado aos candidatos com deficiência, durante a etapa do Enem, o uso de ajuda técnica, identificada pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, como sendo: "[...] produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptadas ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida" (BRASIL, 2012, art.8º, p. 340).

Embora sinalizados pelos diplomas legais já referidos e pelos editais do Enem, realizado a cada ano, verifica-se ano a ano, um quantitativo de reclamações feitas pelos candidatos que se sentem prejudicados devido à falta de acessibilidade durante a realização das provas do Enem, conforme notas divulgadas pela mídia.[47] Todavia, esperamos que os depoimentos que se acumulam a cada edição do Enem sirvam de referência para que sejam repensadas novas formas de recursos que compõem as ações de atendimento diferenciados, disponíveis para atender as necessidades específicas dos candidatos com deficiência, uma vez que o Enem é, atualmente, o caminho de acesso à educação superior no Brasil, conforme assinala Pimentel (2013, p. 4):

> […] outras conquistas precisam ser alcançadas, pois ainda não são feitas adaptações nos instrumentos de avaliação e nem no tempo de sua execução, embora este direito já esteja assegurado no Art. 27 do Decreto 3.298 de 1999. Tais conquistas têm sido garantidas apenas com relação ao espaço e disponibilização de recursos especiais.

Partindo desse entendimento e da fala da estudante entrevistada (E5), ao tratar das condições de realização do exame de seleção na UFPB, em 2010, podemos apontar a existência de uma dicotomia entre o texto das políticas e a prática nos espaços das instituições de educação superior, colocando em questionamento as condições reais de acessibilidade que possam proporcionar o acesso à educação superior por parte do Ecd.

Outro dispositivo da legislação que faz referência ao processo de permanência do Ecd nas instituições de educação superior é a Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, do Ministério de Educação, que trata dos requisitos de acessibilidade que devem ser levados em

[47] Notícias divulgadas na mídia ao tratar da falta de acessibilidade para os candidatos com deficiência durante o exame do Enem. Fonte: http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2011. http://g1.globo.com/goias/index.html. http://www.jornaldodiase.com.br/noticias_ler.php?id=13512 . Acesso em 30/09/2015.

conta no momento dos processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de educação superior no Brasil.

É atribuída à Secretaria de Educação Superior (SESu), com o apoio técnico da Secretaria de Educação Especial (SEESP), a elaboração dos referidos requisitos, tendo como referência a Norma Brasil 9050:2015,[48] da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da "Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos", dentre outros (BRASIL, 1999). A mencionada Portaria corrobora com documentos anteriores ao tratar das seguintes questões:

> Art. 1º. […] **que sejam incluídos nos instrumentos** destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, **requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais** (BRASIL, 1999, p. 1, grifo nosso).

Os diferentes requisitos de acessibilidade aqui indicados serão levados em consideração no momento dos processos de autorização e de reconhecimento de cursos, bem como de credenciamento das instituições de educação superior, em todo o Brasil. Os requisitos aqui mencionados são tratados especificamente no artigo segundo do documento.

Requisitos voltados para o estudante com deficiência física:

> Eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo;
> Reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviços;
> Construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;
> Adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;
> Colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
> Instalação de lavabos, bebedouros, e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas (BRASIL, 1999, art. 2º).

Para os estudantes com deficiência visual:

> Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo: máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz; gravador e fotocopiadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio; software de ampliação de tela do computador; equipamento para ampliação de textos para atendimento ao aluno com visão subnormal; lupas, réguas de leitura; scanner acoplado a computador; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em braille. (BRASIL, 1999, p. 2º).

[48] Versão atualizada.

A respeito do atendimento reservado ao estudante com deficiência auditiva, a aludida Portaria recomenda às instituições de educação superior que assumam formalmente, caso solicitado, alguns compromissos, desde o acesso até a conclusão do curso, com a garantia de sala de apoio que contenha:

> - quando necessário intérprete **de língua de sinais/língua portuguesa**, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
> - **flexibilidade na correção de provas escritas**, valorizando o conteúdo semântico;
> - **aprendizado da língua portuguesa**, principalmente na **modalidade escrita** (para uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado);
> - **materiais de informações aos professores** para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos (BRASIL, 1999, p. 2, grifo nosso).

Dado a complexidade e a particularidade com que vêm sendo tratada a educação da pessoa surda, pesquisadores como Quadros e Karnopp (2004) e Quadros (2008) concebem a língua como um código oral e escrito; portanto, a língua escrita é diferente da língua oral, porque implica em uma relação distinta entre pensamento e linguagem. Na mesma esteira, Skliar (1998), Quadros e Karnopp (2004) e Strobel (2008) revelam que as línguas de sinais são línguas naturais, sendo consideradas como primeira língua (L1) para os surdos.

Partindo do ponto de vista da complexidade e da particularidade do grupo de pessoas com deficiência auditiva, sua aceitação no contexto educacional tornou-se um ponto de grandes polêmicas, principalmente nos debates em educação, pela falta de compreensão do reconhecimento do bilinguismo como um direito. Daí o destaque dado pela Portaria nº 1.679/1999 ao incluir a necessidade de informações, por parte dos professores, em relação aos estudos surdos.

Destaquemos que a Portaria de 1999 foi revogada pela Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, do Ministério da Educação, mas dispõe sobre os mesmos requisitos de acessibilidade destinados aos Ecds, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, bem como de credenciamento de instituições. Aparece acrescido o texto da nova Portaria, com instruções em relação à criação do novo cargo de intérprete de Libras: "§ 2º […] fica condicionada à criação dos cargos correspondentes e à realização regular de seu provimento" (BRASIL, 2003, p. 2).

Outro documento que merece destaque é a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, instituída pelo Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993, e regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, tendo ficado estabelecida

“II – a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” (BRASIL, 1999, art. 24, p. 325).

Referindo-se, especificamente ao tratamento dado aos Ecds por parte das instituições de educação superior, o documento corrobora com os anteriores e, mais uma vez, traz as seguintes diretrizes:

> Art. 27. As **instituições de ensino superior** deverão **oferecer 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.
> § 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do **processo seletivo para ingresso em cursos universitários** de instituições de ensino superior.
> § 2º O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, **expedirá instruções** para que os **programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência** (BRASIL, 1999, p. 326, grifo nosso).

Portanto, há de considerar a existência de um conjunto de documentos que trazem recomendações no tocante às condições de acessibilidade, tanto para a ascensão a educação superior, quanto para a permanência no curso escolhido, muito embora, na prática, pouco tenha sido concretizado, conforme denunciam vários pesquisadores (PELLEGRINI, 2006; ROCHA; MIRANDA, 2009; CASTRO, 2011; ALENCAR, 2013; MOREIRA, 2014; ZAMPAR, 2013; MENDES; BASTOS, 2014; SILVA, 2014).

A problemática da acessibilidade ou da inclusão, como se queira chamar, continua sendo o foco dos textos normativos. Muitos surgiram como fruto de lutas travadas por parte das próprias pessoas com deficiência, a exemplo da UFPB, quando diante da aprovação da resolução que tratava sobre cotas para o acesso a universidade, conforme será tratada posteriormente no capítulo seguinte.

Outra definição bastante significativa, para entendermos as questões da inclusão dos Ecds na educação superior, diz respeito aos obstáculos existentes. É que além das barreiras pedagógicas e de barreiras arquitetônicas na edificação, eles ainda enfrentam as barreiras arquitetônicas nos transportes e as barreiras na comunicação. Tratando especificamente das barreiras arquitetônicas na edificação, do ponto de vista da acessibilidade aos edifícios públicos para o caso das instituições de educação superior, o referido Decreto de 1999, apoiado pela Lei nº 10.098, de 19 de novembro de 2000, recomenda que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e que sejam levados em consideração, pelo menos, os seguintes requisitos de acessibilidade:

> I – nas áreas **externas ou internas da edificação, destinadas a garagem e a estacionamento de uso público**, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldade de locomoção permanente.
> II – pelo menos um dos **acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos** que impeçam ou dificultem a acessibilidade de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.
> Art.12 Os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação (BRASIL, 2012, p. 205-206, grifo nosso).

Entretanto, alguns avanços nas questões de acessibilidade são bastante evidentes nos textos da legislação brasileira, a exemplo da Lei Federal nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Essa Lei passou a ser considerado um grande passo na conquista de direitos para as pessoas surdas, ao se reconhecer a Libras como um meio legal de comunicação e expressão:

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2012, p. 208).

Além de recomendar o uso e a difusão da língua como meio de comunicação por parte do poder público em geral e das empresas concessionárias de serviços públicos, essa Lei faz ainda a seguinte recomendação:

> O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal **devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras**, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, conforme legislação vigente (BRASIL, 2012, art. 4, grifo nosso).

Nesse aspecto, podemos considerar que a legislação voltada para atender o direito de comunicação das pessoas surdas, no que se refere ao uso da Libras, passou a ser um grande avanço no campo da educação da pessoa surda, elevando-lhe a possibilidade de acesso a educação superior.

Portanto, o reconhecimento da Libras como língua oficial dos surdos brasileiros e sua circulação em todo o território nacional tornou-se, evidentemente, um passo importante em direção à inclusão de estudantes surdos na educação regular, além do seu rebatimento no reconhecimento da cultura e identidade dos surdos (SILVA, 2014).

Assim como foi reconhecida a Libras por favorecer a comunicação e a expressão da pessoa surda, outro referencial importante para a pessoa cega diz respeito à Portaria do Ministério da Educação nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, quando sinaliza o interesse em adotar uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, com a recomendação para seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002).

A referida Portaria faz referência aos termos de Protocolo de Colaboração Brasil/Portugal nas Áreas de Uso e Mobilidade de Aplicação do Sistema Braille na Língua Portuguesa, firmado em Lisboa/Portugal, em 25 de maio de 2000, sinalizando para aquilo que Ball *et. al*. (1992) assinalam como *contexto de influência*. Nesse caso, caberão às instituições de educação superior, como espaço de formação, pesquisa e extensão, agir em prol do uso, ensino, produção e a difusão do Sistema Braille em todo o território nacional.

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, passou a ser conhecido como o Decreto da acessibilidade, pois veio regulamentar a Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

O texto do Decreto de 2004, embora não fazendo referência direta à educação superior, traz algumas recomendações no que se refere à formulação, implementação e manutenção das ações de acessibilidade, com as seguintes premissas: "I – a priorização das necessidades, a programação em cronograma e a reserva de recursos para a implantação das ações; e II – o planejamento, de forma continuada, entre os setores envolvidos" (BRASIL, 2004, art. 9º).

Outro texto que promoveu grande avanço na área foi o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, e dispõe sobre o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais–Libras. Regulamentou, também, o Art. 18 da Lei nº 10.098/2000, que estabelece a formação de tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, em nível médio. Sobre este último, já tratamos em textos anteriores, a exemplo do Aviso-Circular de 1996, que recomendava a presença do intérprete de Libras no processo de avaliação dos candidatos surdos; da Portaria nº 1.679, de 1999, quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito. A Portaria Nª 3.284 condiciona a presença do intérprete de Libras à criação do cargo e ao seu provimento pela instituição.

Nesse contexto, vale a pena apresentar alguns elementos significativos trazidos pelo Decreto nº 5.626,/2005, que trata da inclusão da Libras como disciplina curricular, assim como dispõe sobre a formação de professor, do Instrutor e do intérprete de Libras, dentre outros assuntos.

Destaca sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular:

> A Libras deve ser inserida 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, do sistema federal de ensino e dos **sistemas de ensino dos Estados**, do Distrito Federal e dos Municípios.
> **Todos os cursos de licenciatura**, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso **normal de nível médio**, o **curso normal superior**, **o curso de Pedagogia** e o **curso de Educação Especial** são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.
> A Libras constituir-se-á em **disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional** (BRASIL, 2012, art. 3º, § 1º e 2º, grifo nosso).

Quando se refere à formação do professor de Libras e do Instrutor de Libras, faz as seguintes recomendações:

> **A formação de docentes para o ensino de Libras** nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior **deve ser realizada em nível superior**, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: **Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa** como segunda língua.
> Parágrafo Único – O **processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras**, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas (BRASIL, 2012, art. 4, grifo nosso).

Como atribuição para as instituições de educação superior, o documento traz a seguinte recomendação:

> **As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão** nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa.
> As **instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação** para a formação de professores **para o ensino de Libras** e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2012, art. 10º).

Na análise do documento, um artigo se destaca, pois está diretamente relacionado com a formação para o ensino da Libras. Verificamos que a UFPB teve aprovado pelo Conselho Universitário, por meio da Resolução nº 07/ 2009, a criação do Curso de Graduação em Letras/LIBRAS, na modalidade Licenciatura a distância, do Centro de Ciências Humanas

Letras e Artes, Campus I, destinado a pessoas surdas e ouvintes que tenham concluído o ensino médio e a professores da rede pública (UFPB, 2009).

Desse modo, podemos verificar que essa ação de política inclusiva, implementada pela UFPB, foi escrita no *contexto da prática*, proposta por Ball *et. al.* (1992), sendo criada pela própria Universidade. Nesse caso, a aprovação e a oferta do curso pela Universidade antecipam não só a legislação brasileira, mas também atende a uma demanda que reclama por formação nessa área desde o reconhecimento da Libras, em 2002.

Visando proporcionar igualdade de condições para o desempenho acadêmico, bem como promover a inclusão e a permanência dos Ecds nas instituições de educação superior, principalmente daqueles que possuem desvantagens socioeconômica em consequência de sua deficiência, e a partir das demandas e dos últimos movimentos nacionais, por meio de conferências e de participações em órgãos de reconhecimento e defesa de direitos, a exemplo do Ministério Público (MP).

O acesso de Ecds à educação superior vem ocorrendo expressivamente pela via das instituições privadas, mas é restrito a uma minoria que tem condições de pagar, o que, mantem uma trajetória educacional de exclusão de que foram vítimas as pessoas com deficiência, visto que, em termos estatísticos, a maior concentração de pessoas com deficiência se encontra nas camadas mais pobres da população. Assim, confirma Caiado (2008, p. 2-3):

> Ao se tomar como, por exemplo, a educação verifica-se que dentre as pessoas com deficiência, consideradas com limitações mais severas, o percentual de indivíduos sem instrução é de 42,5%, enquanto que para o grupo sem deficiência é de 24,5%. Ao se tomar como exemplo o salário mínimo verifica-se que 32,02% da população brasileira têm renda familiar *per capita* inferior a meio salário mínimo, sendo que dentre as pessoas com graves deficiências, 41,62% vivem nessa condição, pobreza e deficiência se entrelaçam nas regiões mais pobres e miseráveis do país.

Evidenciamos, portanto, que as pessoas com deficiência têm bastantes restrições para frequentar a educação superior no Brasil, tanto pelas vias das instituições privadas, devido as suas condições socioeconômicas, quanto pela peneira da meritocracia dos exames de seleção para o acesso às instituições públicas, em função da trajetória educacional excludente efetivada por um modelo médico-patológico de educação especial. Valdés e Moreno (2005, p. 45-47) corrobora com esses aspectos da educação a partir das seguintes considerações:

> Tal exclusão se torna mais aguda no que se refere aos grupos sociais em situação de desvantagem, como é o caso das pessoas com deficiência [...] As restrições de acesso e permanência - com sucesso - destas pessoas na Educação Superior estão associadas à história de exclusão, peculiar à educação superior no país, com forte tendência à privatização e elitismo.

Na tentativa de eliminar a distância entre os diferentes grupos e elevar as condições de acesso e permanência na educação superior por parte dos Ecds, enquanto direito, o governo federal lançou em 2005 um programa nacional que propõe uma política nacional de acesso à educação superior voltada para os Ecds e que passaremos a tratar na sessão seguinte, reconhecendo-o como o único programa definidor de uma política inclusiva para a educação superior no Brasil.

7.2 PROGRAMA INCLUIR: ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No conjunto dos instrumentos pensados para a democratização do acesso à educação superior, interessa-nos compreender o Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior, destinado às universidades públicas, lançado em 2005 pelo Ministério da Educação, cumprindo o disposto nos Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital INCLUIR 04/2008, publicado no Diário Oficial da União de 5 de maio de 2008. Tem como objetivo central "Implementar uma política de acessibilidade de pessoas com deficiência à educação superior, promovendo ações para a garantia do acesso pleno nas instituições federais" (BRASIL, 2007, p. 1).

No âmbito dos objetivos, o programa traz como principal meta a organização de ações que garantam a inclusão do Ecd no percurso acadêmico, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e de informação, atendendo aos requisitos legais de acessibilidade contidos no instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). De acordo com o documento dos Sinaes, as dimensões que compõem os requisitos legais correspondem a Dimensão 1 – Organização Didático-pedagógica e Dimensão 3 - Infraestrutura (BRASIL, 2013).

Do período de 2005 a 2011, o programa efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, ou seja, as propostas de ação inclusivas eram elaboradas pelas instituições para sua aprovação, o que deu início a uma formulação de estratégias no contexto das instituições federais para a identificação das barreiras existentes ao acesso à educação superior. Para atender o edital de 2005, foram disponibilizados recursos da ordem de R$ 1

milhão de reais, para financiar 13 programas[49] ou projetos voltados para o ensino, pesquisa e extensão enquadradas nos seguintes eixos: acesso e permanência, inclusão e acessibilidade em todos os espaços acadêmicos, aquisição de equipamentos e reformas estruturais (BRASIL, 2005).

Para o ano de 2006, o edital previu um montante de recursos de R$ 1.100.000,00 (um milhão e cem mil reais), sendo que os projetos poderiam ter, no máximo, o valor de R$ 100.000,00 (cem mil reais). Também se previa nesse edital, seguindo a mesma regra do edital anterior, que cada projeto só poderia gastar até 50% do total em aquisição de equipamento e material permanente. Foram selecionados 39 projetos no edital de 2006. De acordo com os editais de 2005 e 2006, os objetivos do programa eram criar a possibilidade de as IFEs encaminharem propostas de ações voltadas para o acesso à educação superior. Dos projetos aprovados, a questão da acessibilidade foi tema predominante (BRASIL, 2006).

Em 2007, o programa foi integrado às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Pelo Edital nº 3, passou-se a permitir que as IFES apresentassem propostas de criação, reestruturação e consolidação de núcleos de acessibilidade, no sentido de implementar uma política de acessibilidade que atendesse as pessoas com deficiência na educação superior (BRASIL, 2007).

Para os anos de 2007 e 2008, nos documentos orientadores aparece a descrição do núcleo de acessibilidade nos seguintes termos:

> Núcleos de Acessibilidade, a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão, demonstrando seu caráter multidisciplinar para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008, p. 39).

Caminhando nessa direção, novas propostas são apresentadas pelas Universidades Federais, sinalizando compromisso com o Programa INCLUIR: Acessibilidade na educação superior. Em 2007, a UFPB concorreu pela primeira vez ao Edital do Programa Incluir, apresentando o Projeto do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, com recursos aprovados no valor de R$ 99.000,00 (noventa e nove mil reais).

[49] Ver Editais. http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/191-secretarias-112877938/sesu-478593899/13380-programa-incluir-edital-e-resultados

No edital de 2008, foram disponibilizados recursos no valor de R$ 3,3 (três milhões e trezentos mil reais), que serão distribuídos para 36 propostas aprovadas, estando reservado para cada instituição o valor de até R$ 120.000,00 (cento e vinte mil reais). Eram critérios para a aprovação dos projetos as ações compatíveis com a missão da universidade pública, especialmente na formação e qualificação profissional e educacional. No edital, repetem-se as propostas de ação do edital anterior com foco na acessibilidade, a serem identificadas no momento de seleção das propostas encaminhadas. Verificamos que o critério acessibilidade permanece sendo o ponto focal dos editais. Do conjunto das Universidades públicas que submeteram os projetos, 36 tiveram seus projetos contemplados.

No Edital nº 05, de 31 de julho de 2009, foram incluídos os mesmos requisitos do ano anterior, de modo a atender as ações de acessibilidade; todavia, os recursos orçamentário e financeiro aumentaram para R$ 5.000.000,00 (cinco milhões de reais). Do montante, às instituições estaduais de educação superior foram reservados R$ 2.000.000,00 (dois milhões de reais), recursos destinados apenas para custeio. Das instituições que concorreram ao edital, 40 projetos foram aprovados (BRASIL, 2009).

A partir de 2009, o procedimento de envio das propostas de projetos foi modificado e o MEC passou a cadastrar os dados do Programa em um sistema eletrônico,[50] local onde as instituições postam todos os dados, incluindo a proposta. Também acrescenta ao edital o entendimento, mais uma vez, sobre os Núcleos de Acessibilidade. Vale ressaltar sua importância para investimento dentro dos diversos setores da instituição, garantindo "a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos da instituição para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área" (BRASIL, 2010, p.52). Assim como em 2007, a UFPB teve uma proposta aprovada pelo edital nº 5, com o projeto "UFPB para todos: eliminando barreiras". Dos projetos que concorreram, 40 foram aprovados (BRASIL, 2009).

A partir de 2010, o Ministério da Educação (MEC) alterou o formato do programa ao ampliar o investimento para todas as Universidades públicas do Brasil, no intuito de efetivamente melhorar a acessibilidade dos Ecds de modo igualitário, ao menos nas instituições públicas do país.

Uma das principais mudanças ocorridas no programa tem a ver com a forma de receber os recursos destinados aos projetos contemplados. Anteriormente às mudanças, ou

[50] http://sigproj.mec.gov.br/

seja, até 2010, o valor era estimado por cada edital e selecionado pelos membros da *Comissão de Seleção e Avaliação*. A partir dessa data, todos as instituições públicas enquadraram em um único critério para o recebimento de recursos o critério da proporcionalidade - toma como referência o quantitativo de estudantes matriculados nos cursos de Graduação. Portanto, quanto maior for a universidade, maiores serão os recursos recebidos.

Todavia, em relação ao quantitativo de Ecds matriculados, esse não é levado em conta, o que eleva as dificuldades em investimentos em ações específicas de acessibilidade e em atender as necessidades de cada demanda. Em 2011, não houve edital disponível para a aprovação de projetos, tendo em vista o edital de 2010 cobrir o ano de 2011 e só em 2012 é que outro edital foi aberto. Dessa vez, houve uma redução no valor total, que caiu para R$ 3.000.000,00 (três milhões de reais) e para 2013 foi previsto um orçamento de R$ 11.000.000,00 (onze milhões de reais), para atender a mesma finalidade, a de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior por meio dos Núcleos de Acessibilidade.

Em 2013, já com o novo formato do programa universalizado, estendido a todas as IFEs do Brasil, tem início uma proposta para desenvolver uma política nacional de acessibilidade de modo amplo e articulado em todo o sistema nacional de educação superior de administração pública, embora reconhecendo a grande dificuldade que há nesse campo político. Foi contemplado pelo programa, com recursos alocados diretamente nas unidades orçamentárias (UO) das universidades federais de todo o Brasil, um total de 55 universidades. A UFPB recebeu nesse ano, em função do quantitativo de estudantes matriculados nos cursos de Graduação num total de 28.387 estudantes, a quantia de R$ 362.187,44 (trezentos e sessenta e dois mil, cento e oitenta e sete reais e quarenta e quatro centavos).

A partir das mudanças implantadas no Programa, sem concorrência pública e estendidas para todas as Universidades públicas do Brasil, acredita-se que a política de acesso e permanência do Ecd na educação superior se amplie significativamente e repercuta positivamente na qualidade de sua formação.

No documento do programa para a "implementação" das ações pelas instituições federais, são fornecidas orientações de como deve cada Ife atuar de modo gradativo, em consonância com um conjunto de textos que asseguram o direito do Ecd de ascender à educação superior.

Vale destacar que o planejamento e a organização de recursos e dos serviços de acessibilidade, com ações nos núcleos de acessibilidade de cada instituição pública, devem ser estruturados, prioritariamente, nos seguintes eixos:

> a) infraestrutura - Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal;
> b) currículo, comunicação e informação - A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras;
> c) programas de extensão - A participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva;
> d) programas de pesquisa - O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. (BRASIL, 2013, p. 13).

Na trajetória de garantia de acesso e da permanência para o Ecd, o governo federal publicou o Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o PNAES. O Programa tem como proposta a implementação das ações de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando ao atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, com a finalidade de ampliação das condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal.

O Art. 2º expressa os seguintes objetivos:

> I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, art. 2º).

Já no Art. 3º consta que as ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas em três áreas distintas: "§ 1º. acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação" (BRASIL, 2010).

Outro referencial destacado no contexto nacional, voltado para atender as especificidades das pessoas com deficiência, que aparece de modo inter-relacionado entre os ministérios e com a contribuição do CONADE,[51] instituído pelo governo federal por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, é o lançamento do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.

[51] Foi criada pela Portaria nº 537, de 01/10/2000.

O Plano Viver sem Limite traduz um conjunto de políticas, programas e ações estruturados por meio da integração e da articulação dos diferentes ministérios, no sentido de proporcionar o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2011).

Com diferentes funções, o plano tem incorporado três grupos com atribuições específicas: o Comitê Gestor, responsável por "definir as políticas, programas e ações, fixar metas e orientar a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação do Plano"; o Grupo Interministerial de Articulação e Monitoramento, responsável por "promover a articulação dos órgãos e entidades envolvidos na implementação do Plano, com vista a assegurar a execução, monitoramento e avaliação das suas políticas, programas e ações" e, por fim, o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva, que tem a finalidade de formular, articular e implementar políticas, programas e ações para o incentivo ao acesso, desenvolvimento e inovação em tecnologia assistiva (BRASIL, 2011).

Com base em alguns dos princípios fundamentais da inclusão, o Plano incorpora um conjunto de políticas, programas e ações, com suas respectivas metas, compostos por quatro eixos: Acesso à Educação, Inclusão Social, Atenção à Saúde e Acessibilidade.

Devido à especificidade do nosso trabalho, aqui estaremos dando atenção ao eixo Acesso à educação. Com a ampliação do direito à educação, diferentes ações foram contempladas no referido Plano: disponibilização de transporte escolar acessível, o que viabilizará o acesso dos Ecds às instituições de ensino; adequação arquitetônica de escolas e instituições federais de ensino superior, dotando-as de condições adequadas de acessibilidade, compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva; implantação de novas salas de recursos multifuncionais e atualização das já existentes; oferta de vagas em cursos federais de formação profissional e tecnológica, além da criação e da reestruturação de núcleos de acessibilidade e ofertas de cursos de Letras/Libras (BRASIL, 2011).

O núcleo de acessibilidade foi referendado pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2002, com a atribuição de responder por ações em todas as universidades federais no sentido de eliminar barreiras[52] atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais de modo a garantir o acesso de estudantes, professores e servidores com deficiência a todos os

[52] 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, Art.3º, IV).

espaços, ações e processos, buscando seu pleno desenvolvimento acadêmico[53]. De acordo com o Plano, os Gestores das Universidades federais de educação superior deverão responder pela elaboração e execução dos projetos seguindo as orientações do MEC, disponibilizadas no *site* do Programa INCLUIR (BRASIL, 2013).

Em 2011, o Governo Federal dispôs sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, [54] além de outras providências, por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro, de 2011, que passa a integrar o sistema nacional de educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Esclarece que a União prestará apoio técnico e financeiro às diferentes ações, dentre as quais: "VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior" No "§ 5º[…] visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência" (BRASIL, 2011, art 5º).

Portanto, vêm corroborar com os documentos anteriores, as disposições do Programa INCLUIR que tratam do Núcleo de Acessibilidade, na tarefa de elaborar políticas institucionais com ações voltadas para a eliminação de barreiras e a elaboração de ações que promovam a permanência do Ecd com qualidade. Uma das recomendações diz respeito a

> […] a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluindo materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2011, art. 5, § 2º).

Como instrumento de garantia das condições de acessibilidade do Ecd na educação superior, como requisito legal, o MEC, representado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, pelo SINAES,[55] submeteu aos critérios de avaliação no processo de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições de educação superior, o documento "Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do SINAES", que trata da avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (MEC/INEP, 2013).

Para servir de subsídio aos avaliadores em relação às questões pertinentes à acessibilidade, o documento traz questões orientadoras e diretrizes que têm como fundamento

---

[53]Conforme o Plano, até o ano de 2014, 59 universidade serão contempladas com recursos orçamentários para essa ação.

[54] Atendimento Educacional Especializado já havia sido referido pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 – " Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensinno regular" (BRASIL, 2008, Art 1º, § 1º).

[55] O Sinaes foi instituído pela Lei nº 10.861/2004

tanto as condições de acessibilidade quanto as condições plenas de participação e aprendizagem, por parte dos Ecds na educação superior.

No entendimento dos elaboradores do documento, algumas condições são necessárias para que uma instituição de educação superior seja considerada cumpridora das responsabilidades sociais ao elaborar suas políticas de superação das adversidades:

> 3. pratica a intersetorialidade e a transversalidade da educação especial[56];
> 4. reconhece a necessidade de mudança cultural e investe no desenvolvimento de ações de formação continuada para a inclusão, envolvendo os professores e toda a comunidade acadêmica; e
> 5. promove acessibilidade, em seu sentido pleno, não só aos estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas aos professores, funcionários e à população que frequenta a instituição e se beneficia de alguma forma de seus serviços (BRASIL, 2013, p. 11).

Nesse aspecto, o documento traz algumas recomendações no sentido de orientar os avaliadores para uma proposta de atendimento diferenciado voltado para proporcionar aos Ecds os mais diferentes recursos de acessibilidade, correlacionado ao contexto das instituições.

Tomando de empréstimo as ideias apresentadas por Sassaki (2002), dentro de um quadro conceitual por ele elaborado, o documento traz algumas adaptações que passaram a compor os requisitos legais a serem observados pelos avaliadores no contexto das instituições.

O quadro a seguir apresenta os diferentes aspectos e concepções de acessibilidade, além de elencar um conjunto de indicadores que poderão sinalizar para a eliminação de barreiras nos diferentes contextos institucionais, e que servirão de parâmetros para os avaliadores no processo de avaliação institucional.

Quadro 10: Proposta de atendimento educacional especializado a ser vivenciado pela instituição de educação superior

ESPECTRO DA ACESSIBILIDADE	DEFINIÇÕES	PRÁTICAS E EXEMPLOS RELACIONADOS À IES
Acessibilidade atitudinal	Refere-se à percepção do outro, sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que	Essa acessibilidade pode ser notada quando existe, por parte dos gestores institucionais, o interesse em implementar ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda a sua amplitude. A priorização de recursos para essas ações é um indicativo da existência de acessibilidade atitudinal.

[56] Aqui consideramos a Educação Especial de modo mais ampliado de atendimento educacional especializado mediante as políticas instituicionais e as ações do núcleo de acessibilidade, bem como de setores que respondem pelo serviço de apoio aos estudantes com deficiência.

	impulsiona a remoção de barreiras.	
Acessibilidade arquitetônica (também conhecida como física)	Eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos.	Os exemplos mais comuns de acessibilidade arquitetônica são a presença de rampas, banheiros adaptados, elevadores adaptados, piso tátil, dentre outros.
Acessibilidade metodológica (também conhecida como pedagógica)	Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem o conhecimento, a aprendizagem, a avaliação e a inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.	É possível notar a acessibilidade metodológica nas salas de aula quando os professores promovem processos de diversificação curricular, flexibilização do tempo e utilização de recursos para viabilizar a aprendizagem de estudantes com deficiência, como, por exemplo: pranchas de comunicação, texto impresso e ampliado, *softwares* ampliadores de comunicação alternativa, leitores de tela, dentre outros recursos.
Acessibilidade Programática	Eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, dentre outros).	Ocorre quando a IES promove processos de sensibilização que envolve a informação, o conhecimento e a aplicação dos dispositivos legais e políticas relacionadas à inclusão e à acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior. Muitas vezes, esses estudantes não têm conhecimento dos seus direitos e, em razão disso, não vislumbram a possibilidade de acessar a universidade. Essa acessibilidade se expressa, também, toda vez que novas leis, decretos, portarias são criados com o objetivo de fazer avançar os direitos humanos em todos os seus âmbitos.
Acessibilidade instrumental	Superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva).	Esse tipo de acessibilidade envolve todas as demais e sua materialidade reflete a qualidade do processo de inclusão plena do estudante na educação superior.
Acessibilidade nos transportes	Forma de acessibilidade que elimina barreiras não só nos veículos mas também nos pontos de paradas, incluindo as calçadas, os terminais, as estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte.	Percebe-se a aderência da IES a esse tipo de acessibilidade quando existe transporte coletivo à disposição dos estudantes e àqueles com algum tipo de deficiência física ou mobilidade reduzida, que conseguem fazer uso do mesmo com segurança e autonomia, sem nenhum prejuízo para sua locomoção.
Acessibilidade nas comunicações	É a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de	Um dos exemplos de acessibilidade nas comunicações é a presença do intérprete na sala de aula, em consonância com a Lei de Libras – e o Decreto de Acessibilidade.

	sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, etc., incluindo textos em braille, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital).	
Acessibilidade digital	Direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.	Evidencia-se a existência dessa acessibilidade quando a IES possui os acervos bibliográficos dos cursos em formato acessível ao estudante com deficiência (prioritariamente os de leitura obrigatória) e utiliza diferentes recursos e ajudas para que o estudante tenha acesso à informação e ao conhecimento, independentemente de sua deficiência.

Fonte: INEP- Referenciais de acessibilidade na educação superior (BRASIL, 2013, p. 37-39)

Os referenciais elencados, enquadrados em diversos textos legais já referidos, vêm corroborar com os requisitos de acessibilidades de modo a contemplar as condições de acesso e permanência do Ecd na educação superior, com a eliminação de barreiras que impedem e/ou dificultam tanto o direito de ir e vir quanto sua participação e desenvolvimento da aprendizagem ao longo do curso. Para tanto, algumas dimensões, consideradas requisitos legais no instrumento e que são levadas em considerações pelo avaliador durante o procedimento de avaliação *in loco*, passaram a ser indicação normativa, a saber:

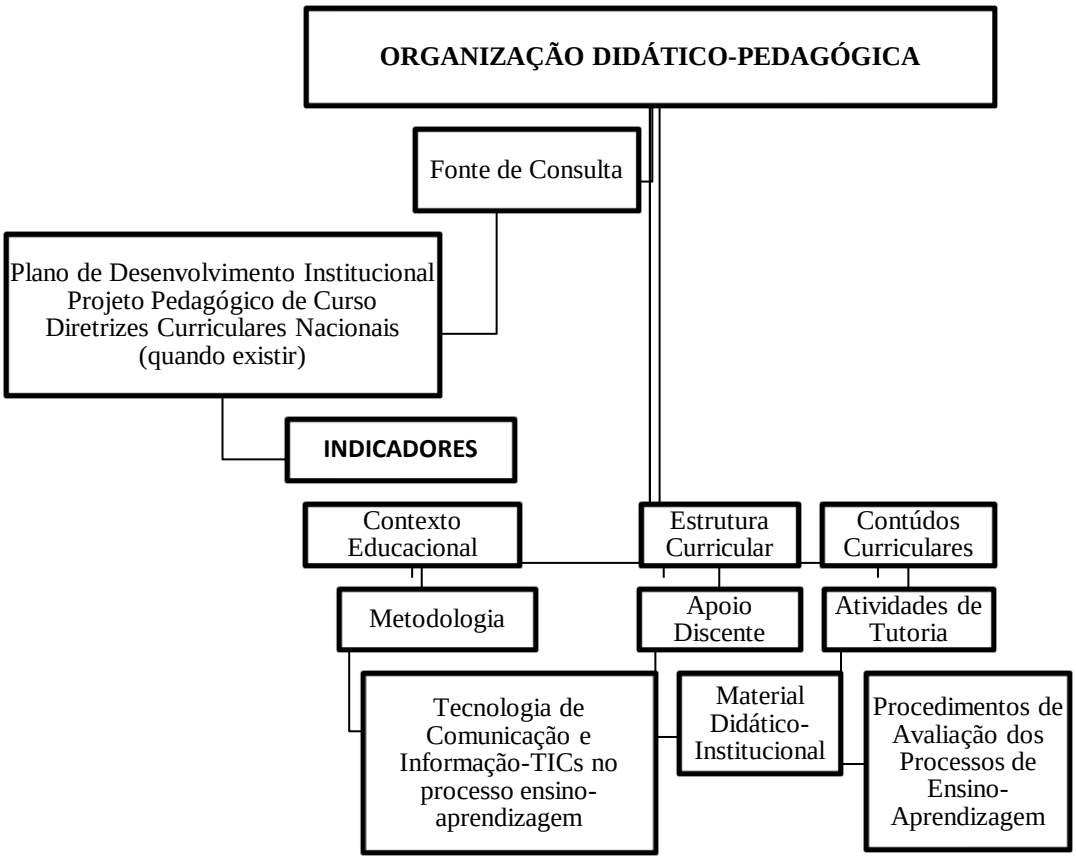
a) Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica - No entendimento dos elaboradores do documento referido, a dimensão didático-pedagógica passa a ser visualizada a partir da presença de princípios de inclusão educacional nos documentos estruturadores da instituição, ou seja, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Político dos Cursos (PPC). Recomenda, ainda, que as ações utilizadas para favorecer ou garantir a implementação da educação inclusiva "devem ter caráter transversal e articular a tríade ensino, pesquisa e extensão". Ressalta que é no PPC que as questões subjetivas se encontram o que "justifica a importância de que esse contemple como eixo estruturante, o respeito às diferenças e a diversidade humana". (Brasil, 2013, p. 40).

Manzzoni, Torres e Oliveira (2001) reconhecem que o respeito à diversidade humana nos leva a verificar que todas as pessoas possuem habilidades diferentes, e que, para desempenharem determinadas atividades, algumas necessitam de condições específicas ou especializadas. Assim, no que se refere ao Ecd, o documento recomenda que as diferenças, que também temos em nós sejam reconhecidas por meio da educação e que as necessidades específicas sejam respeitadas. O MEC/INEP (2013), ao elaborar o documento "Referenciais

de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)", sinaliza para alguns requisitos legais, indicadores de acessibilidade na educação superior, que passam a se constituir como requisitos no processo de avaliação.

No *corpus* do documento são identificadas duas dimensões que respondem pela problemática da acessibilidade. São elas:

Figura 9: Estratégias de acessibilidade na Dimensão 1 – Organização didático-pedagógica

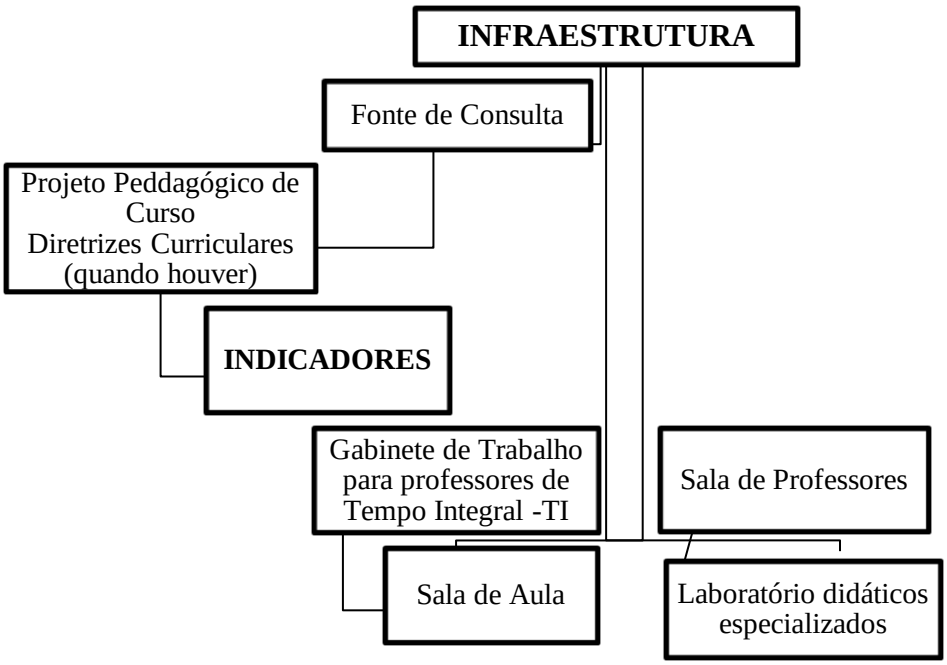


Fonte: Elaboração pela pesquisadora a partir do documento do MEC/INEP/2013[57]

[57] Sobre o conteúdo, ver http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf. Acesso em 13/10/15

b). Dimensão 3 – Infraestrutura

Figura 10: Estratégias de acessibilidade na Dimensão 3 – Infraestrutura



Fonte: Elaboração pela pesquisadora a partir do documento do MEC/INEP/ 2013

A dimensão infraestrutura assim como a Didático-Pedagógica se baseiam em referenciais normativos de acessibilidade estabelecidos, dentre outros textos legais, pelas Portarias nº 1.679/1999 e nº 3.284/03, e pela Lei nº 10.861/04, que estabelecem critérios básicos para as condições de acesso e permanência do Ecd na educação superior.

Do ponto de vista abordado no referido documento, a dimensão infraestrutura se ampara em implementar medidas que visem proporcionar igualdade de condições para o desempenho acadêmico, bem como promover condições de acessibilidade para todos. O texto é bastante claro quanto à necessidade de eliminação das barreiras, pois propõe a adaptação dos equipamentos e recursos com o uso de tecnologia assistiva,[58] de modo a favorecer a

[58] No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído pela PORTARIA N° 142, DE 16 DE NOVEMBRO DE 2006, propõe o seguinte conceito para a tecnologia assistiva: "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República). Fonte: http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html: Acesso em 13/10/2015.

autonomia na execução das atividades, de acordo com as "[...] necessidades advindas da especificidade de cada pessoa e contexto" (BRASIL, 2013, p. 42).

Assim, reconhecemos o grande avanço na legislação brasileira em relação aos indicadores de acessibilidade como meios adequados à promoção da inclusão do Ecd na educação superior.

No âmbito dos objetivos das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, (LBI) que se "[...] destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (BRASIL, art. 1).

O referido documento organiza o enquadramento legal com impacto na educação, aplicável no âmbito das políticas públicas nacionais, tendo como garantia um sistema educacional nacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. Aqui, estaremos a nos referir, exclusivamente, aos artigos que se referem à educação superior no desmembramento desta política. Define ainda que:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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, art. 27).

Com esse referencial, o Estatuto vem reforçar a importância do acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica para as pessoas com deficiência em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.

O documento prevê que:

> Nos **processos seletivos para ingresso e permanência** nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:
> 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 (BRASIL, 2015, art. 30, grifo nosso).

O documento destaca ainda o direito que deve ter o Ecd de permanecer no curso com as condições adequadas de acessibilidade, assim recomenda que seja garantido a,

> 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. (BRASIL, 2015, art. 28, XVI).

A LBI, em seu artigo 3º vem trazendo uma nova redação para o conceito de acessibilidade:

> I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para **utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias**, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, art. 3º, grifo nosso).

Para o sentido dado a barreiras, o texto da aludida Lei, também apresenta diferentes tipos e que sugere que sejam quebradas por meio de políticas públicas pelas diferentes esferas (Federal, Estadual e Municipal). O significado assim foi definido:

> II- 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, art. 3º).

Quanto aos tipos, algumas receberam novas redações:

> 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 (BRASIL, 2015, art. 3º).

Tratando especificamente da acessibilidade alguns conceitos são aqui destacados da LBI /2015, a saber:

> VIII - **tecnologia assistiva ou ajuda técnica**: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que

> objetivem promoverem a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;
> IX - **comunicação**: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;
> X - **desenho universal**: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015, art. 3º).

Essas e outras expressões passaram a fazer parte dos textos políticos a partir dos princípios de inclusão social, para além da acessibilidade arquitetônica, o que representa uma garantia de direito de locomoção de maneira que tanto as pessoas com deficiência quanto aquelas de mobilidade reduzida possam ter sua autonomia, liberdade e segurança ao dirigirem suas próprias ações, possibilidade que permita os mesmos estabelecerem uma relação harmônica com o mundo exterior (BRASIL, 2015).

Os textos aqui analisados apontam para o entendimento de que o direito ao acesso à educação superior de modo compulsório pelos diplomas legais por si só não é suficiente. É fundamental que à acessibilidade, como garantia de permanência torne-se um princípio básico deste direito.

Para descortinar esse campo em suas complexas dimensões, será o próximo passo que conduzirá ao *contexto da prática* - campo empírico da nossa investigação. A política assim entendida permite-nos analisar como estas vêm sendo pensadas e implementada na educação superior, pela Universidade Federal da Paraíba.

8 *CONTEXTO DA PRÁTICA*: COMO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESTÁ SENDO INTERPRETADA PELOS ATORES NA UFPB?

Nesse capítulo, em um primeiro momento, estaremos apresentando o cenário empírico da UFPB no âmbito do Estado da Paraíba. Na sequência, o foco do estudo passa a ser a análise dos dados coletados em documentos, entrevistas e observações realizadas na IES como percurso da investigação, com foco a atender ao objetivo levantado no sentido da análise das ações de políticas inclusivas no *contexto da prática*, com vista ao acesso e à permanência do Ecd.

Para finalizar esta tese, passaremos a apresentar o estudo realizado a partir da análise da política de educação inclusiva (re)escrita no contexto da prática voltada para os Ecds matriculados no *Campus* I da UFPB, à luz de três elementos: a) os documentos definidores da política institucional de educação inclusiva que visam ao favorecimento do acesso e da permanência do Ecd na universidade; b) dados das entrevistas realizadas por atores envolvidos na (re)criação dessa política e, por fim, c) imagens capturadas no *Campus* I da Universidade (João Pessoa) no sentido de visualizar as ações de acessibilidade arquitetônica, com vista à mobilidade do estudante com deficiência.

8.1 IDENTIFICAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

8.1.1 O Estado da Paraíba

O Estado da Paraíba é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Localiza-se no leste da Região Nordeste e limita-se com três estados: Rio Grande do Norte, Pernambuco e Ceará. O estado possui uma população de 3,9 milhões de habitantes, distribuídos em 223 municípios. É importante destacar que, conforme o Censo Demográfico 2010, o Estado da Paraíba está na 13ª posição em termos populacionais no Brasil. A capital do Estado é João Pessoa, Cidade-sede da Universidade Federal da Paraíba (BRASIL, 2010).

Em todo o Estado, além da UFPB, outras instituições compõem a estrutura da educação superior. Conforme os dados do Censo da Educação Superior de 2013 (BRASIL, 2013), há em todo o Estado 36 IES, assim identificadas: 4 instituições públicas (dessas, 3 federais e 1 estadual) e 32 instituições privadas. Pelos dados apresentados, o estado vem

seguindo uma predominância que há em todo o país em relação ao acesso à educação superior, que é a privatização da oferta, que hoje responde, em média, por 74% da matrícula total em cursos de Graduação – presenciais e a distância (BRASIL, 2013).

A partir dos dados apresentados pelo Censo da Educação Superior de 2013 (BRASIL, 2013), podemos apresentar o seguinte cenário em relação ao quantitativo e à identificação das matrículas dos Ecds em todo o Brasil e na Paraíba (tabelas 1 e 2, respectivamente).

Tabela 1: Brasil: total de matrícula da educação superior em Cursos de Graduação Presencial e a Distância

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Total de estudantes matriculados na Graduação	Total de Ecd Matriculados	%
Brasil	7.305.977	29.034	0,40
Pública	1.932.527	9.406	0,49
Federal	1.137.851	6.648	0,58
Estadual	604.517	2.051	0,34
Municipal	190.159	707	0,37
Privada	5.373.450	19.628	0,36

Fonte: Brasil (2013)

Tabela 2: Paraíba: total de matrícula da educação superior em Cursos de Graduação Presencial e a Distância

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Total de estudantes matriculados na Graduação	Total de Ecd Matriculados	%
Paraíba	131.133	1.870	1,42
Pública	71.366	1.521	2,13
Federal	52.634	1.205	2,29
Estadual	18.664	316	1,70
Municipal	68	-	-
Privada	59.767	349	0,58

Fonte: Brasil (2013)

Com a apuração dos dados apresentados nas Tabelas 1 e 2, verificamos que o quantitativo de matrículas de Ecds nas IES em todo o Brasil são tão baixas que parecem insignificantes, em vista do número de Ecds que concluem o ensino médio, o que poderia caracterizar uma descontinuidade dos estudos na etapa da educação superior. Em 2013, pelos dados analisados no Censo da educação básica, num total de 190.706 estabelecimentos de educação básica do País, foram matriculados 50.042.448 estudantes, sendo 41.432.416 (82,8%) em escolas públicas e 8.610.032 (17,2%) em escolas da rede privada.(MEC, INEP, 2013). No que concerne aos alunos com deficiência, 194.421 estão matriculados em classes especiais ou escolas especiais ou exclusivas, e 648.921 estão em classes comuns ou classes inclusivas, o que sinaliza para um esforço de legitimação de uma política pública de acesso à

educação com a universalização da Educação Básica, o que torna acessível ao Ecds a escola regular (BRASIL, 2013).

Com a análise dos dados na tabela 1, no tocante à educação superior, notamos que, dos mais de 7 (sete) milhões de estudantes matriculados nos cursos de Graduação, pouco mais de 29 mil, ou seja, 0,40% do total das matrículas, são feitas por Ecds. Sobre esse aspecto, do ponto de vista de Moreira (2009, p. 16), o grande problema para o Ecd ascender a essa etapa educacional se deve "ao processo de exclusão desse alunado na educação básica, que ainda é insignificante o número de Ecds que conclui esse nível de ensino e chega ao processo do vestibular". Esta premissa é corroborada pelos dados, quando, dos 648.921 mil Ecds matriculados em escola inclusiva, apenas 29.034 mil têm acesso à educação superior, o que corresponde a 4,47% do total de matrículas na Educação Básica.

Conforme apresentamos nas tabelas anteriores, os dados revelam que o acesso à educação superior por parte do Ecd tem aumentado nas instituições públicas, atualmente respondendo por 0,49% das matrículas, com destaque para as Universidades Federais que respondem por 0,58%. Todavia, verificamos uma maior concentração nas matrículas em instituições privadas, dado que essas concentram mais de 73% da matrícula total nos cursos de Graduação em todo o Brasil (BRASIL, 2013).

A partir dos dados apresentados na tabela 2, diferentemente do retrato do Brasil, o Estado da Paraíba apresenta um quantitativo maior de matrículas total nos cursos de Graduação presencial e a distância nas instituições públicas do que nas instituições privadas, ou seja, em média 54,4% das matrículas estão nas instituições federais, estaduais e municipais. Quanto às matrículas nas instituições privadas em cursos de Graduação, elas respondem por 45,60%, das matrículas.

Na mesma proporção, os dados demonstram que as matrículas de Ecds são mais elevadas nas instituições públicas, em torno de 2,13%, com destaque para as universidades federais - Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que atendem a cerca de 2% das matrículas em todo o estado. Quando verificamos os dados das instituições privadas que respondem por 45,6% das matrículas, apenas 0,58% são de Ecds, o que equivale a dizer que estamos diante de uma particularidade em relação ao Brasil, o que nos motivou a realizar esta investigação no âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Nesse sentido, a opção pela UFPB como campo de investigação empírica se deve também ao fato de essa universidade ter lançado com a Resolução nº 9, em 2010, a seguinte política institucional: "Fica instituída a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas

(MIRV), nesta Universidade, para acesso aos seus cursos de Graduação" (UFPB, 2010, Art. 1º), o que contempla os estudantes com deficiência.

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) informou no documento "Relatório Consolidado da IES", enviado ao MEC/INEP (2015), o quantitativo de Ecds matriculados na modalidade de ensino presencial no ano de 2014: os dados indicavam que no 1º semestre havia um total de 112 Ecds que efetuaram suas matrículas, sendo assim identificados:

Tabela 3: Dados de Ecds na Universidade Federal de Campina Grande

TIPOS DE DEFICIÊNCIA	1º Semestre (2014. 1)	2º Semestre (2014. 1)
Cegueira	0	0
Baixa Visão	60	56
Surdez	1	1
Deficiência Auditiva	14	14
Deficiência Física	13	13
Surdocegueira	0	0
Deficiência Múltipla	2	3
Deficiência Intelectual	6	7
Autismo	0	0
Síndrome de Asperger	3	2
Síndrome de RETT	0	0
Transtorno Desintegrativo da Infância	3	3
Altas Habilidades / Superdotação	10	8
TOTAL	**112**	**107**

Fonte: Elaboração pela autora a partir do Relatório Consolidado da IES MEC/INEP/UFCG no Censo de 2014.

Da tabela acima detalhada, podemos perceber que houve a ausência de matrícula, no 2º semestre, de 4(quatro) estudantes com deficiência visual; 1 (um) com Síndrome de Asperger e 2 (dois) com Altas Habilidades / Superdotação. Todavia, aparecem nos dados de matrícula no 2º semestre novos Ecds, ou seja, 1 (um) com deficiência múltipla e mais 1 (um) com deficiência intelectual. Tanto o quadro de exclusão, pela ausência de matrícula, quanto o de inclusão, pelas novas matrículas efetivadas, nos permitem refletir em relação às implicações do ponto de vista do acesso e da permanência do Ecd nas instituições de educação superior, no sentido de pensar concretamente ações institucionais que embasam a implantação de uma política institucional de inclusão voltada para os Ecds.

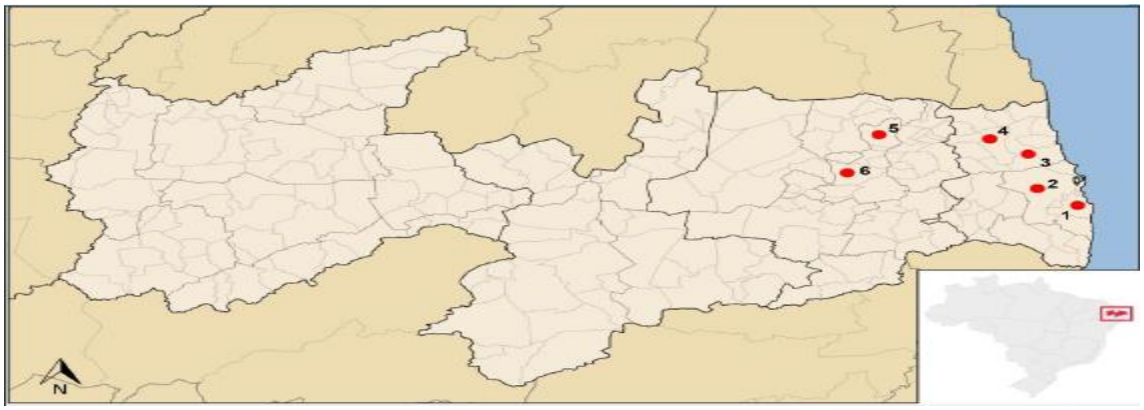
Embora com esse quantitativo de Ecds matriculados não tenha sido possível encontrar evidências que confirmem a existência de uma política de acesso à UFCG, por meio da reserva de vagas, diferentemente na UFPB, suas ações são claras quanto às políticas

afirmativas exclusivas para Ecds, razão pela qual optamos por enveredar no âmbito do *contexto da prática* da referida universidade, o que passaremos a tratar na sessão seguinte, campo de investigação da nossa pesquisa.

8.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

A pesquisa teve como *locus* de investigação a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), instituição pública federal de educação superior, localizada no Estado da Paraíba, Região Nordeste do país (Figura 14), com sede na Cidade de João Pessoa, sua Capital.

Figura 11: Localização geográfica dos campi da UFPB no Estado da Paraíba



Fonte: UFPB (2015).

A UFPB tem sua origem com a criação, em 1934, da primeira escola de nível superior, a Escola de Agronomia do Nordeste, na cidade de Areia. Posteriormente, em 1947, foi a vez da fundação da Faculdade de Ciências Econômicas em João Pessoa. Na década de 1950, em Campina Grande foi criada a Escola Politécnica de nível superior. A partir dai, abre-se o leque para a criação de novos cursos técnicos superiores no Estado da Paraíba. No entanto, foi em 1955 que a Universidade foi criada pela Lei Estadual nº. 1.366, de 2 de dezembro de 1955, como resultado da junção de algumas escolas superiores já existentes em todo o estado, aprovada e promulgada pela Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960, transformada na UFPB.

Seu primeiro processo de expansão ocorreu ainda na décda de 1960, com a incorporação da Escola de Agronomia do Nordeste, localizada na cidade de Areia, e do Colégio Agrícola Vidal de Negreiro, com sede na cidade de Bananeiras. Em 1973, o Conselho

Universitário aprovou a reforma da estrutura acadêmica da Universidade, por meio da Resolução nº 12/73, que criou a formação de Centros Universitários, com concentração de Departamentos por áreas de conhecimentos básicos e profissionais. A partir de então, a Universidade Federal da Paraíba ficou estruturada da seguinte forma: *Campus* I, na cidade de João Pessoa; *Campus* II, na cidade de Campina Grande; Campus III, na cidade de Areia; *Campus* IV, na cidade de Bananeiras; *Campus* V, na cidade de Cajazeiras; *Campus* VI, na cidade de Sousa, e *Campus* VII, na cidade de Patos (UFPB, 2014).

Essa estrutura se manteve até o ano de 2002, quando foram desmembrados 4 (quatro) dos seus 7 (sete) *campi*, mediante a Lei nº 10.419, de 9 de abril de 2002,que criou a Universidade Federal de Campina Grande, que ficou assim estruturada: Campus I, na cidade de Campina Grande, com os Centros de Ciências e Tecnologia (CCT), de Humanidades (CH) e de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS); *Campus* II, na cidade de Cajazeiras, abrangendo o Centro de Formação de Professores (CFP*); Campus* III, na cidade de Sousa, o Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS), e o Campus IV, na cidade de Patos, o Centro de Saúde e Tecnologia Rural (CSTR).[59] A UFPB ficou composta pelos *Campi* de João Pessoa (sede), Areia e Bananeiras.

Com o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), conhecido pela política de expansão com interiorização do Governo Federal, a UFPB criou, em 2005, mais um *campus*, localizado no Litoral do Estado, abrangendo os municípios de Mamanguape e Rio Tinto.

Segundo informações constantes do PDI da UFPB (UFPB, 2014) para o período de 2015 a 2018, a Universidade, a partir de 2002, passou a assumir cursos de Graduação e Pós-Graduação vinculados à Escola Técnica de Saúde situada em João Pessoa, e do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da cidade de Mamanguape. Atualmente, a estrutura *multicampi* encontra-se localizada nas cidades de João Pessoa, Areia, Bananeiras, Rio Tinto e Mamanguape.

A Universidade Federal da Paraíba, cuja sede está no *Campus I* (João Pessoa), compreende os seguintes Centros Acadêmicos e a Escola Técnica de Saúde:

[59] https://www.ufpb.br/content/hist. Acesso em 06/11/2015

Quadro 11: UFPB: distribuição dos *Campi* e seus referidos Centros Acadêmicos

CAMPI	CENTROS ACADÊMICOS
***Campus I* (João Pessoa)**	Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte – (CCHLA); Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Educação (CE); Centro de Tecnologia (CT) e Centro de Ciências Jurídicas (CCJ); Centro de Biotecnologia (CBiotec); Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR); Centro de Ciências Médicas (CCM); Centro de Informática (CI); e Centro de Energias Alternativas Renováveis (CEAR).
***Campus II* (Areia)**	Centro de Ciências Agrárias (CCA).
***Campus III* (Bananeiras)**	Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), além de atender o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros.
***Campus IV* (Mamanguape e Rio Tinto)**	Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAE).

Fonte: Elaboração pela pesquisadora, extraído do PDI (2015-2018) (UFPB, 2014).UFPB (2014).

Tomando os dados da UFPB, de acordo com as informações disponibilizadas no *site* da Universidade fornecidas pelas Pró–Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (PROPLAN) e Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante de (PRAPE), é que podemos apresentar o seguinte cenário: são 138 cursos de Graduação, sendo 127 presenciais e 11 a distância; são 116 cursos de Pós-Graduação, sendo 19 de Especialização, 62 de Mestrado 35 de Doutorado; são 44.019, estudantes matriculados, sendo 30.583 na Graduação Presencial, 6.059 na Graduação a Distância e 7.377 na Pós-Graduação. Desses, 4.737 *stricto sensu* e 2.640 *lato sensu* (UFPB, 2015)[60].

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao documento que estrutura a base legal da Política de Inclusão e Acessibilidade voltada para os Ecds, identificados pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como sendo "Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Superdotação ou Altas Habilidades", aprovado pela Resolução nº 34/2013 do CONSUNI, que instituiu a referida política, além de criar o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), assessoria especial vinculada diretamente ao Gabinete da Reitoria, órgão responsável pela consolidação das políticas de acessibilidade, com demandas políticas de acesso, permanência e aprendizagem do Ecd no âmbito da UFPB, no contexto do ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão (UFPB, 2014).

[60] Disponível em : http://www.ufpb.br/prape/?q=manual-estudante-def. Acesso em: 6 de janeiro de 2015

8.3 O CONTEXTO DA POLÍTICA EM AÇÃO PELO COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DA UFPB

Na tentativa de compreender a Política de Inclusão e Acessibilidade voltada para o Ecd na UFPB, pela ação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), passaremos a analisar as ações pensadas no contexto da prática, percebidas a partir de suas atribuições, enquanto assessoria especial de políticas institucionais voltadas para as pessoas com deficiência na universidade (Estudantes, Docentes e Servidores e Técnicos Administrativos). Uma das principais atribuições do CIA tem a ver com a eliminação das barreiras pedagógicas, atitudinais, de comunicação e arquitetônicas, o que tem levado a UFPB a investir em recursos específicos para a concretização de ações inclusivas de acessibilidade, o que envolve a aquisição de equipamentos de tecnologias assistivas e também a qualificação de recursos humanos, de modo a garantir o acesso, a permanência e o aprendizado do Ecd, conforme aponta a legislação brasileira acerca do assunto.

Sobre esse aspecto, relevantes do ponto de vista do direito à educação superior registraram na fala de E3 (E3, entrevista realizada em 06/07/2015), um destaque em relação à responsabilidade da universidade na tentativa da inclusão do Ecd: "A UFPB vem reconhecendo sua função em prol da inclusão e tem assumido a responsabilidade com as políticas de acessibilidade, agora como sua" (UFPB, 2015).

A afirmação tem relação com algumas ações apontadas pela entrevistada, consideradas como sendo "braço do Comitê", que em união com o CIA estão promovendo a implantação de programas, projetos e serviços de apoio aos estudantes, a saber: NEDESP (Núcleo de Educação Especial), o LACESSE (Laboratório de Acessibilidade do Departamento de Arquitetura), a Prefeitura Universitária, o LAVITA (Laboratório de Tecnologia Assistiva do Departamento de Terapia Ocupacional), o Centro de Educação e o Setor Braille da Biblioteca Central (UFPB, 2015).

A acessibilidade arquitetônica ou de infraestrutura, como já referido, é um requisito legal no instrumento que compõe o quadro das dimensões analisadas (organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura) verificadas durante o processo de avaliação *in loco* para os atos autorizativos referentes aos cursos de graduação (BRASIL, 2013). Vale lembrar também, que, para essa dimensão, é observada a existência de ações de acessibilidade nos seguintes indicadores: Gabinetes de trabalho para professores em tempo integral; Sala de professores e Salas de aula, além de Laboratórios didáticos especializados, o que nos permitiu

realizar uma análise no PDI da UFPB, e ter encontrado evidências de propostas previstas para sua realização no quinquênio 2014-2018, a saber: "Estruturar a UFPB para possibilitar uma ampla inclusão social, especificamente no que se refere à acessibilidade, à permanência e à orientação pedagógica" (BRASIL, 2013).

Quanto à Dimensão Organização Didático-Pedagógica (Dimensão 1), indicada no documento do Inep, de 2013, a ser analisada por meio dos seguintes indicadores: contexto educacional; estrutura curricular; conteúdos curriculares; metodologia; apoio ao discente; atividades de tutoria; tecnologias de informação e comunicação (TICs) no processo ensino-aprendizagem; material didático institucional e, por fim, procedimentos de avaliação dos processos ensino-aprendizagem tornou-se uma lacuna por questões operacionais.

Com relação as ações de apoio ao discente e atividades de tutoria, ressaltamos que é uma das ações em destaque na UFPB. Implantado pela Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE), em parceria com o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), que tem a ver com a criação do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED). Através de um processo de seleção e formação, alguns alunos são designados para desempenharem papel de monitoria pedagógica e de apoio aos Ecds nas diversas atividades acadêmicas dentro do *campus*, por meio de acompanhamento por um estudante bolsista (oficialmente chamado de estudante apoiador), preferencialmente do mesmo curso ou área que o Ecd frequenta. O estudante apoiador, por sua vez, tem como suas principais obrigações dar suporte às atividades em sala de aula, ajudar na mobilidade do estudante que necessitar de apoio para se locomover pelos quatro *campi* que compõem a UFPB, conforme descreve o documento elaborado pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade, denominado "Manual de orientações ao estudante apoiador" (UFPB, 2016).

O estudante apoiador recebe por meio de uma palestra inicial do CIA, o que, do ponto de vista da Coordenadora, "é um momento para se criar multiplicadores", além de receber instruções que tratam sobre o Programa e sobre as especificidades de cada tipo de deficiência. Também recebem instruções através do "Manual de Orientações ao Estudante Apoiador" (UFPB, CIA, 2016) uma descrição detalhada dos deveres estabelecidos para o estudante apoiador.[61]

[61] Ver http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/cartilha-de-orientacao-para-apoiadores.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

Na cartilha de orientação para os apoiadores, manual elaborado pelo CIA (UFPB, 2016)[62], destinado aos estudantes apoiadores, encontram-se as seguintes diretrizes para a tarefa de apoiador.

No caso de Ecds com alguma deficiência motora a cartilha de orientação traz as seguintes instruções:

> - Auxiliar na locomoção do estudante no *campus* (incluindo percurso ao ponto de ônibus).
> - Facilitar a participação em atividades dentro e fora da sala de aula.
> Pergunte ao aluno apoiado como ele gostaria de ser ajudado.
> Verifique-se de que os dispositivos auxiliares como cadeira, muletas e adaptações de uso diário, estejam à disposição do aluno apoiado quando o mesmo precisar;
> Permita que o aluno execute as atividades em seu tempo sem apressa-lo.
> - O estudante apoiador é o responsável pela solicitação de materiais, recursos e suporte técnico e tecnológico junto aos setores da UFPB, compatíveis com as necessidades do estudante apoiado, para isso procure o comitê de inclusão e acessibilidade (UFPB, 2016, p.10).

Para os Ecds que apresentam alguma deficiência intelectual, são apresentadas as seguintes orientações:

> - Organização do espaço físico da sala de aula onde o estudante vai estar, pois ele poderá ter um mobiliário adaptado para atender a sua necessidade;
> - Deslocamento dentro do *campus*;
> - Transferência da cadeira de rodas;
> - O aluno apoiador também deverá auxiliar ao estudante nas atividades acadêmicas, estudando o conteúdo junto com ele e prestando-lhe assistência nas atividades didáticas pedagógicas assim como for necessário;
> - Em alguns casos, talvez seja necessário organizar o material de estudo com tamanho da fonte maior, visto os casos de comprometimento visual.
> - Uma alternativa é digitalizar os arquivos, caso o estudante tenha acesso a recurso de informática como *tablet e notebook* para que com isso, ele possa ter uma melhor visualização do conteúdo.
> - Se necessário, escrever o conteúdo passado pelo professor, caso o estudante não consiga.
> - Acompanhar o estudante no horário das refeições, prestando auxílio necessário (UFPB, 2016, p.14, 15).

Em relação aos Ecds que apresentam deficiência visual ou visão subnormal, as recomendações são as seguintes:

> É função do apoiador intermediar as relações com os alunos e o professor, inclusive solicitar os materiais para adaptação e auxilio para locomoção; está atento aos possíveis obstáculos para locomoção dentro e fora da sala de aula; solicitar os materiais para adaptação; auxiliar na locomoção; facilitar a inserção do aluno a ambientes comuns a todos dentro do campus. Para um bom relacionamento com o aluno verbalizar expressões faciais e desejos facilitam o processo. (UFPB, 2016, p. 23).

[62] Fonte: http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais .Acesso em 09/02/2016.

Referindo-se a procedimentos e instrumentos de tecnologias assistivas para apoiar o estudante com deficiência visual são disponibilizados:

> - Reglete e o pulsão - Material para escrita
> - Assinador
> - Programas para computador:
>   - BR Braille: Transcritor de texto em caracteres Braille para alfanuméricos em Português.
>   - Braille Creator: Criar texto em Braille no computador com vários recursos e é compatível com principais impressoras Braille.
>
> *Dolphin*: Esse software inclui um leitor de tela para cegos.
> *Doxvox e Jaws*: Leitor de tela
> Teclado falado: Digita com sintetizador de voz
> - *Openbook*: Foi desenvolvido por cegos e é leitor de tela.
> - Programa para Celular
>   - CPqD Alcance: Usado no sistema Android, gerido pelo Ministério da Comunicação, tem como funções: realizar e receber ligação, nível de bateria, data e hora e contato telefônico (UFPB, 2016, p.19 e 20).

No caso do estudante com deficiência auditiva, as orientações são as seguintes:

> - Acompanhar às aulas e demais atividades acadêmicas, atuando como mediador das relações entre o estudante, o professor e demais integrantes da turma, promovendo sua comunicação, participação e interação;
> - Apoiar o estudante em uma disciplina do semestre letivo em curso;
> Estar presente em todas as aulas e atividades extras agendadas pelo professor da disciplina;
> - Gravar e transcrever todo o conteúdo relativo à disciplina para o estudante com deficiência auditiva, entregando as transcrições em até 2 (dois) dias após a aula ocorrida, em material impresso ou por e-mail. (UFPB, 2016, p. 35).

Em relação ao uso de Tecnologias Assistivas para estudantes com deficiência auditiva, são usados os seguintes recursos para auxiliar na comunicação e na inclusão: "aparelho auditivo; o celular com mensagens escritas e chamadas por vibração, o aplicativo que traduz em língua de sinais mensagens de texto, voz e texto fotografado, sistema de legendas (*closecaption/subtitles*)", para citar alguns (UFPB, 2016, p. 37).

Segundo relato da Coordenadora do CIA, podemos perceber a importância que tem uma mudança de paradigma para a formação dos discentes que participam do Programa de estudante apoiador:

> *[...] é através do processo de seleção do estudante apoiador que se cria multiplicadores com um novo olhar, frente as pessoas com deficiência. [...]. Quando eles concluírem a Graduação e forem tomar qualquer medida de políticas nas instituições que estiverem atuando como gestores, ou não, estes irão pensar nas pessoas com deficiência. [...] a atitude muda, porque já tiveram uma vivência aqui na UFPB*. (Entrevistada E3, realizada em 06/07/2015).

De acordo com informações dadas pelo CIA, em 2014 foram 182 os Ecds apoiados pelo PAED, distribuídos em 78 cursos oferecidos pela UFPB, identificados por meio do cadastro feito no comitê, apresentado no anexo nº 01. Ainda de acordo com a entrevistada E3, alguns estudantes não querem identificar-se, e, portanto, não estão nem mesmo cadastrados no CIA, o que tem dificultado a identificação de todos os Ecds matriculados na UFPB. De acordo com a Coordenadora, os Ecds que não recebem apoio necessário, por meio do PAED, são aqueles que "não entregam suas grades de horário no período disponibilizado para tal ou que não procuraram o Comitê de Inclusão e Acessibilidade solicitando o referido apoio" (UFPB, 2015, p. 15). Há de se compreender, que atitudes desta natureza, por parte dos Ecds de não querer ser identificado, seja pelo fato de muitos carregarem marcas trazidas pelo passado quando pessoas com deficiência não tinham o reconhecimento como pessoas capazes de frequentar uma instituição de educação, tema abordado em capítulos anteriores, ou seja pela própria condição de autonomia e independência que tem o Ecd.

Em relação ao investimento feito pela PRAPE no PAED, ele diz respeito, sobretudo, à compra de materiais permanentes para uso e empréstimo aos Ecds, além de custeio de bolsas de monitoria existentes no próprio Programa. (UFPB, 2015).

O Programa tem sido reconhecido pelos Ecds, conforme destaca a entrevistada E5 ao reconhecer sua importância:

> *A tentativa do programa aluno apoiador tá sendo válida. Nós temos alunos apoiadores que ajudam muito na sala de aula, tanto para os deficientes visuais quanto para os auditivos". No meu caso, não faço uso do estudante apoiador, prefiro me virar sozinha ou com ajuda dos colegas*. (E5, entrevista realizada em 21/07/2015).

O PAED da UFPB, coordenado pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade, tem seu fundamento legal em diferentes textos nacionais, dentre os quais:

a) A LDB n.º 9.394, sobretudo nos artigos 58, 59 e 60, nos quais se prevê o atendimento educacional especializado (AEE) nas diferentes etapas da educação (BRASIL, 1996);

b) As Leis nº 10.048 e 10.098 (BRASIL, 2000), que dão prioridade de atendimento às pessoas que especifica (deficiência física, deficiência auditiva, deficiência intelectual, pessoa com mobilidade reduzida, pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos, gestantes, lactantes e pessoas com criança de colo), bem como estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida;

c) A Portaria nº. 3.284, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, de modo a assegurar as condições básicas de acesso ao ensino superior (BRASIL, 2003);

d) O Decreto nº 5.296, que estabelece as condições básicas para a inclusão do Ecd ao dispor sobre os requisitos de acessibilidade como garantia de acesso e permanência do Ecd na educação superior (BRASIL, 2004); (UFPB, 2016).

Entretanto, a primeira incursão feita no contexto da UFPB para analisar as ações de política inclusiva desenvolvida pela universidade, no que diz respeito aos encaminhamentos no âmbito do *contexto da produção de textos*, que se materializam em atos normativos, programas, projetos e serviços de apoio aos Ecds, em face das demandas por acesso e permanência na Universidade, aparecem sinalizados em documentos que têm indicado uma política inclusiva voltada para o Ecds no âmbito da UFPB.

Todavia ao analisar o discurso da entrevistada ao ser interrogada sobre o procedimento realizado no vestibular da UFPB (2010.1) narrado pela entrevistada (E5, entrevista realizada em 21/07/2015), estudante do curso de Licenciatura em Letras que não optou por cotas, mas indicou na ficha de inscrição sua deficiência no espaço reservado para essa informação, mas que segundo a entrevistada, não foi levado em consideração durante o processo do concurso vestibular, conforme relata:

> *[...] não tive nenhuma adaptação no momento do vestibular. [...]eu fiz a prova em uma carteira de braço, coloquei na minha frente e fiz todas as provas, não tinha mesinha, não tinha nada, [...] a única coisa que atenderam foi me colocar no térreo, mas acho mesmo que nem isso foi levado em consideração, a grande maioria das salas são no térreo mesmo [...]. (E5, entrevista realizada em 21/07/2015 de 2015).*

Deste discurso, podemos inferir que não houve, por parte da universidade naquele período o respeito pelas condições de necessidades específicas por parte da estudantes e nem houve concretamente o que estava posto pela legislação nacional, nomeadamente o Aviso Circular nº277/1996 que trata sobre a acessibilidade no processo de acesso.

Outro documento que merece destaque é a Resolução nº 02/1998, de 30 de março de 1998, que aprova o Regulamento do Núcleo de Educação Especial (NEDESP), emitido pelo Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba, com a seguinte atribuição:

> O Núcleo de Educação Especial (NEDESP) vinculado ao Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) é um órgão suplementar de atendimento psicopedagógico, pesquisa e extensão, responsável pela programação e coordenação da Educação Especial, com

> suas atividades disciplinadas pelas normas da Universidade e por este Regulamento (UFPB, art. 1º, 1998).

Quanto aos objetivos do Núcleo de Educação Especial, o documento assim os especifica:

> I – organizar, planejar, apoiar, elaborar e executar programas e projetos na área de Educação Especial relativos a pesquisa e extensão, para docentes e discentes da UFPB, e a comunidade em geral, de forma articulada com o ensino;
> II – servir de campo de investigação científica para professores de áreas afins, bem como alunos egressos da disciplina de Excepcionais e outros;
> III – prestar serviços técnico-profissionais à comunidade em geral, em ação conjunta com os demais órgãos da UFPB;
> IV – prestar atendimento psicopedagógico aos portadores de distúrbios do desenvolvimento e de deficiências auditivas e outras;
> V – desenvolver programas preventivos contra a excepcionalidade por meio de cursos, simpósios, palestra e seminários;
> VI – fomentar e estimular o aperfeiçoamento do pessoal docente e técnico-administrativo envolvido nesse campo de trabalho, visando a sua permanente atualização;
> VII – divulgar material científico sobre estudos realizados;
> VIII – celebrar convênio, observadas as normas vigentes na UFPB, com órgãos públicos e privados visando à realização dos objetivos do Núcleo (UFPB, art. 2º).

A política aqui aprovada com a criação do NEDESP, em 1998, tem o seu reconhecimento por parte da entrevistada E2 "como uma política do Centro de Educação", que tem apontado para uma atenção específica às pessoas com deficiência, tanto no âmbito da universidade, quanto na dimensão da sociedade, com atenção e investimento em ações de ensino, pesquisa e extensão, o que nos permite pensar em uma atuação acadêmica, na perspectiva do acesso e da permanência do Ecd. A atuação do NEDESP foi destaque tanto pelo entrevistado E1, estudante cego, quanto pela entrevistada E2, docente do curso de Direito. Ambos destacaram a importância do Núcleo na elaboração das provas e na escrita dos textos em braille, disponibilizados para o estudante cego. Todavia, a relação do professor com esse setor é fundamental para o bom desempenho do Núcleo, pelo fato de o mesmo atuar a partir de uma demanda existente e só vai depender da solicitação dos professores, dos estudantes apoiadores e dos Ecds, traduzindo-se em uma ação retroalimentada pelos diversos atores envolvidos nessa política, como aponta a fala da entrevistada E2: "A questão fundamental passa pela didática do professor, passa pelo professor, se o professor não toma a decisão de incluir, ele não vai acionar os núcleos de apoio" (E2, entrevista realizada em 09/07/2015). Assim, reforça o entrevistado E1, nessa mesma direção:

> *Na minha chegada eu percebi que a pessoa com deficiência na Universidade é tida como um problema. Cheguei no curso, pavor total, porque ainda não estão preparados para receber aluno com deficiência. […]. Fui interrogado por um professor que perguntou: Como eu irei fazer para ajudar você?*

> *Ajudar! Não! A pergunta deveria ser assim: Como eu irei fazer para que você tenha um bom desenvolvimento acadêmico aqui dentro? Pensando em ajuda em sala de aula […] nós não precisamos de ajuda, nós precisamos de pessoas capacitadas para que a gente possa desenvolver academicamente como todos os outros, ou seja, temos que passar para o próprio docente, para a própria coordenação o que eles têm que fazer para que a nossa demanda seja atendida, então, eu acho que a gente é tida aqui dentro como um problema.* (E1, entrevista realizada em 07/07/2015).

A aprovação pela Resolução nº 07/ 2009 do Curso de Graduação em Letras/LIBRAS, na modalidade Licenciatura a distância, no Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, *Campus* I, da UFPB, aprovada pelo CONSEPE/UFPB em 30 de abril de 2009, também tem sinalizado para a existência efetiva de uma política de educação inclusiva na universidade, em relação a formação de profissionais qualificados na área específica da surdez, tendo em conta a necessidade de formação de profissionais que atuem na referida área e atendam os requisitos normativos nacionais.

Outro documento com destaque pela sua inovação e mobilização foi a Resolução nº 09, de 30 de março de 2010, emitida pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que traz a seguinte recomendação: "Fica instituída a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) nesta Universidade, para acesso aos seus cursos de Graduação" (UFPB, 2010, Art. 1º). Em sua justificativa para a instituição da política de reserva de vagas por meio de cotas, os conselheiros tomam como referência os seguintes argumentos: (1) o grave quadro de exclusão sócio educacional existente, particularmente no estado da Paraíba; (2) a necessidade de reduzir a vulnerabilidade social de jovens oriundos de segmentos sociais menos favorecidos; (3) a necessidade de adotar mecanismos que concretizem efetivamente a atuação no âmbito das políticas de inclusão e, por fim, (4) atender a solicitação, por meio do Processo nº 23074.007259/10-03, de entidades representativas de pessoas com deficiência, o que vem com tal medida alargar a participação das oportunidades educativas a todos (UFPB, 2010).

A reserva de vagas de que trata a referida Resolução foi formulada de modo escalonado na seguinte proposta:

> I. Processo Seletivo Seriado - 2011: 25% das vagas de todos os cursos;
> II. Processo Seletivo Seriado - 2012: 30% das vagas de todos os cursos;
> III. Processo Seletivo Seriado - 2013: 35% das vagas de todos os cursos;
> IV. Processo Seletivo Seriado - 2014: 40% das vagas de todos os cursos. (UFPB, 2010, art. 2º).

Quanto à identificação dos estudantes cotistas que poderão optar pela reserva de vagas, a Resolução estabelece:

> § 1.º O preenchimento das vagas correspondentes aos percentuais de que trata o caput deste artigo será feito observando-se, também, a reserva para negros (pretos e pardos) e índios, na proporção da participação destes grupos na população do Estado da Paraíba, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constantes do Censo 2000. (UFPB, 2010).

Já no que se refere às cotas destinadas ao Ecd, o documento assim recomenda: "Do total de vagas resultante dos percentuais constantes do caput deste artigo, 5% será destinado para pessoas portadoras de deficiência" (§ 2.º). Logo, esse documento vai muito mais longe do que a política de cotas do governo federal, definida posteriormente, além de não contemplar pessoas com deficiências, devido ao veto presidencial justificado pela existência da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, por sistema de cotas, conforme assinala o texto do Estatuto da Pessoa com Deficiência:

> As instituições de educação profissional e tecnológica, as de educação, ciência e tecnologia e as de educação superior, públicas federais e privadas, são obrigadas a reservar, em cada processo seletivo para ingresso nos respectivos cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio, de educação profissional tecnológica e de graduação e pós-graduação, no mínimo, 10% (dez por cento) de suas vagas, por curso e turno, para estudantes com deficiência.
> § 1º No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, as remanescentes devem ser disponibilizadas aos demais estudantes.
> § 2º Os cursos mencionados neste artigo não poderão excluir o acesso da pessoa com deficiência, sob quaisquer justificativas baseadas na deficiência.
> § 3º Quando não houver exigência de processo seletivo, é assegurado à pessoa com deficiência atendimento preferencial na ocupação de vagas nos cursos mencionados no caput deste artigo. (BRASIL, 2015, art. 29).

Em sua justificativa ao veto presidencial, foram manifestadas as seguintes razões, após consulta ao Ministério da Educação:

> Apesar do mérito da proposta, ela não trouxe os contornos necessários para sua implementação, sobretudo a consideração de critérios de proporcionalidade relativos às características populacionais específicas de cada unidade da Federação onde será aplicada, aos moldes do previsto pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Além disso, no âmbito do Programa Universidade para Todos - PROUNI o governo federal concede bolsas integrais e parciais a pessoas com deficiência, de acordo com a respectiva renda familiar. (BRASIL, 2015, Art. 29).

A referida Lei estabelece, para sua aplicação imediata referente ao acesso e à permanência à educação superior:

> Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotados as seguintes medidas:
> II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
> 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. (BRASIL, 2015).

Levando em consideração a justificativa do veto presidencial, respaldada na Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que trata do processo de seleção para o acesso à educação superior no Brasil (BRASIL, 2012, Art. 3), temos a seguinte diretriz:

> Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (BRASIL, 2015).

Considerando o público a que se destina a referida Lei, verificamos que os Ecds não foram contemplados, muito embora a política afirmativa[63] por meio de cotas, de bolsas de estudos, já vinha sendo ampliada progressivamente desde a primeira década deste novo milênio. Um exemplo é a Lei nº 11.096 (BRASIL, 2005), do Governo Federal, que aprovou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), e estabeleceu reservas de bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) destinada a estudantes da rede pública, estudantes com deficiência, estudantes de baixa renda e professores da rede pública de ensino que optarem pelos cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda.

Entretanto, na contramão da lei federal que versa sobre as cotas, as instituições públicas de educação superior, em todo o Brasil, vêm implementando o uso de cotas, a

[63] Sobre o tema ver Pereira (2008).

exemplo da UFPB, que fez uso da política afirmativa mediante a reserva de vagas para Ecds no processo de seleção para o acesso à Universidade, como mostrado no quadro 7.

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a primeira instituição do país a ter um sistema de cotas, criado pela Lei nº 11.646, de 10 de julho de 2001, garantiu 50% (cinquenta por cento) de vagas reservadas para estudantes de baixa renda e 10% (dez por cento) de vagas para estudantes com deficiência. Outro exemplo vem do estado do Rio de Janeiro, que, em 2003, aprovou a lei que reserva 40% (quarenta por cento) das vagas do vestibular, especificamente, para estudantes cotistas, ou seja, oriundos de rede pública, estudantes negros, indígenas e estudantes com deficiência, dentre outros. A Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) aprovou a Lei nº15.259, de 27 de julho de 2004, que instituiu o sistema de reserva de vagas e destinou um percentual de 5% (cinco por cento) para estudantes com deficiência e índios. Assim também foi a Lei Estadual nº 14.832, de 12 de julho de 2004, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), que destinou cotas e incluiu 5% (cinco por cento) para Ecds e indígenas, para citar algumas entidades de ensino superior.

Portanto, diversas Universidades públicas tomam a frente e elaboram suas próprias políticas de educação inclusiva mediante dispositivos normativos institucionais e avançam em direção à ampliação do acesso à Universidade para uma população até então excluída do direito de participar do processo de seleção, devido à ausência das condições necessárias às etapas que compõem o acesso à educação superior, conforme estabelece o Aviso Circular nº 277/1996.

Voltando à Resolução do CONSEPE (UFPB, 2010), na tarefa de pensar um processo de seleção de modo justo, por meio das cotas, ela expediu ao órgão responsável pelo exame vestibular a seguinte determinação:

> A PRG/COPERVE deverá disciplinar a implantação da Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) em norma reguladora do Processo Seletivo, observando os critérios e princípios previstos nesta Resolução. (UFPB, 2010, § 3º).

Durante o processo que fez emergir essa Resolução, os estudantes com deficiências foram sujeitos ativos da elaboração e implementação da referida política, conforme complementa a entrevistada E2:

> *[...] foram os próprios deficientes que participaram das negociações, eles se mobilizaram e se fizeram presente na plenária de 2010, defendendo o direito de acesso à Universidade, através de cotas específicas. Eles lotaram a plenária usando a seu favor o documento da ONU, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 promulgada no Brasil em 2008.* Foram as próprias pessoas com deficiência que lutaram a seu favor (E2, entrevista realizada em, 09/06/2015).

Convém lembrar que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York em 2007 e promulgado no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, é um verdadeiro tratado de direitos humanos. A Convenção tem a importância de um tratado internacional de direitos humanos, e o Protocolo, embora optativo, passou a constituir um instrumento de melhoria da qualidade das iniciativas de políticas públicas dos diferentes países, em matéria de políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiências.

Com a aprovação e a promulgação da Convenção no Brasil, fica reconhecido de forma inovadora o direito de as pessoas e/ou de grupos de pessoas com deficiências apresentarem queixas individuais ou coletivas diante da ausência ou da omissão de direitos individuais ou coletivos, o que justifica a mobilização das pessoas com deficiência na elaboração de políticas afirmativas, mediante a criação de cotas, com reservas de vagas, para os Ecds na UFPB.

A política afirmativa, por meio da reserva de vagas, está longe de se tornar consenso entre governo, estudantes, professores, intelectuais e elaboradores de políticas. Demanda e necessita de debates sobre políticas públicas, em função da grande diferença de posições existente entre os atores envolvidos no assunto.

As discussões em torno da aprovação das cotas na UFPB não foram, em nenhum momento, unânimes entre os conselheiros, nem mesmo entre os Ecds da Universidade. Nas falas dos entrevistados está evidenciada essa diferença de posições:

> *Eu não entrei por cotas, na verdade eu nem fui atrás. E eu sou contra cotas, porque da mesma maneira que eu tenho cérebro, eu posso desenvolver ele em qualquer lugar, portanto não acho necessidade de se oferecer cotas para pessoas com deficiência para poder entrar na Universidade. […], cotas, eu não sou muito a favor.* (E5, estudante, realizada em 21/07/2015).

> *[…] criamos um programa que inclui o estudante com deficiência na Universidade através das cotas, em 2010. Criamos esse sistema para incluir pessoas com deficiência na instituição, no entanto, é um longo caminho ainda a ser percorrido*. (E2, realizada em, 09/07/2015).

Das falas dos entrevistados, estudante com deficiência (E5) e docente (E2), eles têm assumido posições diferentes. Por um lado, podemos depreender que o foco dado por um Ecd em relação às cotas é de superação das deficiências, no sentido de mostrar que atendendo as necessidades específicas, ou seja, as diferenças de cada um, não há necessidade de cotas específicas, durante o processo de seleção para o acesso à Universidade, conforme relata a estudante E5: "A questão não passa por ser mais ou menos competentes por ser uma pessoa com deficiência, mas, sim, pelas condições de recursos especializados que devem receber o Ecd". Assim, assinala no sentido de atender as diferenças com diferentes recursos e apoio

adequados as necessidades. Nesse aspecto, podemos nos referir, mais uma vez, ao Aviso-Circular 277/1996, que propõe os ajustes necessários em três momentos distintos do processo de seleção:

> - na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
> - no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;
> - no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos. (BRASIL, 1996, p. 1).

Por outro lado, do ponto de vista dos direitos referidos pela entrevistada (E2 docente), que recorre aos objetivos da Convenção de 2009 (ONU, 2009) e da Resolução de 2010 (UFPB, 2010), ao defender a modalidade de reserva de vagas (MIRV), considerada a base referencial para serem pensadas as políticas inclusivas na Universidade, temos a seguinte afirmação: "[…].ali se deu o primeiro passo para o processo de inclusão de pessoas com deficiência na Universidade, só que ele demanda ainda muitas ações" (E2, docente, entrevista realizada em 09/07/2015).

Outro aspecto que podemos apontar na mesma direção, em consideração ao grande desafio que devem enfrentar as instituições de educação superior e que foi mencionado pelo entrevistado (E1, estudante) quando questionado sobre as barreiras atitudinais e pedagógicas existentes na UFPB:

> *A Universidade disponibiliza vagas para que entre pessoas com deficiência, isto é positivo, mas não suporta, não dá suporte a essas pessoas ao chegar na Universidade. Precisa atuar diretamente ouvindo os alunos com deficiência, nós sabemos dizer o que precisamos para desenvolvermos academicamente com qualidade. Os professores, coordenadores precisam olhar para nós não achando que precisamos de ajuda, precisamos de aprendizagem. Eles precisam mudar com a nossa chegada.* (E1, estudante, entrevista realizada em 07/07/2015).

A citação a seguir retratar um dos princípios básico da cidadania e não só da inclusão social, mas aqui podemos considerar a existência clara de barreiras atitudinais:

> *Eu acho que adaptarmos à universidade primeira, a estrutura física. Porque quase nada é adaptado. Com exceção dos banheiros, que também é um problema dentro da Universidade, porque se abre os banheiros, o pessoal quebra os banheiros para deficientes, e na maioria das vezes eles trancam o banheiro para que outras pessoas não usem. E a gente que precisa têm que ir procurar a chave e não acha a pessoa que tem a chave. E aí é um problema por causa disso. Acho que a nossa cultura ainda não se adaptou a isso.* (E5, entrevista realizada em 21/07/2015).

> *Eu acho que a maior barreira é a falta de consciência, ou melhor, conscientização das pessoas que não existe, dai eu com 15 dias de curso, eu já estava pensando em desistir […]. Depois vieram as outras: acessibilidade em todo campus – carros estacionados em cima das calçadas, objetos colocados em área de circulação de pedestre, buracos pelas vias de acesso até o restaurante universitário, biblioteca, reitoria, hospital universitário, enfim, por todo campus da UFPB, enfrentamos barreiras.* (E1, entrevista realizada em 07/07/2015).

Aqui nos permitimos tratar das reais barreiras existentes nas instituições públicas, inclusive nos estabelecimentos educacionais, e que no Decreto nº 5.296/2004 foram levado em consideração como impeditivas de acessibilidade, causando "entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação" (BRASIL, 2004).

As falas, deixam claras as dificuldades que existem para que os Ecds possam permanecer no curso que frequentam em função das barreiras atitudinais, pedagógica, de comunicação e físicas como reforça o entrevistado E5 (E5, entrevista realizada em 21/07/2015).

> *[…] a parte arquitetônica, que impede muito da gente continuar na universidade. Porque entrar já é muito complicado, mas permanecer lá dentro da universidade é incrivelmente difícil, para as outras pessoas e pra gente ainda é muito mais complicado. Se manter lá dentro é muito complicado, apesar de que a gente já tem uma vida complicada fora da universidade, então ali pra gente é mais um desafio, bem maior.* (E5).

Da fala acima, em consonância com a posição defendida por Carvalho (2004), evidenciamos a existência de sentimentos de cunho eminentemente assistencialista, benevolente, paternalista, por um lado, e, por outro lado, uma atitude de rejeição. Posto nesse lugar, o Ecd corre o risco de passar a ser visto como incapaz de desenvolver sua própria aprendizagem, o que não contribui para sua emancipação, pois não lhes confere independência e autonomia. Esse sentimento está vinculado ao contexto cultural e histórico da pessoa com deficiência, considerado "um peso social".

Portanto, é preciso pensar em ações efetivas em direção à eliminação de barreiras atitudinais, nas dimensões didáticas- pedagógicos e arquitetônicos aspectos a serem superados em uma instituição de educação superior que se quer inclusiva, para não cair no descaso institucional e deixar que os Ecds passem a depender da boa vontade de colegas ou de voluntários que se dispõem em realizar tarefas do tipo: leitura de textos, apostilas, livros e artigos constantes da bibliografia básica das disciplinas cursadas, no caso do estudante cego, bem como de empurrar colegas cadeirantes e até conduzi-los nos braços, diante de barreiras

físicas, além de excluir, por completo, o estudante surdo, pela ausência de intérprete de Libras, para citar algumas das barreiras apontadas pelos estudantes entrevistados.

Silveira (2006), que analisou as barreiras existentes para estudantes com deficiência física e visual no sistema da biblioteca na UFMG, afirma que "nada proíbe o deficiente físico de se integrar ao sistema social, incluindo sua possibilidade de frequência regular às universidades e bibliotecas" (p.2). Esse sentimento também aparece nas falas dos entrevistados, nomeadamente (E1, E2, E5) e embora aparece nas falas de (E3 e E4) observa-se uma defensiva ao apontarem para a existência de barreiras reais na universidade, quando interrogados sobre as dificuldades de acessibilidade, o que nos permitiu compor o seguinte quadro:

Quadro 12: Sentidos de acessibilidade dados pelos atores que fazem parte do contexto da prática.

Entrevistados	Sentidos apresentados
E1 - Ecd	"São muitos os obstáculos existentes na UFPB que dificultam a permanência de pessoas cegas, a começar pelas barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas que temos de enfrentar para continuarmos no curso". (E1,em 07/07/2015)
E2 - Docente	"As barreiras pedagógicas são sempre frequentes, por falta de uma formação pedagógica apropriada por parte dos professores e isso tem prejudicado bastante a qualidade da formação dos alunos com deficiência" (E2, em 09/07/2015).
E5 - Ecd	"Dentro da universidade, se você for comparar com outros lugares, outros grandes locais, você vê que não é quase nada adaptado, nada! Nem o chão que é uma necessidade básica. É tudo muito ruim de andar e só sabe quem vive quem passa. Um buraco, um menor buraco no chão faz toda diferença! Eles tentam muito, toda sociedade em geral tenta muito, mas não é o suficiente. Dentro da universidade é incrivelmente ruim". (E5, realizada em 21/07/2015).
E3 - Coordenador	"O Comitê coloca como prioridade atuar na eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinal, comunicacional e arquitetônica; todavia, são barreiras ainda não totalmente superadas e que têm exigido da universidade investimento de toda natureza".(E3 entrevista realizada em 06/07/2015)
E 4 - Reitora	"As barreiras são muitas, os alunos com deficiência ainda sofrem bastante em relação à acessibilidade, mas a universidade nos últimos quatro anos vem tomando medidas concretas para eliminar essas barreiras, a exemplo da criação do projeto "Rota Acessível" e da implantação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, que tem feito um trabalho muito bom no apoio aos alunos com deficiências". (E4, realizada em 16/07/2015

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir das entrevistas.

Do quadro acima, podemos extrair que os sentidos dados a existência de barreiras na UFPB são sentidas por dois pontos de vista, um que visualiza concretamente a sua existência, seja física, pedagógica e atitudinal, colocando como indicativo negativo para a garantia de permanência do Ecd na instituição. Do outro, embora reconhecendo a existência de barreiras,

já apontam para avanços bastantes significativos em ações de acessibilidade na tentativa de garantia da permanência na instituição.

Por outro lado, podemos somar a estas ideias o sentido apresentado pelo entrevistado E1 quando aborda a importância das mobilizações que ocorreram em busca de direitos e que podem ser a marca dentro da universidade para a quebra das barreiras existentes:

> *Não podemos deixar de considerar a importância de estarmos juntos nas decisões e na elaboração das ações que serão tomadas aqui na universidade em relação aos estudantes com deficiência.*
> *[...] Ninguém melhor que os alunos com deficiência para dizer o que necessitamos. É fundamental a nossa participação no Comitê. É lá que podemos falar das nossas necessidades, por isso temos que nos unir.*
> *[...] o comitê está aí exatamente pra isso, você tem direito disso, você tem direito daquilo.*
> *Então, estamos aqui para exigir dos gestores nada além daquilo que é nosso direito de permanecer no curso com a mesma garantia de qualidade que os outros alunos.* (E1, entrevista realizada em 07/07/2015).

Portanto, a posição tomada durante os movimentos em busca da participação na elaboração das políticas públicas voltadas as pessoas com deficiência, seja internacionalmente, como foi registrado no movimento que deflagrou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), seja nacionalmente, durante o processo de elaboração e aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, promulgado em 2015), seja localmente, durante o processo de aprovação da Resolução nº 09/2010, que institui a modalidade de ingresso por reserva de vagas para acesso aos cursos de Graduação na UFPB, tem sido a marca das conquistas registradas, até o momento, por parte das pessoas com deficiência.

Visando à melhoria e aos avanços no sentido de pensar políticas específicas de acessibilidade em diferentes contextos na UFPB, foram eles expressos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado em 2014 para o quinquênio (2014-2018). O documento contempla a Política de Inclusão ao referirem-se às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação ou altas habilidades. Nele é enfatizada a eliminação das barreiras impeditivas da inclusão, conforme assinala o texto do documento alinhada a fala da Gestora:

> A eliminação das barreiras pedagógicas, atitudinais, de comunicação e arquitetônicas tem sido uma ação permanente da instituição no intuito de criar e propagar cultura institucional de respeito à diversidade, garantindo as condições de acessibilidade em todos esses âmbitos. (UFPB, 2014, p. 99).

> *A UFPB tem atuado nos últimos dois anos, especialmente em função de eliminar barreiras físicas que impedem a circulação entre os diversos setores da universidade. [...] Colocamos como prioridade e estamos promovendo ações efetivas nesse sentido, desde a implantação da rota acessível.* (E4, entrevista realizada em 17/07/2015).

Para tanto, frisamos que a UFPB tem investido recursos no sentido de eliminar essas barreiras, pela:

> […] aquisição de equipamentos de tecnologias assistivas e também na qualificação de recursos humanos que possibilitem a implantação das ações para garantir o acesso, a permanência e o aprendizado do estudante (como aponta a legislação brasileira acerca do assunto), bem como a apropriação e o desenvolvimento do máximo potencial produtivo no caso dos servidores e docentes. (UFPB, 2014, p.99).

O documento expressa o reconhecimento e a importância de atuar de modo inter-relacionado, por meio de "ações multi/interdisciplinares, buscando concentrar esforços de naturezas diversas (ensino, pesquisa e extensão), articulando os diversos setores da UFPB que garantam e promovam o desenvolvimento acadêmico e social" (Idem. 99).

Assim, a política de educação inclusiva, estabelecida no PDI/UFPB e destinada ao Ecd para o período 2014-2018, está distribuída em 12 metas que passarão a compor as diretrizes do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da Universidade, as quais apresentam consonância com as diretrizes nacionais de acessibilidade propostas pelo MEC/INEP (2013).

Quadro 13: Diretrizes institucionais de política de educação inclusiva da UFPB

CATEGORIAS	**DIRETRIZES GERAIS DA POLÍTICA DE INCLUSÃO DA UFPB**
Ingresso, acesso e permanência	Acompanhar e avaliar o ingresso, o acesso, a permanência, o processo de aprendizado e a terminalidade de estudantes com deficiência, objetivando garantir as condições adequadas para seu melhor desenvolvimento acadêmico e profissional.
Inter-relação entre os serviços e setores.	Estimular e fortalecer a articulação entre os serviços e os setores de diferentes áreas de formação e atuação da UFPB e as parcerias interinstitucionais, para fortalecer as práticas inclusivas intra e extra Universidade.
Eliminação de barreiras	Desenvolver e executar ações para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, visando garantir o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, fortalecendo as ações dos grupos de trabalho que compõem o CIA.
Espaço de apoio inclusivo	Estimular e acompanhar a construção do Centro de Inclusão, cujo projeto arquitetônico está concluído. Esse centro abrigará todos os serviços que atendem as pessoas com deficiências na UFPB.

Profissionais especializados	Implementar e expandir a oferta de cursos para a qualificação de recursos humanos visando a atender as demandas acadêmicas das pessoas com necessidades especiais.
Adequação arquitetônica	Fazer o levantamento das demandas arquitetônicas de cada Campus e investir em ações para eliminar as barreiras dessa natureza, priorizando a construção de trajetos de rotas acessíveis e de estações urbanas.
Grupos de pesquisa interdisciplinar	Estimular a criação de grupos de pesquisa e a articulação entre os existentes, para desenvolver estudos e tecnologias com abordagem interdisciplinar voltada para as demandas e melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência.
Comitê de Inclusão e Acessibilidade composto e equipe interdisciplinar	Criar vagas em concurso público para intérpretes de Libras, técnicos educacionais especializados em braille, psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, pedagogo, psicopedagogo e arquiteto para compor o quadro permanente do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, cumprindo, assim, o disposto na resolução de criação do mesmo e ofertando, desse modo, o suporte necessário ao atendido das demandas específicas do público em questão
Ampliação das ações do Comitê de Inclusão	Implantar e acompanhar as ações referentes à criação das subsedes do Comitê de Inclusão e Acessibilidade nos campus de Areia, Bananeiras, Litoral Norte e TDR, de modo que as necessidades da comunidade acadêmica de cada um desses locais possam ser atendidas em seus próprios campus
Eliminação de barreiras atitudinais	Investir em campanhas para a sensibilização da comunidade acadêmica acerca da eliminação das barreiras atitudinais, com enfoque na conscientização sobre o direito de ir e vir de todos.
Produção e divulgação de materiais de apoio especializado	Investir na publicação de materiais destinados aos docentes que atuam com os estudantes que apresentam deficiências com a finalidade de promover orientações e capacitação para a atuação com o referido público.
Ampliação das ações do Estudante Apoiador	Manter e fortalecer a parceria com a Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante, buscando continuar os investimentos no Programa de Estudante Apoiador, iniciativa que vem ofertando apoio pedagógico e de locomoção aos estudantes com e sem deficiência. Ampliação da oferta de bolsas de assistência estudantil

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PDI/UFPB (2014).

Para além das 12 metas acima referidas, a problemática do ensino e da assistência também é projetada e apresentada pelo PDI/UFPB (2014-2018), considerando-se a relevância da permanência do Ecd e atendendo as necessidades específicas, a saber

Quadro 14: Metas projetadas do PDI-UFPB

ÁREA DE ATUAÇÃO	METAS PARA 2014-2018
Ensino	Melhoria e ampliação da infraestrutura física das salas de aula e de laboratórios de ensino; - Consolidação dos cursos de graduação criados pelo Programa REUNI; Melhoria nos índices de permanência, taxa de sucesso e diplomação; - Aplicação e desenvolvimento de novas tecnologias pedagógicas; Ampliação da acessibilidade.
Assistência Estudantil	Reestruturação e ampliação das moradias estudantis e dos restaurantes universitário; Expansão das ações que promovam o desenvolvimento acadêmico, político e cultural; Ampliação das políticas de assistência aos estudantes com deficiência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PDI/UFPB (2014).

Diante dos quadros apresentados são relevante considerarmos que a UFPB tem traçado metas bastante expressivas em relação à acessibilidade, com foco no acesso e na permanência, além do bem-estar do Ecd na universidade, o que evidencia a importância de se investir na promoção à acessibilidade nas dimensões didático-pedagógica, atitudinal, comunicacional e arquitetônica.

Em relação à acessibilidade arquitetônica, observarmos duas versões da política (re)escrita pela Universidade, conforme as imagens capturadas. De um lado, a efetiva existência de acessibilidade destinada à garagem e ao estacionamento. Também foi observado a existência de acessibilidade no transporte público até a universidade, conforme mostrado na figura 9.

Figura 12: Imagens sobre acessibilidade arquitetônica

Fonte: Capturado pela autora - *Campus* I/UFPB

Em relação às barreiras físicas, tanto a legislação nacional, é bastante clara no que diz respeito as condições de acessibilidade arquitetônica; todavia, muitos obstáculos ainda são

identificados no *campus* I da UFPB, conforme imagens capturadas pela pesquisadora durante as observações informais feitas ao longo das vias de acesso às instalações físicas de sala de aula e de outros ambientes acadêmicos.

Figura 13: Presença de barreira física no estacionamento

Fonte: Capturado pela autora - Campus I/UFPB.

Já na figura 11, verifica-se uma realidade bastante controversa e complexa quanto a acessibilidade. Houve uma intensão de cumprimento da legislação através da construção de rampas, no entanto a falta de atitude quanto a construção, coloca em risco pessoas cegas, conforme aponta a seta indicativa.

Figura 14: Espaço físico adaptado com presença de barreira física

Fonte: Capturado pela autora - Campus I/UFPB.

Assim podemos considerar que embora existam sinais de acessibilidade arquitetônica nos espaços da Universidade e a existência de dispositivo normativo devido à Resolução nº 34/ 2013, que institui a política de inclusão e acessibilidade da UFPB, por meio do Comitê de

Inclusão e Acessibilidade da UFPB, as imagens e alguns depoimentos apontam para a existência de barreiras reais, enfrentadas pelos Ecds, nomeadamente os estudantes com deficiência física ou de mobilidade reduzida, por terem que superar esses obstáculos físicos e muito mais complexo são as barreiras subjetivas, ainda, visualizadas na instituição e denunciadas pelos entrevistados e que deverão de ser superadas, enquanto política institucional.

Diante do cenário descrito, observamos uma intenção, por parte da UFPB, de concretizar ações de políticas públicas como meio de democratizar o acesso o Ecd à educação superior; entretanto, necessário se faz, para além de pensar em políticas de acesso, agir efetivamente, de modo a garantir o direito de permanência com qualidade, que deve ter o Ecd no curso que frequenta.

Resta-nos pensar que, se os dispositivos legais em si não concretizam a política de inclusão voltada para o Ecd na educação superior, podem contribuir para sua efetivação, desde que essa seja reescrita por aqueles que vão fazer, com seus atores reais, sua concretização no contexto da prática.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do objeto específico desta investigação, qual seja, a construção das políticas públicas de educação inclusiva voltada para o Ecd na educação superior no Brasil, por meio dos referenciais normativos e dos sentidos dados pelos atores envolvidos, permitiu-nos compreender como ela vem sido respondida no contexto da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Não corresponde ao fim dos questionamentos, mas, sobretudo, ao início de novas possibilidades de futuras pesquisas no campo das políticas públicas voltadas para os Acds na educação superior no Brasil, o que nos permite pensar para além deste momento.

O Brasil tem investido, nomeadamente nas duas últimas décadas, em políticas públicas de educação inclusiva para o Ecd na educação superior, de modo mais sólido com a formulação de um marco legal estruturador de política de acesso, mas carece de iniciativas contundentes, permanentes e sistemáticas no que concerne à permanência do Ecd ao longo do curso em que ingressou. Até este momento, temos registrado a concretização de tais políticas com o lançamento do Programa INCLUIR: acessibilidade na educação superior, lançado por edital em 2005, destinado a todas as universidades públicas em 2013, mediante a atuação do núcleo de acessibilidade, que tem a tarefa de elaborar políticas institucionais que garantam a inclusão do Ecd no percurso acadêmico, eliminando as barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e de informação, de modo a atender aos requisitos legais de acessibilidade.

Como consequência do marco legal nacional, as universidades públicas e demais instituições de educação superior têm formulado mecanismos legais que colocam no *contexto da prática* iniciativas de implementação de políticas inclusivas para o Ecd, como é o caso da Universidade pesquisada, que formula e implementa ações efetivas de modo a responder às especificidades dos Acds e procura garantir efetivamente o direito de acesso e de permanência, pela atuação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB.

Com a existência de políticas afirmativas, por reservas de vagas, desde 2010 na UFPB, efetivamente não ficou garantido o direito à educação superior para o Ecd, mas realizou-se a expansão das vagas reservadas aos Acds. A reserva de vagas abriu uma possibilidade real para o Ecd poder participar, em condições de igualdade de acesso, diante de algumas adaptações, quando atendidas por parte da Universidade, conforme orientações advindas de documentos como o Aviso - Circular 277/1996, que discorre sobre as condições de acesso e propõe os

ajustes necessários em três momentos distintos do processo de seleção, ou seja, na elaboração do edital, no momento das provas e, por fim, no momento da correção das provas (BRASIL, 1996).

No tocante ao direito do Ecd de frequentar uma instituição de educação superior, alguns requisitos para sua permanência foram reafirmados pela UFPB mediante ações específicas de acessibilidade, como o investimento nas dimensões de infraestrutura (arquitetônica), didático-pedagógica, atitudinal e de comunicação, que se materializaram por meio de programas e projetos específico, a exemplo do Programa Rota Acessível, Estudante Apoiador, do Núcleo de Educação Especial (NEDESP), do Laboratório de Acessibilidade, do Laboratório de Tecnologia Assistiva, Setor de Braille na Biblioteca Central, para citar alguns que, de modo inter-relacionado, têm atuado conjuntamente com o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA/UFPB).

Quanto à adequação, verificamos, tanto nos documentos nacionais e locais quanto nos sentidos atribuídos pelos entrevistados, que, de modo geral, não há necessidade de adaptações significativas no currículo dos cursos, mas existe a necessidade de recursos específicos, ou seja, tempo, modificação dos meios, dos procedimentos metodológicos e didáticos, além de avaliação adequada e de respostas educativas, a partir do reconhecimento das especificidades, por parte dos professores, aspecto destacado pelos diferentes entrevistados.

Com essa constatação, inferimos que existe na UFPB uma intenção clara de buscar minimizar e atuar em tais aspectos, com a implantação de serviços de apoio ao Ecd e também aos docentes e Técnicos, disponibilizados e atuando diretamente com ações específicas, como, por exemplo, de Manuais orientadores elaborados pelos 4 (quatro) Grupos de Trabalhos que compõem o Comitê e que são disponibilizados na página do CIA/UFPB.

Entretanto, devemos reconhecer que muitas das conquistas resultam de movimentos protagonizados pelas representações de pessoas com deficiência em todo o mundo, com rebatimento nos direitos, dentre eles o acesso à educação superior. No caso específico da UFPB, a marca dessa luta foi sinalizada pelos entrevistados durante a mobilização que ocorreu em prol da garantia do direito de reserva de vagas por meio de cotas para as pessoas com deficiência na UFPB em 2010, materializada pela Resolução nº 9/2010.

Todavia, necessário se faz pensarmos as condições de acesso e de permanência pela inclusão de políticas de acessibilidade ao serem reescritas no *contexto da prática* pelas instituições de educação superior, como requisito legal, o que também nos foi possível visualizar no âmbito da UFPB pela atuação dos grupos de trabalho criados com a finalidade de atuar na Dimensão 1 – Didático – pedagógica, pela ação do GT Acessibilidade Pedagógica,

e na Dimensão 3 – Infraestrutura, pela atuação do GT Acessibilidade Arquitetônica (UFPB, 2014). Dos dados, observaram-se mudanças extremamente relacionadas com o rompimento de barreiras (físicas, comunicações, sociais, metodológicas, didáticas, pedagógicas, entre outras). Estas, quando superadas tem favorecido a inclusão e garantido além do ingresso à permanência com qualidade do Ecd no curso frequentado, tornando possível e acessível uma formação universitária. Pelo apresentado, por meio das ações implementadas na CIA/UFPB, podemos assegurar que o auxílio e acompanhamento do Estudante Apoiador tem se transformado em um programa de suma importância em prol da inclusão do Ecd na universidade. No entanto, algumas barreiras continuam sendo impeditiva para qualidade da inclusão do Ecd na Universidade, as barreiras arquitetônica e pedagógica, por exemplo, com prédios mal adaptados e a falta de preparo dos docentes são condições necessárias para a permanência com qualidade dos Ecds.

A análise, tanto dos documentos formulados no âmbito das políticas públicas de educação inclusiva quanto das entrevistas e observações realizadas, apontam para uma convergência das orientações internacionais e das propostas nacionais e locais. As intencionalidades expressas nos documentos analisados e nas entrevistas revelam que há uma atenção crescente do poder político para tudo o que diz respeito ao acesso ao ensino superior do Ecd, e na universidade não é diferente.

Todavia, como já sublinhamos os efeitos práticos dessas políticas ainda são muito pouco evidentes. Basta pensarmos no número reduzido de estudantes com deficiência que ascendem ao ensino superior, o que demonstra a importância de repensar a educação superior como um direito de todos, o que, nessa linha, demanda uma (re)estruturação de culturas, políticas e práticas de modo a responder à diversidade dos estudantes, e, no caso de nossa investigação, aos diferentes tipos de necessidades em função das diferentes características de deficiências. O direito à educação superior é de todos e para todos; portanto, para que o Ecd faça uso desse direito, as condições de acesso, disponibilizado durante o processo de seleção e de permanência são fundamentais. Fazer valer esse direito é a principal tarefa das instituições de educação superior.

Portanto, pensar a reformulação da educação em nível superior significa visualizar essa possibilidade pela atuação de núcleo de acessibilidade em instituições de educação superior pública e de outros setores criados pelas instituições privadas, no sentido de atender aos requisitos enunciados nos diversos dispositivos legais aqui apresentados e que formam a estrutura das políticas públicas de educação inclusiva para o Ecd, procurando garantir, dessa forma, não só o direito de acesso, mas principalmente o direito de permanecer no curso

escolhido. Devemos, pois, pensar em políticas institucionais consistentes com foco na acessibilidade, que atuem no ensino, na pesquisa e na extensão, o que pressupõe um esforço conjunto dos diversos atores sociais no sentido de serem alcançadas as necessidades das diversidades dos estudantes matriculados-incluindo os estudantes com deficiência.

Salientamos a necessidade de comprometer todos aqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos na (re)elaboração das referidas políticas no *contexto da prática*, para não correrem o risco de apenas estar se fazendo uma inclusão pelo acesso, ou seja, não podemos apenas pensar em políticas de acesso sem que levemos em consideração o direito às condições de permanência, com qualidade, na aprendizagem. Vale lembrar que uma das tarefas fundamentais passa pela política de acessibilidade, e essa se concretiza nas esferas do ensino, pesquisa e extensão.

Os novos paradigmas da educação inclusiva sinalizam para uma formação inicial e continuada de professores e de servidores das instituições de modo consistente e sistemática o suficiente para promover a quebra das barreiras pedagógicas, arquitetônicas, de comunicação, de informação e atitudinais, todas agindo em prol de uma educação de qualidade para todos, requisito indispensável à permanência do Ecd na Universidade. Isso realmente representaria a concretização de uma virada paradigmática de políticas públicas de educação inclusiva voltada para o Ecd na educação superior no Brasil.

Com a pesquisa, foi nossa pretensão apresentar um retrato do campo investigado, além de termos podido analisar os sentidos atribuídos pelos atores envolvidos (estudantes, gestor, coordenador e professor). Por outro lado, reconhecemos o papel que todos devem assumir ao atuarem na Universidade em prol da contextualização das políticas como forma de garantir o direito de acesso e permanência do Ecd na educação superior, o que traz para o debate o próprio estudante, sujeito da política.

Foi possível também concluirmos, a partir do percurso traçado nesta investigação, que houve um cruzamento dos *contextos de influência*, de *produção de texto* e *da prática*, documentado com evidências extraídas dos textos relevantes das políticas públicas de educação superior. Há ainda um longo caminho para que sejam concretizadas no *contexto da prática*, no chão das instituições de educação superior, com o envolvimento de todos os sujeitos.

Concluímos também que, para além da ação das políticas internas da instituição, a atuação externa em órgãos representativos de pessoas com deficiência tem fortalecido a atuação da universidade como o *locus* de ações de políticas inclusivas voltadas para pessoas com deficiência, bem como tem aumentado a presença de pessoas com deficiência na

universidade, por passarem a conhecer as ações realizadas em prol do acesso e da permanência do Ecd. Sobressai também a grande contribuição devido ao uso de tecnologia assistiva, responsável por favorecer uma maior autonomia e independência nas relações educacionais e sociais por parte do Ecd.

Ressaltamos, no entanto, a importância de novos estudos acerca do tema abordado e sugerimos a realização de novas investigações nesse âmbito, não apenas pela escassez evidenciada pela literatura, mas, sobretudo pela importância de intercâmbio de conhecimentos, saberes e práticas que as produções científicas desencadeiam.

Esperamos com este estudo ter contribuído para o aprofundamento dos debates referentes à problemática das políticas públicas de educação inclusiva do Ecd na educação superior, desveladas por um conjunto de documentos que tratam dessas questões, de amplitude internacional, nacional e local.

Tanto o acesso quanto na permanência do Ecd na educação superior tem- se tornado um campo favorável a diversas investigações. Apontamos, no entanto, a necessidade de continuar, em pesquisas futuras, a ampliação desse campo de estudos em outras instituições, no sentido de enveredar por entre os diversos contextos de práticas e investigar as políticas institucionais específicas de permanência do Ecd na educação superior. Dessa maneira possamos tornar visíveis ações concretizadas nas instituições que garantem efetivamente a inclusão dos Ecds na educação superior.

Portanto, a análise desse objeto não se esgota com este trabalho. Procuramos pontuar algumas problemáticas existentes em relação à permanência do Ecd na educação superior e justificamos a necessidade de continuidade de pesquisas nesse campo pelo fato de termos percebido lacunas durante a realização da pesquisa no *contexto da produção de textos* e no *contexto da prática*, além de identificarmos na literatura a existência de poucas pesquisas que tenham investigado a ação das políticas institucionais voltadas para a permanência do Ecd nas instituições de educação superior, o que garante, assim, a existência de um campo bastante promissor para futuras investigações.

REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **Norma n° 9.050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3. ed. [S/L]: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015.

ABREU, S. M. V. A. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais**: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade da Madeira. Ilha da Madeira-Portugal, 2013.

AINSCOW, Mel. **Necesidades especiales en el aula**. Madrid: UNESCO, 1999.

AINSCOW, Mel. O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula. In: SIMPÓSIO IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION FOR ALL, 1., 2000, Cardiff. **Anais...** Cardiff: British Education Research Association, 2000

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FAVERO, O. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

ALCOBA, S. A. C. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. 2008.Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

ALENCAR, P. M. M.. **Acessibilidade no Ensino Superior**: o caso da UFJF. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2013.

ANDRADE, M. S. A.; PACHECO, M. L.. **Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na educação superior.** Disponível em:<http://www.fasb.edu.br/revista/index

/php/conquer.article/view/pdfinterstitial27/0 >. Acesso em: 20 agosto 2014.Revista Conquer, Bahia, v. 10, n.12, p.01-05. 2006.

ANTUNES, A. P. et. al. Inclusão no Ensino Superior: Percepções de Professores em uma Universidade Portuguesa. **Psicologia em Pesquisa**, Minas Gerais, v. 7, n. 2, p. 140-150, jul./dez. 2013.

ARRUDA, A. L. B. **Expansão da educação superior**: uma análise do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco. 2011. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementacion" of national curriculum policy: on overview of the issue. Journal of curriculum studies, London, v. 24, nº 2, p. 97 - 115, 1992.

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Universidade de Londres Londres, Inglaterra. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A.. **How Schools do Policy**: Policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2012.

BALL, Stehhen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.p. 21-53.

BALL, S. J; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, p. 229

BARTHES, R.; COMPAGNON. A Leitura. In: **Enciclopédia Einaudi**. V. 11. Trad. Teresa Coelho. Lisboa . Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **A Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONIN, J.A. Nos bastidores da pesquisa: a instância metodológica experenciada nos fazeres e nas processualidades de construção de um projeto. In: **Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

BORGES, M. C.de A. A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** –RBPAE, Recife, v.25, n.1, p. 83-91, jan./abr. 2009.

BORGMANN, M. E. A Universidade e o Aluno com Necessidades Educacionais Especiais. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul: Londrina, de 29 a 31 de outubro de 2007 Disponível em . http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/228.htm

BOURDIEU, P.; Champagne, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Org.). **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 02, de 24 de fevereiro de 1981. Autoriza a concessão de dilatação do prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas adquiridas. **Conselho Federal de Educação**. Brasília, DF, 1981

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n° 17, de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 ago. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n° 8, de 2012. Análise do Projeto de Lei nº 3.153/2012, de emenda à Lei 9.394/96 (LDB), de autoria da Deputada Andreia Zito. **Câmara de Educação Básica**, Brasília, DF, mar. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Cartilha Orientadora para Criação e Funcionamento dos Conselhos de Direito da Pessoa com Deficiência**. Brasília: CONADE, 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. Decreto n° 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. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

_____. Decreto n° 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. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 dez. 2004.

_____. Decreto n° 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. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

_____. Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

_____. Decreto n° 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 set. 2014.

_____. Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

_____. Decreto n° 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

_____. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Ricardo Lovatto Blattes (Org). 2. ed. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2006.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, Série Legislações, n. 83, 2012.

_____. Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985. Torna obrigatória a colocação do "Símbolo Internacional de Acesso" em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências. . **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 nov. 1985

_____. Lei n° 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. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 de out. 1989.

_____. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Série Legislações, Brasília, DF, 2010.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da Educação Nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n° 10.098, de 23 de março de 1994. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 mar. 1994.

_____. Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

_____. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 nov. 2002.

_____. Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

_____. **Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência**. 5. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, 2009. (Edições Câmara; Série Legislação).

_____. **Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência**. 7. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, 2013. (Edições Câmara; Série legislação).

_____. Mensagem n° 246, de 6 de julho de 2015. Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1° do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público e inconstitucionalidade, o Projeto de Lei n° 6, de 2003 (n° 7.699/ na Câmara dos Deputados), que "Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)". **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Aviso circular n° 277/MEC/GM , de 08 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação Básica – documento final**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação; SECADI, 2007.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Edital n° 12, de 08 de maio de 2014. Este Edital dispõe sobre as

diretrizes, os procedimentos e os prazos da edição do Enem 2014, regido pela Portaria/MEC nº 807, de 18 de junho de 2010. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 maio, 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação *in loco* do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**. Parte 1 – avaliação de cursos de graduação. INEP, Brasília, DF, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014.

_____. Ministério da Educação. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, lançada em 2008 MEC/SEESP. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 8 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Portaria n° 1.679, de 02 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Portaria n° 1.793, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 1994.

_____. Ministério da Educação. Portaria n° 2.678, de 24 de setembro de 2002. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 24 dez. 2002.

_____. Ministério da Educação. Portaria n° 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos

de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 nov. 2003.

_____. Ministério da Educação. Portaria n° 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Portaria n° 807, de 18 de junho de 2010. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 de jul. 2010

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota técnica n° 42, de 2015. Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **MEC / SECADI /DPEE**, Brasília, DF, 16 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Edital n° 03, de 26 de abril de 2007. Programa INCLUIR: acessibilidade na educação superior. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Edital n° 04, de 2008. Programa INCLUIR: acessibilidade na educação superior. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 5 maio 2008.

_____. Ministro de Estado da Educação e do Desporto. Portaria n° 1793, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais", nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 1994.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Pessoa com Deficiência (SNPD). **Pessoa com Deficiência – Legislação Federal**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

_____. Secretaria dos Direitos Humanos. **Cartilha orientadora para criação e funcionamento dos conselhos de direito da pessoa com deficiência**. 2. ed. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos / CONADE, 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CAIADO, K. R. M.; MARTINS, L. S.; ANTONIO, N. D. R. A educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educ**., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 621-632, 2009.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. In: IV Seminário Nacional de Pesquisa em educação Especial, **Anais …** [Cd ROM], 2008, p. 1-15.

CANÇADO, Agenor Lopes. Toxicomanias de substituição. In: CONGRESSO FARMACÊUTICO E BIOQUÍMICO PAN-AMERICANO, 3., 1954, São Paulo. ***Anais...*** São Paulo: Federação das Associações de Farmacêuticos do Brasil, 1985. p. 259-300.

CANDAU, V. M. F. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 dez. 2014.

CARRIERI, S.; ESPÍNDOLA, C. M. Sistema de cotas para pessoas com deficiência: ação afirmativa para promoção do acesso à universidade. COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS NAS AMÉRICAS, 12., 2012, Local. Veracruz, no México **Anais...** Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, de 14, 15 e 16 de novembro de 2012.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CASTRO, S. F. I**ngresso e Permanência de alunos com deficiência em Universidades Públicas Brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão. da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 117-149

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial**: respostas das Universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. 2001.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2001.

CHAHINI, T. H. C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. 2010. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2010.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Ensino Superior de São Luís – MA**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2006.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.24, pp.5-14, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 06 mai. 2015.

COLÁS, B, Mª Pilar; EISMAN, Leonor Buendia (1998). **Investigación Educativa**, 3ª Ed. Sevilha: Ediciones Alfar, 1998.

CONSEPE. **Resolução nº 9/2010**. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 30 de março de 2010.

CONSUNI. **RESOLUÇÃO Nº 02**/. Aprovar o Regulamento do Núcleo de Educação Especial – NEDESP, Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 31 de março de 1998.

CONSUNI. **Resolução nº 34/2013**. Institui a política de inclusão e acessibilidade da UFPB e cria o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB. Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 26 de novembro de 2013.

CORREIA, L. M. **Educação Especial e Inclusão**: quem disse que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora, 2010.

CORREIA, L. M. Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e Diferenças**: valores e práticas para uma educação Inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

COSTA, A. M. B.; RODRIGUES, D. Special Education in Portugal. In: **European Journal of Special Needs Education**, Chichester – England, v. 14, n. 1, p. 70-89, 1999.

COSTAS, F. A. T.; PACHECO, R. V. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial** (UFSM), Santa Maria – RS, v. 2, n. 27, p. 151-169, mês. 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação**: governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a10n48.pdf.>. Acesso em: 20 mar. 2014

DECHICH, Claudia, et. al. Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU. In: **Inclusão Escolar e Educação Especial**: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 333-352.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. - **Handbook of qualitative research**. London, Sage Publication, 1994. 643p.

DOURADO, L. F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009.

DUARTE, C. R. S.; COHEN, R. Proposta de Metodologia de Avaliação da Acessibilidade aos Espaços de Ensino Fundamental. In: NUTAU – Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: NUTAU, 2006

FERNANDES, P. **O currículo do ensino básico em Portugal**: políticas, perspectivas e desafios Porto: Porto Editora, 2011.

FERNANDES, P. Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu. **Centro de Investigação e Intervenção Educativas**, Porto – Portugal, v. 35, n. 2, p. 201-211, jul./dec. 2013.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERNANDES, Z. B. Inclusão na educação superior: as tessituras do processo. In: Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência, 1., 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SEDPcD/Diversitas/USP Legal, 2013.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEl, M. C. **Educação inclusiva no ensino superior**: um novo desafio. Psicologia Ciência e Profissão (USP), p.636 - 647, mês. 2007.Disponível em http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf. Acesso em: 15/jan. de 2015.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e politica educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo. Editora Summus, 2006.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

GENTILI, Pablo. O Direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, 2009. Vol. 30, nº 109. P. 1059 – 1079.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na Educação.** Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Glat.Eduinclusiva. 2011.pdf.> Acesso em: 24 jan. 2014.

GÓES, R. S. **O direito à educação**: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974/2008). 2009. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 fev. 2013.

GOMES, A. M.; OLIVEIRA, J. F. Educação superior como sujeito-objeto de estudo. In: GOMES, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Reconfiguração do campo da educação superior**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012. p. 13-70.

GOMES, Alfredo, M. (Org). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. (Série Estudos em Políticas Públicas e Educação).

GOMES, M. F. C.; LIMA, P. A. L. Inclusão e exclusão: a dupla face da modernidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 4., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Editor, 2006. p. 16.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**: estudo de caso da UFSCAR. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade. Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

HERNECK, Heloisa Raimunda. **Formação continuada de professores: níveis de compreensão de uma política pública.** Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2007, 215p.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do "deficiente mental" no Brasil**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

JOSLIN, M. F. A. **A política de inclusão em questão**: uma análise um escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. et al. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIEBERMAN, L. M. Preservar a educação especial. Para aqueles que dela necessitam. In: CORREIA, L.bM. (Org.). **Educação Especial é inclusão**: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora, 2003. p. 89-107.

LIMA, S. H. C. G. **Fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com síndrome de *Down* no curso de Pedagogia**: uma experiência exitosa. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

LIMEIRA, C: S. **Acessibilidade Física e inclusão no ensino superior**: um estudo de caso na Universidade Federal do Pará. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo,1986.

MACIEL, M. R. C. PORTADORES DE DEFICIÊNCIA: a questão da inclusão social. São **Paulo em Perspectiva.** São Paulo, vol.14 no.2 São Paulo Apr./June 2000 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102. Acesso em: 16/11/2014

MAGALHÃES, G. da C. et al. Deficientes físicos e visuais: barreiras na utilização das bibliotecas da UFMG. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 5., 1987, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Biblioteca Central da UFRGS, 1987. p. 561-589.

MAGALHÃES, R. C. Ensino Superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil**: caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Integração x Inclusão – educação para todos. **Pátio**, Porto Alegre –n RS, n. 5, p. 4-5, maio/jun., 1998. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/compreendendo-os-conceitos-de-integracao-e-inclusao/>. Acesso em: 30 jan. 2014.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 281-289.

MANZZONI, A. A; TORRES, E. F.; OLIVEIRA, R.; ALVES, J. B. M. . Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. **Ci. Inf**., Brasília, v. 30, n. 2, p. 29-34, maio/ago. 2001. Disponível em: http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/184/1715.Acesso em 14/01/2015

MARTINS, L. A. R. (Org.). **Escola Inclusiva**: pesquisa, reflexões e desafios. João Pessoa: Ideia, 2008.

MARTINS, L. A. R. **Da educação especial à inclusiva:** um longo caminhar. Natal: Editora UFRN, 2003.

MASINI, E.; BAZON, F. V. M. A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., **Anais...** ANPED, 2005. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt20/gt201195int.rtf.> Acesso em: 16/11/2014.

MAZZONI. A. A. **Deficiência x Participação**: um desafio para as Universidades. 2003. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 387-405. set./dez. 2006.

MENDES, H. S. F.; BASTOS, C. C. B. C. A inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: acesso, permanência e aprendizagem. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2014.

MICHELS, L. R. F. **A inclusão/ exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCRS. Rio Grande do Sul, 2000.

MICHELS, L. R. F.; DELLECAVE, M. R. O que os professores têm a dizer sobre a educação inclusiva na universidade. **Contrapontos (UNIVALI)**, v. 5, p. 471-483, 2005.

MIRANDA. W. T. S. **Inclusão no ensino superior**: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais. 2014.Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2014.

MIRANDA, A.A. B.; SILVA, L. C. da. Um olhar sobre a realidade das pessoas com deficiência no contexto universitário. In: DECHICHI, C. ; SILVA, L. C.da **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia . Edufa, 2008.

MOREIRA, L. C e CORREIA, G. B. **Necessidades especiais no ensino superior da universidade federal do Paraná**: práticas de inclusão e compromisso ético. 2007, p 938 -946

MOREIRA, L. C. A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na universidade: um desafio a ser enfrentado. **Revista Educação Especial (UFSM)**, Santa Maria, v. 2, n. 14, p. 23-29, 1999.

MOREIRA, L. C. Das indagações ao cotidiano da sala de aula: perspectivas de inclusão na universidade. In: BAPTISTA, C.; CAIADO, K. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 204-213.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades especiais no contexto da Universidade. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 37-47, 2009.

MOREIRA, L. C. Políticas inclusivas no Ensino Superior: da implantação à concretização. In: ZANCANARO, T. M. P.; NAUJORKS, M. I. (Orgs.). **Educação, inclusão e acessibilidade**: diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidade educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R, G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, v., n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.

MOREJÓN, K.; GARCIA, L. R. Educación inclusiva: A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior público do estado do Rio Grande Do Sul/RS/Brasil. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN, 2010, Buenos Aires-Argentina. **Anais...** Buenos Aires-Argentina, 2010,

MORGADO, J. C. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso-Portugal: De facto editores, 2012.

MRECH, L. M. O que e educação inclusiva? **Revista Integração**, Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, C. 8, p.37/40, 1998.

NASCIMENTO, V. C. G**. Quando as "exceções" desafiam as regras**: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior. 2011. 120 f, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

NETO, V. Franco – CORRÊA, A.Martins– SILVA, M. Antônio da. Algumas contribuições teórico-metodológicas de Stephen Ball para a educação Matemática. Actas del VII CIBEM.**Anais…**Montevideo, Urugauy, set. 2013.

NEVES, T.R.L. **Movimentos sociais, auto-advocacia e educação para a cidadania de pessoas com deficiência mental**. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)– Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2000.

ODEH, M. M. O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não planejada: implicações para as propostas de integração escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 6, p. 27-42, 2000.

OLIVEIRA, A. S. S. **Alunos com Deficiência no ensino superior**: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, C. B. **Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na educação superior**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009

OLIVEIRA, D..P.R. **Sistemas, organização e métodos**: uma abordagem gerencial. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/conceitos-em-pesquisa-cientifica/10409/#ixzz43FSaQHut. Acesso em 30/01/2014.

OLIVEIRA, E. T. G. de. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina**: o ponto de vista do estudante com deficiência. Marília: 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, PR.

OLIVEIRA, R. L. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan./mar. 2005.

OMOTE, S. (Org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe Editora, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Programa de ação mundial para as pessoas com necessidades especiais. Trad. T**hereza Christina F. Stummer. Centro de Documentação e Informação do Portador de Deficiência, São Paulo, Brasil, 1992.

PACHECO , K, Monteiro de.; ALVES, Vera L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. Instituto de medicina física e reabilitação, **FISIATRICA**. HC FMUSP.. São Paulo, Dezembro 2007 - Volume 14 - Número 4 Disponível em http://www.actafisiatrica.org.br/detalhe_artigo.asp?id=184

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, edição: 2006 - N° 27. Paulo: E.P.U., 1986.

PACHECO, E.; RISTOFF, D. I. **Educação superior**: democratizando o acesso. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. (Série Documental). Disponível em: <http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/ed_sup_democratizando_o_acesso.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2014.

PALMA, R. Freitas. O DIREITO ESPARTANO. ***Mineo***. 2005.

PELLEGRINI, C. M. **Ingresso, Acesso e Permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM – RS**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santana Maria. Santa Maria, 2006.

PEREIRA, M. M. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior. **UNIrevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-6, abr. 2006.

PEREIRA, M. M. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 10, p. 19-38, mês. 2008.

PEREIRA, M. M. **Inclusão e universidade**: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

PERINI, T. Í. **O processo de inclusão no Ensino Superior em Goiás**: a visão dos excluídos. 2006. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2006.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1984.

PIMENTEL, S. C. (Org). **Estudantes com deficiência no Ensino Superior**: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB. Cruz das Almas/BA: NUPI; PROGRAD; UFRB, 2013.

PUPO, D. T.; VICENTINI, R. A. B. A integração do usuário portador de deficiência às atividades de ensino e pesquisa: o papel das bibliotecas virtuais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 1998, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFC; UNIFOR, 1998.

QUADROS, R. M. **Estudos Surdos II**. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2008.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMALHO, M. N. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB**: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

REIS, N. M de M. **Políticas de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior e as Universidades mineiras**. 2010. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, F., et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 27-37. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 26/03/2014.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009. <Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 20 jan. 2014.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo. Editora Summus, 2006.

RODRIGUES, D. **Educação e diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Editora, 2001.

RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva**: as boas e as más notícias. Porto: Porto Editora, 2003. (Coleção Educação Especial). In: RODRIGUES, D. Notas sobre investigação em educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. **Investigação em educação inclusiva**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2006. p. 11-16.

RODRIGUES, D.; NOGUEIRA, J. Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1,jan./abr. 2011. Disponível em: <//www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 23 fev. 2013.

ROSA, D. E. G.; ALMEIDA, D. B.; TEIXEIRA, R. A. G. A experiência do Núcleo de Acessibilidade da UFG como espaço de apoio à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. In: SENABRAILLE BIBLIOTECAS: ESPAÇOS ACESSÍVEIS A MÚLTIPLOS USUÁRIOS, 7., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNICAMP, 2011.

ROSSETTO, E. Processo de Inclusão: um grande desafio para o século XXI. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 3, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.presidentekennedy.br/rece/trabalhos-num3/artigo09.pdf> Acesso em: 5 fev. 2015.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SÁNCHES, P. A. A Educação Inclusiva: um meio para construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília v.1, n.1,out. 2005.

SANTANA, M. Zélia de, FERNANDES, Pe GOMES, A.M . Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma reflexão acerca da inclusão do Estudante com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior a partir da legislação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DIREITOS HUMANOS E ESCOLA INCLUSIVA, 1., 2014, Algarve. **Anais...** Algarve: Portugal. ESEC, 2014. p 278 -290.

SANTANA, M. Zélia de, FERNANDES, Pe GOMES, A.M. Dispositivos legais: educação superior e inclusão da pessoa com deficiência (Pcd) no Brasil. In: XI Colóquio sobre questões curriculares; VII Colóquio Luso-Brasileiro e I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Braga. **Anais…**Braga: Portugal, 2014, p. 609 -615.

SANTOS, A. S. **Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade do Natal/RN**: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

SANTOS, C. S. **Políticas de Acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. 2013. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia – MG. Uberlândia, 2013.

SASAZAWA, F. H. **Ensino superior e educação especial na Universidade Estadual de Maringá**: algumas reflexões. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Poder pessoal: o movimento inclusivista no Brasil. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 49, p., mar./abr. 2006. Disponível em: <http://www.inatel.br/home/noticias-do-cdtta/inatel-sp-648/cdtta/noticias-do-cdtta/as-pessoas-com-deficiencia-na-historia/all-pages#sthash.HVHD6BYw.dpuf>. Acesso em:15/10/2014

SASSAKI, R. K. **Vida Independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Loyola; Centro João XXIII, 1993

SILVA, A. P.; NEY, M. G.; CAETANO, R. C. Desigualdades de oportunidades educacionais reveladas pelo ENEM no estado do Rio de Janeiro. **Agenda Social (UENF)**, v. 5, v., p. 43-64, mês. 2011.

SILVA, H. M. et. al. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de Literatura. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 10, n. 2, p. 332-342, ago./dez. 2012

SILVA, J. S. S. **Acessibilidade, Barreiras e Superação**: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102.

SILVEIRA, J. G. **Biblioteca inclusiva?** repensando barreiras de acesso aos deficientes físicos e visuais no Sistema de Bibliotecas da UFMG e revendo trajetória institucional na busca de soluções. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2006.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, A. C. S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará**: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

SOUZA, L. H. P. Leitura de imagens e formação de professores. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: 2012.

SOUZA, et. al. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de

Literatura. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 10, n. 2, p. 332-342, ago./dez. 2012

SOUZA, O. S. H. (Org.). **Itinerários de inclusão escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Canoas: Ed. ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STOER, S.R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

STROBEL. K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Dehli, 1993.

_____. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Paris: UNESCO, 1994.

_____. **Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável**: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009. Suíça: UNESCO, 2008.

VALDÉS, M. T. M.; MORENO, T. **A integração das pessoas com deficiência na educação superior no Brasil**. Fortaleza: UFC, 2005.

VEIGA-NETO, A. Biopoder e dispositivos de normalização: implicações educacionais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL IHU, 11., 2010, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: 2010. p. 10-24.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA,1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso** – planejamento e métodos. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

ZAMPAR. J. A. S. O estudante com deficiência no ensino superior. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 8., Londrina. **Anais...** Londrina, 2013.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA
Estudante com deficiência

1- O que o motivou você a estudar na UFPB?
2- A Universidade tem política de cotas para pessoas com deficiência? Você fez uso dela ou entrou pela livre concorrência? Justifique sua decisão?
3- Você acredita que, devido a sua presença em sala de aula tem existido mudanças na prática pedagógica do professor? Se sim, quais mudanças são consideradas positivas?
4- Em sua opinião os estudantes com deficiência têm recebido as mesmas oportunidades de aprendizagem na UFPB?
5- Como é sua convivência com outros estudantes?
6- Você já sofreu algum constrangimento na Universidade? Se sim, pode citar alguns?
7- Narre um pouco sobre sua participação em pesquisas e extensão universitária? Em caso de não fazer parte desses programas acadêmicos, justifique as razões de não participar?
8- Em sua opinião, a Universidade dispõe de recursos pedagógicos e serviços para atender adequadamente suas necessidades específicas? Se sim, quais são?
9- Conte-me um pouco sobre o seu dia a dia na Universidade na condição de estudante com deficiência, tratando das principais barreiras enfrentadas?
10- Diante das dificuldades enfrentadas, você já pensou em abandonar o curso? Em caso afirmativo, quais as principais motivações que levam você a pensar em deixar o curso?
11- Você é convidado a participar das tomadas de decisões da Universidade, no que se refere ao acesso e a permanência dos estudantes com deficiência? Se sim, quando e em que contexto? Em caso negativo, como se sente?
12- Você teria outros aspectos a considerar relevantes em relação à implementação das políticas de educação inclusiva do estudante com deficiência na Universidade?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA
Professores de estudantes com deficiência

1- Qual a sua opinião sobre a inclusão do estudante com deficiência na Universidade?
2- Com a chegada do estudante com deficiência nos cursos, você tem recebido instruções para desenvolver um trabalho de modo inclusivo? Em caso afirmativo, quem tem oferecido? Quais são as diretrizes?
3- Há estratégias pensadas pela Universidade para a formação dos professores em função da chegada do estudante com deficiência nos cursos? Se sim, quais foram ou são as estratégias?
4- Em sua opinião, a Universidade dispõe de recursos pedagógicos e serviços para atender adequadamente as necessidades específicas do estudante com deficiência?
5- Quais documentos orientadores você toma como base para assumir uma postura de sala de aula inclusiva? Você pode citar algum que foi repassado pela Universidade?
6- Você já recorreu ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade da Universidade em busca de orientação e apoio para atender pedagogicamente algumas necessidades específicas do estudante com deficiência? Em caso afirmativo, foi atendida satisfatoriamente?
7- Você fez alguma mudança, no que se refere à metodologia utilizada, em função da presença do estudante com deficiência? Se sim, quais?
8- Você foi convidado(a) a participar de alguma atividade acadêmica para pensar as políticas de educação inclusiva do estudante com deficiência na Universidade?
9- Você estimula os estudantes com deficiência a participar nos programas de ensino, Pesquisa e Extensão? Se sim, como faz?
10- Em sua opinião, esta Universidade tem políticas de educação inclusiva para o estudante com deficiência? Em caso afirmativo, justifique sua posição?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA
Representante do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB

1- Como o Comitê vem desenvolvendo e acompanhando as ações de inclusão do estudante com deficiência na UFPB?
2- Quais as principais diretrizes orientadoras da política de educação inclusiva que vem sendo pensada pela Universidade?
3- Quando se fala em ações de acessibilidades na Universidade, quais são as dimensões (arquitetônica, comunicacional, atitudinal, pedagógica) que foram definidas como prioritárias pelo Comitê? Por quê?
4- Em sua opinião, a Universidade tem garantido o acesso e a permanência do estudante com deficiência? Em caso negativo, quais os principais constrangimentos? Em caso afirmativo, quais as ações legitimadoras?
5- Há estratégias de políticas de educação inclusiva pensadas para a formação dos docentes para a atuação de uma prática inclusiva?
6- Em sua opinião já é possível observar resultados positivos no tocante ao acesso e permanência do estudante com deficiência na UFPB?
7- Existem recursos orçamentários e financeiros para a implementação de ações inclusivas em prol do estudante com deficiência na UFPB?
8- Em termos gerais, quais serviços de apoio para o estudante com deficiência são oferecidos?
9- Como é a dinâmica do trabalho realizado pelo Comitê para a efetivação de políticas de educação inclusiva para o estudante com deficiência envolvendo a comunidade acadêmica (gestores, funcionários, professores, estudantes, sindicatos, entre outros)?
10- Quais ações estão sendo desenvolvida no sentido de assegurar a permanência do estudante com deficiência na Universidade?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA
Reitora da universidade

1- Fale-me quais foram as influências institucionais que contribuíram para a chegada do estudante com deficiência à Universidade Federal da Paraíba?
2- Quais razões levaram a UFPB a pensar na inclusão do estudante com deficiência?
3- Em sua opinião, o que significa uma Universidade Inclusiva? A partir daí, a UFPB tem implementado políticas nesta direção? Se sim, quais são?
4- Quais questões (ou problemas) a UFPB considera relevante quando da atuação frente a acessibilidade do estudante com deficiência?
5- Como a Universidade vem tratando a questão da política de educação inclusiva do estudante com deficiência, em resposta aos documentos balizadores?
6- Quais políticas são implementadas pela Universidade em prol da inclusão do estudante com deficiência? Qual delas a senhora considera de maior relevância?
7- Quais ações são implementadas no tocante ao acesso e permanência do estudante com deficiência na Universidade?
8- Em sua opinião o que significa acessibilidade em se tratando de estudante com deficiência na UFPB?
9- Do seu ponto de vista há uma interrelação entre as políticas públicas nacionais e as políticas que são efetivadas pela UFPB? Se sim, quais são? Se não, por quê?
10- Existem outros aspectos que considera relevante acrescentar em relação à implementação das políticas de educação inclusiva do estudante com deficiência na Universidade?

ANEXO

COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

CADASTRO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA 2016

Nº (Informação a ser preenchida pelo coordenador)

Nome Completo:

E-mail:

Telefones (com DDD e identificar a operadora): ( )

Matrícula:

Curso:

Centro ao qual pertence o Curso:

Campus: João Pessoa ( )
Areia ( )
Bananeiras ( )
Litoral Norte ( )
Santa Rita ( )
Mamanguape ( )
UFPB Virtual ( ) Polo em_____

Tipo de Deficiência :

1- Física (faz uso de cadeira de rodas para se locomover) ( )
2- Física (faz uso de órteses, prótese, muletas ou outro aparelho para se locomover) ( )
3- Física (não utiliza nenhum tipo de aparelho para se locomover) ( )
4- Auditiva Total (Usuário de Libras) ( )
5- Auditiva Parcial (Usuário de aparelho auditivo) ( )
6- Auditiva Parcial (Não utiliza nenhum tipo recurso que melhore a audição e não utiliza Libras ( )
7- Visual Total (Usuário de Braille) ( )
8- Visual Parcial (Visão monoocular) ( )
9- Visual Parcial (Visão Subnormal) ( )
10- Outro (descrever)_____

Descreva as características da deficiência e se ela é congênita ou adquirida:

Você necessita de algum tipo de adaptação metodológica ou didática durante as aulas?
Sim ( ) Não ( )

Se a resposta for sim descreva qual tipo:

- As informações para deficiências estão disponíveis no site do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (http://www.ufpb.br/cia/). Telefone: (83) 3216 - 7973

- Caso persista alguma dúvida, o Comitê está à disposição, desde que tenha sido feito um agendamento prévio.