



**VENI CREATOR CHRISTIAN UNIVERSITY
MASTER'S DEGREE IN EDUCATION SCIENCES**

ALESSANDRA DE FARIAS MOURA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DO INGRESSO DA
PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

*PUBLIC INCLUSION POLICES FOR PEOPLE WITH DISABILITIES ENTERING
HIGHER EDUCATION*

**ORLANDO-FL-USA
2021**

ALESSANDRA DE FARIAS MOURA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DO INGRESSO DA
PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

*PUBLIC INCLUSION POLICES FOR PEOPLE WITH DISABILITIES ENTERING
HIGHER EDUCATION*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Veni Creator Christian University, como parte dos requisitos para obtenção do título de Master in Education Sciences.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Alves Büchler.

**ORLANDO-FL-USA
2021**

**International Cataloging-in-Publication Data
Library - VCCU**

A371p de Farias Moura, Alessandra

Public inclusion policies for people with disabilities entering higher education / Alessandra de Farias Moura. – Flórida-USA: Veni Creator Christian University - VCCU, 2021.

120f.

Master in Education Sciences - Veni Creator Christian University - VCCU, Florida-USA, 2021.

Advisor: Adriana Alves Büchler, PhD

1. Students. 2. Education. 3. Infrastructure. I. Title.

CDU 370=(134.3)

ALESSANDRA DE FARIAS MOURA

**CRIANÇA E INFÂNCIA: TECENDO CONCEITOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE
EDUCADORES INFANTIS DO MUNICÍPIO DE PATOS-PARAÍBA**

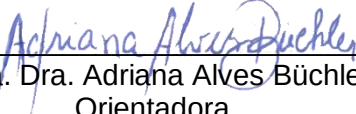
*PUBLIC INCLUSION POLICES FOR PEOPLE WITH DISABILITIES ENTERING
HIGHER EDUCATION*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Veni Creator Christian University, como parte dos requisitos para obtenção do título de Master in Education Sciences.

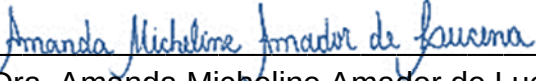
Orientador: Profa. Dra. Adriana Alves Büchler.

Aprovada em: 16/12/2021

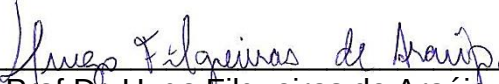
BANCA EXAMINADORA



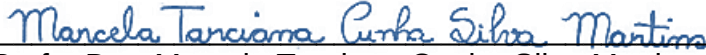
Profa. Dra. Adriana Alves Büchler
Orientadora



Profa. Dra. Amanda Micheline Amador de Lucena
Professora Examinadora 1



Prof Dr. Hugo Filgueiras de Araújo
Professor Examinador 2



Profa. Dra. Marcela Tarciana Cunha Silva Martins
Professora Examinadora 3

À Deus que me permitiu realizar mais esse sonho, sem ele não seria possível. E a minha família, pelo apoio incondicional durante toda trajetória do mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a Deus por tudo que Ele tem feito em minha vida.

A toda minha família que faz parte de minha história, em especial a minha mãe que sempre esteve ao meu lado me apoiando para que fosse possível estudar e concluir os estudos. Ela cuidou dos meus filhos para que eu pudesse chegar até aqui. Portanto, meu amor e minha gratidão.

Aos meus filhos amados Joyce Talita que me apoia em todos os momentos, me incentivando a crescer profissionalmente, me ensinou que o respeito é a palavra necessário para o mundo.

Ao meu filho amado Luiz Felipe, que me mostrou a importância da inclusão no contexto geral, pois a maior deficiência está naquele que não respeita o outro.

Agradeço a meu amado Jota, que sempre me ensinou a esperar, a ter paciência, para que eu pudesse dominar a ansiedade e superar os desafios.

A todos os professores que passaram em minha vida e tiveram papel fundamental para a minha formação em especial aqueles que acreditaram no meu potencial.

Agradeço a minha orientadora professora Dra. Adriana Alves Büchler por todos os ensinamentos e paciência nas orientações.

Agradeço a Veni Creator Christian University por oportunizar a realização do mestrado, principalmente a coordenadora do curso Dra. Zélia Melo por toda dedicação e preocupação com todos e todas os/as discentes.

A todos dedico a conclusão desse trabalho!

“Inclusão é sair da escola dos diferentes e **promover a escola das diferenças**”.

(Maria Teresa Mantoan)

RESUMO

A presente pesquisa está relacionada ao estudo das Políticas Públicas voltada aos estudantes com deficiência no Ensino Superior. As discussões em torno das pessoas com deficiência e sua inserção no âmbito escolar ganharam centralidade a partir da década 90, pressupondo a adoção de medidas que garantissem a igualdade de acesso das pessoas com todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante da educação superior. Para fundamentação buscamos o Decreto nº 62.150/1968; a Declaração de Salamanca; a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/96; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/08, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024), como também, outros autores que contribuíram para o desenvolvimento e análise deste estudo. Nesse contexto de discussão, o trabalho teve como objetivo geral: compreender através da literatura os desdobramentos das políticas públicas de educação inclusiva e ações desenvolvidas para os estudantes com deficiência no Ensino Superior na Universidade Federal de Pernambuco. Metodologicamente realizou-se um estudo com abordagem qualitativa para analisar o fenômeno estudado com uma maior profundidade através dos documentos. Ademais, definimos esse estudo como uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se tanto da questão legal, quanto de estudiosos que contribuem para produção do conhecimento e são imprescindíveis para discutir esta temática de estudo. A Análise e Discussão dos Resultados, nos revelou que o processo de educação inclusiva passa pela superação de ordens distintas, para isso é preciso que possamos almejar e criar uma rede de apoio entre estudantes, família, universidade, docentes, dentre outros sujeitos que participam da vida em sociedade. Ou seja, é preciso que todos os sujeitos que compõe o âmbito educativo e social, possam se unir em prol da efetivação da inclusão. Nesse sentido, elencamos alguns papéis que são centrais e que tem relação direta com o cenário educacional, como também a pesquisa proporcionou outros resultados relatados dentro deste estudo. As considerações finais mostraram que a realidade da acessibilidade de pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro ainda é incipiente, apresentando discrepâncias entre as diferentes deficiências. Percebe-se tanto nas pesquisas quanto nas reportagens midiáticas o movimento de luta e enfrentamento pelo direito legalmente garantido que muitas vezes não se torna uma prática.

Palavras-chave: Políticas públicas; Educação inclusiva; Educação Superior. Pessoas com deficiência.

ABSTRACT

This research is related to the study of Public Policies aimed at students with disabilities in Higher Education. Discussions around people with disabilities and their insertion in the school environment gained centrality from the 1990s onwards, assuming the adoption of measures that would guarantee equal access for people with any and all types of disabilities, as an integral part of higher education. For reasons, we seek Decree n. 62,150/1968; the Salamanca Declaration; the 1988 Federal Constitution; the Law of Education Guidelines and Bases Law No. 9,394 / 96; the National Special Education Policy in the Perspective of Inclusive Education MEC / 08, the National Education Plan - PNE (2014/2024), as well as other authors who contributed to the development and analysis of this study. In this context of discussion, the work had as its general objective: to understand through the literature the consequences of public policies for inclusive education and actions developed for students with disabilities in Higher Education at the Federal University of Pernambuco. Methodologically, a study was carried out with a qualitative approach to analyze the phenomenon studied in greater depth through the documents. In addition, we define this study as a bibliographic and documentary research, using both the legal question and scholars who contribute to the production of knowledge and are essential to discuss this study topic. The Analysis and Discussion of Results revealed to us that the inclusive education process involves overcoming different orders, for this it is necessary that we can aim and create a support network between students, family, university, teachers, among other subjects who participate in the life in society. That is, it is necessary that all the subjects that compose the educational and social scope, can unite in favor of the realization of inclusion. In this sense, we list some roles that are central and that have a direct relationship with the educational scenario, as well as the research provided other results reported within this study. Final considerations showed that the reality of accessibility for people with disabilities in Brazilian Higher Education is still incipient, with discrepancies between the different disabilities. In both research and media reports, the movement to fight and confront the legally guaranteed right is perceived, which often does not become a practice.

Keywords: Public policies; Inclusive education; College education. Disabled people.

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

AIPD	Ano Internacional das Pessoas com Deficiência
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAV	Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão
CE	Ceará
CINTEDI	Congresso Internacional de Educação Inclusiva
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
ECDs	Estudantes com deficiências
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
IEs	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NACE	Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Artigos do CONEDU.....	52
Quadro 2	Artigos do CINTEDI.....	59
Quadro 3	Referências da ONU sobre Educação Inclusiva após o Documento de Salamanca.....	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Gráfico da Evolução do número de matrículas de alunos Necessidades Educativas Especiais na educação superior.....	44
Gráfico 2	Gráfico do Número de matrículas em cursos de graduação por tipo de Deficiência.....	46

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Acessibilidade 1.....	93
Imagem 2. Acessibilidade 2.....	95
Imagem 3. Obstáculos físicos.....	97
Imagem 4. Elevador proibido para estudantes.....	98
Imagem 5. Acessibilidade RU.....	99
Imagem 6. Bicicletário.....	100
Imagem 7. Calçadas 1.....	100
Imagem 8. Elevador CCS.....	104
Imagem 9. Elevador de Anatomia.....	105
Imagem 10. Elevador CAC.....	105
Imagem 11. Elevador CFCH 1.....	106
Imagem 12. Elevador CFCH 2.....	105
Imagem 13. Elevador CTG.....	106
Imagem 14. Estacionamento CCS 1.....	106
Imagem 15. Estacionamento CCS 2	106
Imagem 16. Estacionamento CCS 3.....	106
Imagem 17. Restaurante Universitário.....	107
Imagem 18. CTG.....	107
Imagem 19. Hotelaria.....	107
Imagem 20. Calçada CAC.....	108
Imagem 21. Estacionamento CFCH.....	108
Imagem 22. Calçadas 2.....	108
Imagem 23. Calçadas 3.....	108
Imagem 24. Faixa de pedestre.....	109
Imagem 25. Acesso a Academia da UFPE.....	109
Imagem 26. Acesso ao Departamento Anatomia.....	109
Imagem 27. CCEN.....	109

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	30
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUNS APONTAMENTOS.....	35
2.1 BREVES REFLEXÕES SOBRE OS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	39
2.2 O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	42
2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E COTAS PARA O ENSINO SUPERIOR.....	47
2.4 LEVANTAMENTO SOBRE AS NECESSIDADES DE PESSOAS DEFICIENTES E SUAS REIVINDICAÇÕES PARA MELHORIA NO SISTEMA DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	52
3 ANTECEDENTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: ALGUMAS AÇÕES VOLTADAS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	61
3.1 DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS.....	64
3.2 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	72
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	81
4.1 TIPO DE PESQUISA.....	82
4.2 <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL.....	83
4.3 TRATAMENTO DOS DADOS.....	84
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	85
5.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR.....	85
5.2 ANÁLISES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR NA UFPE: O QUE NOS FALA AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	90
5.3 O QUE NOS FALA A MÍDIA: ANÁLISES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR NA UFPE.....	93
5.4 A REALIDADE DA UFPE EM 2021: o que nos mostra as fotografias?.....	103
5.5 RESULTADOS DAS DISCUSSÕES E SIGNIFICÂNCIA DA PESQUISA.....	110
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	121
ANEXO.....	127

1 INTRODUÇÃO

As discussões em torno das pessoas com deficiência e sua inserção no âmbito escolar ganharam centralidade a partir da década 90, sofrendo grande influência do contexto internacional com a promulgação da declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em *Jomtien*, na Tailândia. Nela foram previstas medidas de universalização e de acesso à educação, para isso pressupõe a tomada de medidas que garantam a igualdade de acesso das pessoas com todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

No Brasil, os principais debates sobre a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar iniciaram-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã. De acordo com um dos princípios, o ensino é garantido através do dever do Estado na oferta do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Constituição ainda apresenta como um dos seus objetivos fundamentais, no seu artigo 3º, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, estudos que tem se debruçado sobre a efetividade das políticas de educação inclusiva estão cada dia mais presentes na nossa realidade, de forma mais específica às discussões que se referem às políticas de inclusão e as ações que estas propõem para que fato haja a efetivação do direito de todos à educação, sobretudo das pessoas com deficiências no interior do Ensino Superior e da Universidade Pública.

Hoje, existem inúmeros decretos e legislações que regulamentam as políticas públicas para a Educação Inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino e buscam efetivamente o ingresso e permanência dos alunos com deficiência nas Instituições de Ensino. Com relação ao ensino superior, a partir dos anos 2000 é notável o destaque alcançado pelas discussões sobre as políticas de Cotas e a sua inserção no âmbito da educação superior pública. Apesar de não existir consenso com relação ao tema, atualmente já existem decretos e legislações que regulamentam as políticas públicas de ações afirmativas, podendo sofrer algumas

alterações e ser aplicado de forma distinta em cada universidade e/ou órgão público ao redor do território nacional.

A política de cotas é uma medida implantada em vários países para minimizar as desigualdades sociais, educacionais e econômicas. A primeira aplicação aconteceu nos Estados Unidos na década de 1960 e tinha a finalidade de diminuir a desigualdade socioeconômica existente entre negros e brancos. Em 2012, foi implantada pelo governo federal (pela então presidenta Dilma Rousseff) a Lei nº 12.711 conhecida popularmente como o “sistema de cotas” cuja finalidade é garantir o acesso de negros, índios, pessoas com deficiência, estudantes de escolas públicas e de baixa renda às universidades, concursos públicos e mercado de trabalho.

Com base nas visões teóricas que ampliam o conhecimento sobre esse tema, a pesquisa suscitou alguns questionamentos: quais os desdobramentos das políticas públicas de educação inclusiva e ações postas em prática para os estudantes com deficiência no Ensino Superior da Universidade Federal de Pernambuco que são descritas através da literatura?

Nesse contexto, estudos que tem se debruçado sobre a efetividade das políticas de cotas estão cada dia mais presentes na nossa realidade, de forma mais específica, para o ensino superior. Neste sentido, o presente estudo mediante a problemática desta pesquisa teve como **objetivo geral**: compreender através da literatura os desdobramentos das políticas públicas de educação inclusiva e ações desenvolvidas para os estudantes com deficiência no Ensino Superior na Universidade Federal de Pernambuco.

Quanto aos **objetivos específicos** tivemos: descrever sobre as políticas públicas de educação inclusiva com foco no Ensino Superior; realizar um levantamento sobre as produções acadêmicas que abordam a educação inclusiva na Universidade Federal de Pernambuco; compreender os limites e desafios das pessoas com deficiências e suas reivindicações para melhoria no sistema de inclusão nas instituições públicas de Ensino Superior.

Para alcançar os objetivos elencados, apresentaram-se três aspectos que justificam a importância dessa pesquisa: a relevância acadêmica, pessoal e social. Com relação à **relevância pessoal** de se pesquisar sobre as políticas de inclusão, isso se configurou na satisfação de poder contribuir para a formação intelectual e social dos professores e estudantes e está marcadamente relacionada ao meu

exercício profissional na educação básica. Ao lecionar na educação infantil me deparava cotidianamente com as dificuldades dos docentes em trabalhar com alunos com deficiência e foram essas inquietações que aguçaram minha curiosidade e me fizeram buscar estudos que pudessem dar subsídios teóricos para desenvolver uma pesquisa que tivesse como foco o processo de inclusão desses alunos na universidade.

Já à **relevância acadêmica** se concretizou a partir dos estudos realizados, e da comprovação da existência de uma carência de pesquisas sobre as políticas de educação inclusiva na Educação Superior, questão que contribui para denotar a relevância desta pesquisa. Conforme Galvão e Silva (2020), no que diz respeito à pesquisa realizada, observa-se que a temática investigada tem apresentado crescimento na produção acadêmica em nível de produção de teses de doutorado.

Ademais, a pesquisa possui **relevância social** porque está investigação possibilitará reflexões críticas sobre a temática, bem como a socialização desta pesquisa com profissionais que buscam pensar e analisar as ações governamentais, entender o processo de melhorias das condições de acessibilidade para pessoas com deficiência e também almejam espaços de formação e qualificação das suas práticas.

No que tange à metodologia utilizada na presente pesquisa, à mesma se filia a um estudo com caráter bibliográfico e documental, com uma abordagem qualitativa, permitindo que a pesquisadora possa analisar o fenômeno estudado com uma maior profundidade mediante as análises dos documentos utilizados, ou seja, aprofundar o entendimento sobre a questão legal e também se debruçar sobre estudiosos que contribuem para produção do conhecimento e são imprescindíveis para discutir esta temática de estudo.

Para tanto, a dissertação está estruturada da seguinte forma: o primeiro capítulo intitulado *Educação Superior: alguns apontamentos*, foi iniciado com uma breve descrição sobre as modalidades de ensino, em seguida apresentamos as finalidades da Educação Superior brasileira, e como está se estrutura a partir dos dispositivos legais, dentre eles a Constituição Federal Brasileira fundada em 1988. O referido capítulo seguiu com algumas observações relevantes com relação aos aspectos da Educação inclusiva no Brasil, dentre eles podemos citar a garantia educacional a todo cidadão.

Posteriormente, verificou-se os desafios no tocante à inclusão no ensino superior, utilizando dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para enfatizar o aumento de matrículas de alunos com deficiência. Este mesmo capítulo ainda discorreu sobre a Educação inclusiva e a política de cotas para o ensino superior, apontando como o sistema de cotas vem sendo implementado e desenvolvido pelas universidades federais. Por fim, apresentou um breve levantamento sobre as necessidades de pessoas deficientes e suas reivindicações para melhoria no sistema de inclusão no Ensino Superior.

Já o segundo capítulo, ao qual demos o título de *Políticas Públicas: ações voltadas às Pessoas com deficiência*, resgatou as principais políticas que subsidiam as práticas inclusivas nas instituições de ensino superior do Brasil. Este mesmo capítulo discorreu sobre os Marcos Internacionais para a educação de pessoas com deficiência, destacando o papel desenvolvido pela Organização das Nações Unidas (ONU) e da Declaração de Salamanca. Também apresenta os Marcos Nacionais para a educação de pessoas com deficiência, destacando os inúmeros aspectos legais, perpassando pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) dentre outros.

No terceiro capítulo intitulado de *Procedimentos Metodológicos*, foi delineado o método de trabalho selecionado para construção deste trabalho dissertativo, o tipo de pesquisa utilizado e os instrumentos utilizados para coleta dos nossos dados.

No quarto capítulo apresentamos os *Resultados e a Discussão*, descrevendo sistematicamente sobre as análises e interpretação dos dados coletados. As análises nos revelaram que o processo de educação inclusiva passa pela superação de ordens distintas, para isso é preciso almejar e criar uma rede de apoio entre estudantes, família, Universidade, docentes, dentre outros sujeitos que participam da vida em sociedade. Ou seja, é preciso que todos os sujeitos que compõe o âmbito educativo e social, possam se unir em prol da efetivação da inclusão. Nesse sentido, elencamos alguns papéis que são centrais e que tem relação direta com o cenário educacional, como também a pesquisa proporcionou outros resultados relatados dentro deste estudo. Ainda nesse capítulo apresentamos imagens atuais da UFPE, no sentido de confrontar as reportagens utilizadas nesse trabalho e que serviram como fonte analítica da realidade estudada.

Por fim, abordamos as Considerações Finais desta pesquisa, retomando os achados mais relevantes e apresentando uma reflexão sobre a problemática de estudo apresentada. Ademais, é preciso enfatizar que para concretização deste percurso inclusivo, as barreiras devem ser superadas, os paradigmas devem ser eliminados, superando-se todo e qualquer tipo de preconceito, de discriminação e de intolerância. Analisou-se, portanto, que esta pesquisa foi bastante significativa, uma vez que se verificou na prática os constantes desafios dos estudantes e no campo da educação inclusiva a partir de documentos e reportagens analisados.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUNS APONTAMENTOS

A Educação brasileira está dividida em Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior (Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado). Nesse contexto, temos como foco de estudo o público de estudantes ingressantes na Universidade Federal de Pernambuco na perspectiva da educação inclusiva.

De acordo com Oliveira e Vieira (2018), as finalidades do nível superior da educação brasileira mostram que, além da formação de profissionais, as universidades e faculdades buscam manter uma relação de cooperação para com a sociedade. Busca-se promover o conhecimento científico e tecnológico, além de outras coisas, para solucionar problemas de cunho regional e nacional e, assim, atuar em benefício das comunidades onde se localizam essas instituições.

Oliveira e Vieira (2018), afirmam que com o processo de globalização e expansão do capitalismo, a educação superior passou a ser vista pela maioria da população brasileira como um meio de preparação para o trabalho e forma de se conseguir maior estabilidade econômica e, até mesmo, ascensão social. Nesse contexto, a produção científica é deixada de lado e só é percebida com mais clareza no momento em que se está inserido no meio acadêmico.

No tocante ao Ensino Superior, a Constituição Federal de 1988 aborda no seu artigo 207 – “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

A Constituição também prevê no artigo 213, no parágrafo 2º do inciso II - “as atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Segundo Severino (2008), a Constituição Federal dedica poucos artigos para o ensino superior, e “ficam implícitos no texto constitucional os demais determinantes relacionados ao ensino superior nos princípios referentes à educação em geral”. Posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9394/96) vai regulamentar os princípios constitucionais relacionados ao Ensino Superior. Desse modo, a LDB serve como instrumento jurídico-legislativo formal, e consolida as opções políticas e ideológicas do Estado brasileiro.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB 9394/1996, art. 43) a Educação Superior que tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Mediante o trecho acima, percebe-se na lei que o ensino superior deve estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e também do pensamento reflexivo. No que tange ao cultural, objetiva proporcionar as pessoas deficientes inserção na música, teatro, dança, estudo de línguas estrangeiras; e pode ser também voltada para os esportes como visto nas paraolimpíadas.

Libâneo et al (2011, p. 261) afirmam que: “a lei faculta ainda a existência de universidades especializadas por campo do saber, como Universidade de Medicina, de Direito, de Educação, etc.”. Nesse contexto, podemos perceber também a presença da disciplina curricular obrigatória de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) através do decreto 5.626/2005. O decreto regulamentou a inserção da disciplina no 1º período nos cursos de Pedagogia, em todas as licenciaturas e também na área de Fonoaudiologia. Além disso, estabeleceu as diretrizes sobre a formação do docente de LIBRAS. Alguns cursos de formação docente apresentam incluídos na sua grade curricular disciplinas de Educação Especial e Educação Inclusiva, no entanto, isso

geralmente acontece na forma de disciplinas optativas (eletivas). Sendo necessária formação complementar em cursos de atualização, especialização, mestrado e doutorado.

Conforme Ferreira Júnior (2019), e seu trabalho de conclusão de curso que abordou o tema: *“O Lugar do Ensino da LIBRAS nos Cursos de Licenciatura em Educação Física nas Instituições de Ensino Superior no Estado de Pernambuco”*, o estudo buscou analisar os determinantes sócio-históricos do ensino da LIBRAS no Brasil a fim de compreender o papel que a Língua ocupa na formação de professores de Educação Física em Pernambuco.

A inserção da disciplina LIBRAS na formação acadêmica através da matriz curricular dos cursos foi acontecendo de modo gradativo nas instituições de ensino superior, inclusive no estado de Pernambuco. Apesar de ampla difusão e de estar e se fazer presente na sociedade e no cotidiano das pessoas de forma direta ou indireta, a LIBRAS ainda não tem sido reconhecida integralmente nos meios acadêmicos.

A pesquisa possibilitou o entendimento sobre os determinantes sócio-históricos do ensino da LIBRAS no Brasil e sua contribuição para a formação de professores e educação dos surdos em Pernambuco, assim como foi possível compreender os aspectos envolvidos no ensino da língua nas instituições de ensino superior no Estado e refletir sobre o processo histórico de ensino no país enquanto política de inclusão prevista pela legislação. Desta maneira, é enfatizado que devemos lutar ainda mais por políticas que garantam espaço para o crescimento da Libras no nosso país, fazendo com que toda a população conheça e reconheça na língua um importante instrumento de inclusão.

A LDB também prevê a formação de profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, visto que a população de pessoas deficientes necessita de profissionais especializados em áreas específicas, por exemplo, uma pessoa com autismo necessita de um profissional com formação na área, uma pessoa com Síndrome de *Down* requer outro profissional, entre outros casos. Apesar das pessoas especiais apresentarem especificidades comuns, elas precisam ter suas diferenças valorizadas.

Com a aprovação da LDB em 1996 foram realizadas alterações na educação como “as novas propostas de gestão, de financiamentos, dos programas de avaliação educacional, do investimento na formação docente, dentre outras

medidas, a fim de melhorar a qualidade da educação em todos os níveis de ensino” (SÁ, 2018, p. 23). Através da LDB que trouxe uma visão mais inclusiva, e passou a direcionar ações escolares como gestão, financiamento, avaliação, etc. voltada para estudantes com deficiência superando a concepção tradicionalista.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) apresenta na sua meta 12 os objetivos para a expansão da educação superior em nível de graduação: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Conforme Silva e Santana (2018), embora existindo um conjunto de marcos legais bastante expressivo, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, tratando sobre a garantia do acesso e da permanência do estudante com deficiência na educação superior, este tem sido um grande desafio para as instituições universitárias (públicas e privadas).

Os autores trazem reflexões no que tange a Educação Inclusiva, sendo uma realidade indiscutível na qual os docentes devem se mobilizar para realizar ações, como mudanças e adequações nas estratégias de ensino, diferentes formas de avaliação, para não prejudicar o Estudante com deficiência (Ecd), reconhecendo seus limites e respeitando seus direitos.

Convergindo com essas reflexões, Oliveira et al (2019) nos falam que a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior é ainda mais recente, pois somente no início do século XXI, que foram instituídas políticas públicas direcionadas, de modo específico, para este público. Ainda é um grande desafio incluir efetivamente os alunos com deficiência nas instituições de Ensino Superior, seja pela dificuldade na formação dos professores, por problemas na acessibilidade arquitetônica, escassez das tecnologias assistiva, por falta de materiais adequados, dentre outros motivos.

2.1 BREVES REFLEXÕES SOBRE OS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Esse capítulo tece algumas reflexões no tocante aos aspectos legais sobre a Educação inclusiva no Brasil, para isso utilizamos como ponto de partida o que prevê a nossa lei maior – a Constituição Federal.

A Constituição Federal de 1988 anuncia que o direito a Educação deve ser propiciado e garantido a todo cidadão. Essas afirmações (segundo Brasil 1988, artigos 205-206) do Capítulo III – Seção I da Educação afirma em seus trechos o seguinte:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Com base nos artigos expostos acima, a concepção de educação está pautada na formação de cidadãos capazes de agir com autonomia, assumindo uma postura crítica e criativa frente os desafios do mundo contemporâneo. E o dever de responsabilização, de acordo com o artigo 205, é compartilhado entre o Estado e a família, na busca de uma educação que promova o desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania. Já o artigo 206 é responsável por definir os princípios basilares do ensino, definindo a igualdade de condições para o acesso à escola, à garantia de uma educação de qualidade, à valorização dos profissionais e à liberdade de aprender e ensinar.

No Brasil, as principais discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar iniciaram-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988. De acordo com um dos princípios basilares para o ensino, a saber: é dever do Estado garantir a oferta do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Constituição Federal ainda apresenta como um dos seus objetivos fundamentais, no seu art.3º “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Portanto, as políticas públicas de inclusão foram formuladas com a finalidade de promover educação em iguais condições para todos e todas, podendo citar também a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta os sistemas de ensino, para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, em classes comuns, bem como os serviços da educação especial, nas escolas regulares, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. Ainda cabendo mencionar o programa educação inclusiva: direito à diversidade, implementado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2003, com o objetivo de favorecer a modificação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, propiciando um processo de formação de gestores e educadores, ambicionando o direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. Tais políticas ganharam destaque diante do cenário nacional e estadual.

No ano 2000, o Brasil ocupava o sétimo lugar do mundo no percentual de pessoas com algum tipo de deficiência. O Censo populacional permitiu saber que 23,91% (vinte e três vírgula noventa e um por cento) da população do Brasil - o equivalente a 45,6 milhões de pessoas - declararam nessa ocasião, possuir algum tipo de deficiência.

Outro levantamento foi realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de acordo com Brasil (2016, p. 33) ao relatar:

um significativo aumento no acesso de alunos com necessidades especiais nas unidades educacionais públicas e regulares do país na ordem de 33,2% no hiato temporal entre 2014 e 2018. O mesmo levantamento revelou que em 2014 havia 87,1% alunos pertencentes a essa modalidade de ensino, com idades entre 4 e 17 anos foram alocados em classes regulares. Esse número correspondeu a 92,1% em 2018.

Esse aumento foi reflexo da criação de várias leis educacionais voltada a inclusão dos estudantes com deficiências em escolas regulares que historicamente eram excluídos do processo educacional, pois não tinham direitos garantidos. É ocupando esses espaços que o sonho de dar continuidade a formação no nível superior vai se tornando uma realidade possível.

Dentre várias questões que são problematizadas e discutidas intensamente em momentos atuais, Ferreira (2016, p. 44) afirma o seguinte:

é como respeitar e lidar com o outro e como o ambiente social, cultural e econômico pode influenciar nessas relações. No ambiente educacional, essa questão se torna muito bem delineada, como, por exemplo, em algumas intervenções para diminuir ou impedir que a deficiência se desenvolva, as pessoas diretamente envolvidas nesse processo necessitam de conhecimentos prévios (família, principalmente). Muitas vezes a falta desses conhecimentos esbarra também, como vimos no excerto acima, na questão econômica para que se consiga obter um sucesso educativo de uma forma íntegra.

Nesse contexto, refletimos sobre o termo preconceito nas esferas econômica, social e cultural, e também sobre o processo de exclusão e não valorização das pessoas deficientes nesses espaços. Outro termo que contrapõe e tenta modificar essa realidade refere-se ao respeito, como respeitar e lidar com o outro? Neste sentido, a presença e o acompanhamento da família são elementos de extrema importância para o processo educacional desses cidadãos, o reconhecimento da deficiência e/ou necessidade especial pela família, e também o acompanhamento com profissionais da saúde (médico, psicólogo, neurologista, etc.) seguindo as especificidades de cada indivíduo.

No ambiente educacional, é necessário a apresentação do laudo médico para que ações educacionais especializadas possam ser postas em prática, visando um acompanhamento direcionado para cada estudante, e desse modo minimizando as lacunas que porventura podem surgir nos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Carneiro (2016), na realidade nacional, “a escola conta com muitas limitações no tocante à apropriação de diversidade na perspectiva teórica e de pluralidade de estoques orientadores das práticas pedagógicas”. O autor ainda aponta que a escola regular tem dois desafios permanentes e convergentes a responder: “atender adequadamente aqueles alunos com dificuldade de aprendizagem em algum momento do percurso acadêmico e, ainda, fazer o mesmo com aqueles alunos que carecem de atendimento educacional especializado” (CARNEIRO, 2016, p. 105).

Ou seja, o sistema educacional deve garantir o atendimento aos estudantes ditos “normais”, aos estudantes com dificuldade de aprendizagem em algum momento do percurso escolar ou acadêmico e aos discentes que precisam de atendimento educacional especializado. A escola recebe um público diversificado, logo as ações devem ser diversificadas de forma que atenda todos de modo integral.

Em consonância com o exposto, Mantoan (2016, p. 19) nos fala o seguinte:

A inclusão implica uma mudança na perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades-para aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele.

A autora é enfática ao abordar sobre a(s) mudança(s) na educação para se ter um olhar inclusivo sobre esses estudantes, que muitas vezes fracassam na sua trajetória escolar pelo fato de os estudantes não estarem inseridos na perspectiva educacional inclusiva, estão dentro (incluso) do espaço físico das escolas regulares, mas excluídos do processo educacional que contemple suas necessidades especiais.

2.2 O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

De acordo com Ferrari e Sekkel (2007) apontam que existem 3 (três) desafios no tocante a inclusão no ensino superior perpassando três níveis de ação: o institucional, a formação de professores e o cotidiano escolar.

1) O desafio das instituições de ensino superior: a necessidade de assumir posições a respeito da elegibilidade dos alunos aos cursos oferecidos. No caso das universidades, deve manter-se presente a autonomia como instituição social frente às demandas sociais de inclusão. As Instituições de Ensino Superior (IES) têm passado por mudanças desde o surgimento até os dias atuais ao acompanhar as demandas sociais em diferentes momentos históricos. Seu posicionamento frente aos desafios da educação inclusiva é fundamental, pois sem essa definição, estudantes e docentes são colocados em situações constrangedoras e inaceitáveis (FERRARI e SEKKEL, 2007). Desta forma, as universidades devem estar preparadas (para a inclusão dos diversos cidadãos) contando com um quadro de profissionais tendo formações específicas, tanto do ponto de vista da formação inicial como da formação continuada.

2) Formação de professores: é de fundamental importância a educação para as diferenças. Enfatizando as licenciaturas e toda a educação básica, além das

necessidades específicas de formação docente no Ensino Superior. Também é importante ressaltar sobre as licenciaturas e de seus efeitos na educação básica, a necessidade de educar para as diferenças, tanto em relação ao outro quanto no que diz respeito à compreensão e aceitação da própria condição, durante todo o processo escolar. A formação docente não tem sido considerada uma exigência no Ensino Superior, e precisa ser revista diante dos desafios da educação inclusiva. A competência técnica não garante a condição de reconhecer e trabalhar com as diferenças em direção à emancipação (FERRARI e SEKKEL, 2007).

No tocante a formação docente, as disciplinas teóricas devem acontecer concomitantemente com as disciplinas práticas; Além disso, é preciso reforçar a necessidade do contato dos estudantes com esse público-alvo para que troquem experiências e enriqueçam as práticas (estágios de ensino). Diante disso, deve haver o envolvimento da comunidade acadêmica no sentido de compreender quais as reais necessidades da população a ser atendida – neste caso os alunos com deficiência.

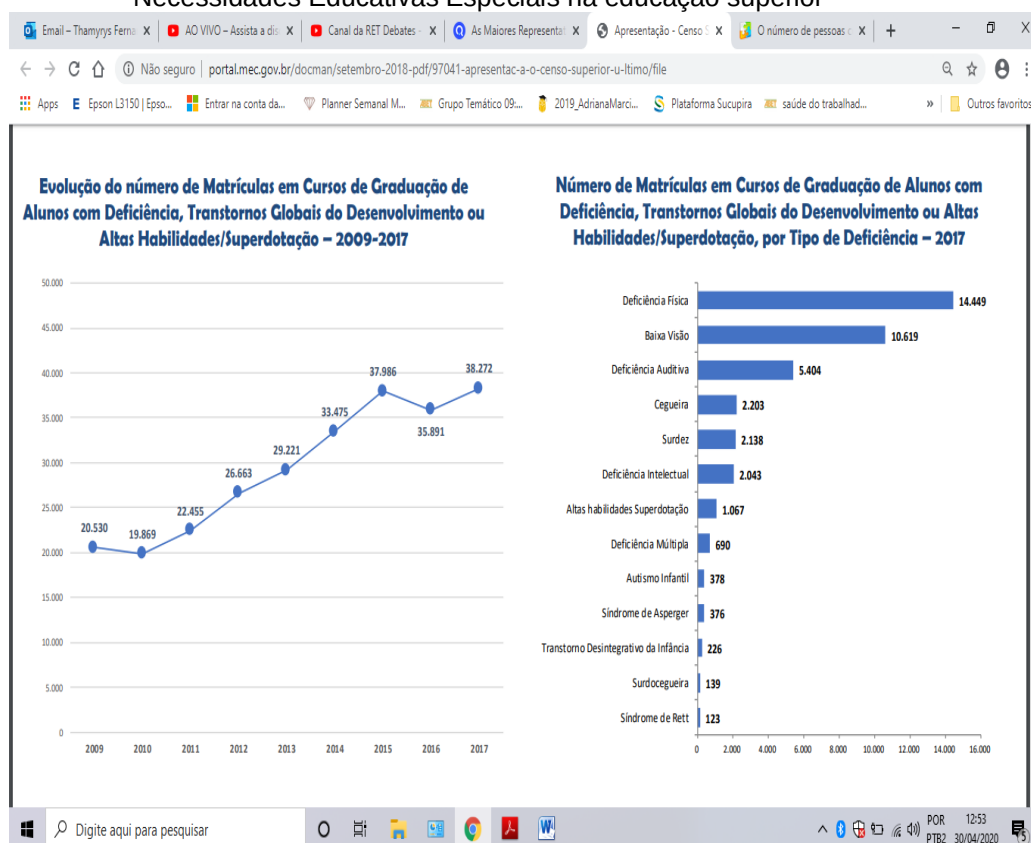
3) *A competência do educador* em identificar, acolher e trabalhar com as diferenças em suas salas de aula. É importante investigar com os alunos em questão e com a classe (demais alunos) as especificidades a serem levadas em conta no processo educacional. A abordagem individual, restrita à relação particular entre o professor e o aluno com necessidades especiais, não é suficiente. É de suma importância que os profissionais da educação (professores, coordenadores e diretores) reconheçam e legitimem as diferenças presentes em sala de aula e participem da construção de condições efetivas de ensino e aprendizagem (FERRARI e SEKKEL, 2007). Então para construção dessas condições se faz necessário que se organize um planejamento estratégico, estruturado em etapas, efetivando um levantamento dos dados desses alunos, e também a realização de reuniões, etc.

Os dados do Censo da Educação Superior/2017¹ divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), evidenciam o aumento gradativo nas matrículas de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), entre os discentes com Deficiência, Transtornos Globais do

¹ Link de acesso para os dados estatísticos utilizados nesse trabalho:
<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>.

Desenvolvimento ou Altas habilidades/superdotação no Ensino Superior, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 1: Gráfico da Evolução do número de matrículas de estudantes Necessidades Educativas Especiais na educação superior



Fonte: INEP (2018)

Com relação aos dados, é possível afirmar que, em relação às matrículas de alunos com NEE nos cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES), ocorreu um aumento gradativo a partir de 2011, saindo de 22.455 passando a um total de 37.986 alunos matriculados no ano de 2015, em 2016 houve uma queda sendo matriculados apenas 35.891, e no ano seguinte aconteceu um aumento para um total de 38.272 matrículas.

No entanto, de acordo com Mendonça (2012) esse número é baixo se considerarmos o nível de exclusão presente nessa modalidade de ensino e a necessidade de consolidação das Políticas de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior. O fortalecimento das políticas públicas de educação superior também é reforçado por Rambo (2011), que sinaliza que ainda hoje nos deparamos com pouca ênfase nas políticas de inclusão e os resultados encontrados são pouco

satisfatórios do ponto de vista do acesso, da permanência e da conclusão dos estudos.

A questão do ingresso é reforçada pela reportagem publicada pela Educa Mais Brasil² em junho de 2018. Segundo a reportagem, o número de matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil ainda é baixo e menor ainda nas instituições da rede privada, se compararmos com as matrículas na rede pública de ensino. Além disso, os cursos com maior quantidade de deficientes são Direito, Psicologia, Engenharia Civil e Pedagogia.

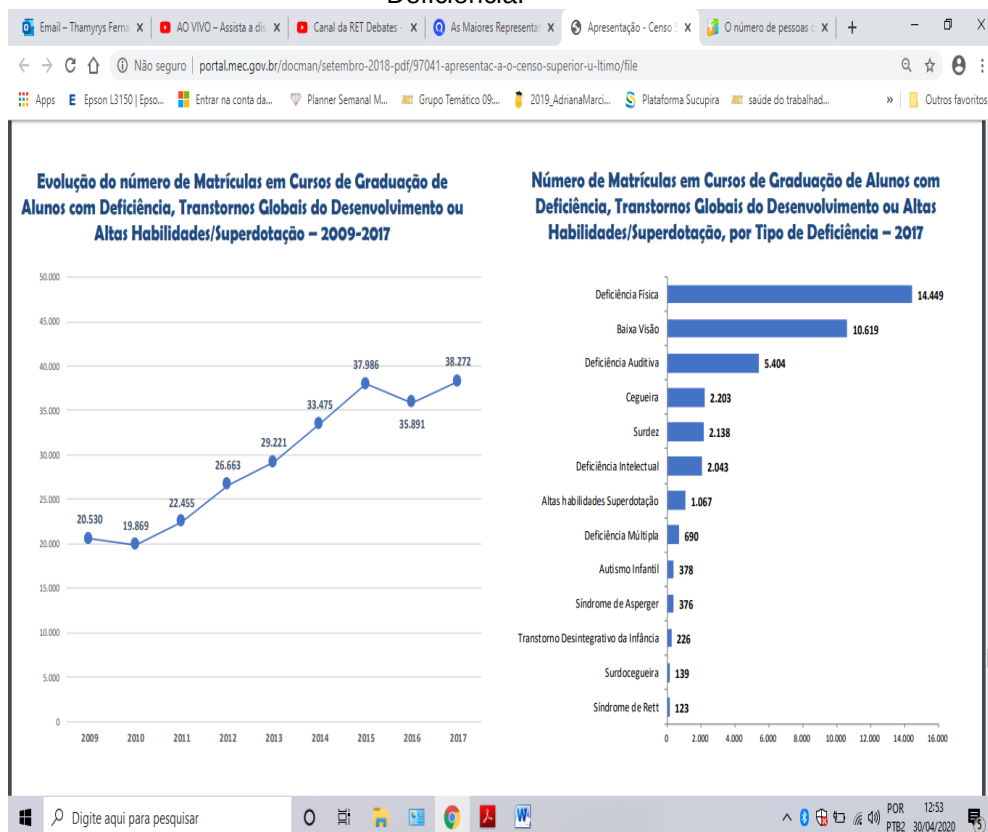
Outro dado importante se relaciona com a evasão entre esses estudantes, na rede pública esse índice é de 27% (vinte e sete por cento), sendo maior na rede privada, configurando 31,5% (trinta e um vírgula cinco por cento). Isso sinaliza que é preciso pensar as garantias nesse nível de ensino, principalmente do ponto de vista legislativo, buscando a eliminação de barreiras que fortalecem a exclusão dos alunos com deficiência da vida acadêmica.

No gráfico seguinte (gráfico 2) é possível observar como se dá a distribuição no número de matrículas em cursos de Graduação desses alunos por tipo de deficiência. Os dados coletados nos mostram, que alunos com diferentes tipos de deficiência têm adentrado nas Instituições de Ensino Superior no Brasil. Todavia, há de se considerar que a maior parte das matrículas se concentra em alunos com deficiência física (14.449), baixa visão (10.619) e deficiência auditiva (5.404). Também é importante destacar que os menores números de matrícula se concentram em alunos com Surdocegueira (139), Transtorno Desintegrativo da Infância (226), Síndrome de Asperger (376) e Autismo Infantil (378).

Tais resultados mostram que apesar de apresentar avanços com relação ao ingresso nas universidades, ainda se faz necessária outras medidas para acabar com a discrepância entre as deficiências. Há aquelas que são mais excluídas no Ensino Superior, por exemplos: a Síndrome de Rett, Surdocegueira e o Transtorno Desintegrativo da Infância.

²Link de Acesso para Reportagem da Educa Mais Brasil:
<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/o-numero-de-pessoas-com-deficiencia-no-ensino-superior-ainda-e-baixo-no-brasil>.

Gráfico 2: Gráfico do Número de matrículas em cursos de graduação por tipo de Deficiência.



Fonte: INEP (2018).

Destaca-se que o percentual mais alto de matrículas foi para os alunos que possuem alguma deficiência física. Isso nos leva a refletir sobre a seletividade presente na educação básica e nas formas de ingresso ao ensino superior, que historicamente tem excluído esses alunos do sistema educacional. Com isso, é possível afirmar que as barreiras intelectuais vivenciadas por esses alunos ao longo da trajetória escolar, são pouco destacadas, configurando-se como um enorme desafio para educação.

Além das barreiras intelectuais, é preciso pensar nas dificuldades que tem levado ao distanciamento e a restrição desses alunos nesse nível de ensino e reforçar a necessidade de pesquisas que busquem o fortalecimento desse campo bem como o fortalecimento das políticas públicas educacionais.

Esses dados foram objeto de estudo por Bezerra e Magalhães (2019) intitulado *“Pesquisas sobre Docência no Ensino Superior e o Estudante com Deficiência: o que os Dados Revelam”*, a pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no repositório de teses e dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Associação Nacional

de pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no grupo de estudos 15, nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e no repositório de teses e dissertações da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), utilizou os descritores: Inclusão no Ensino Superior; professor, inclusão; pessoa com deficiência; Ensino Superior; professor; ensino superior; deficiência.

Através desse levantamento pode-se destacar que de um total de 57 trabalhos localizados, apenas 3 (três) trabalhos pesquisaram sobre a formação docente no Ensino Superior voltada à Educação especial e inclusiva.

Conforme Bezerra e Magalhães (2019), o levantamento bibliográfico realizado mostra que muitas pesquisas abordam sobre a inclusão no ensino superior, e grande ênfase no estudante com deficiência relatam:

Fica assim constatado que o professor, a sua prática docente, as suas possíveis dificuldades vivenciadas no processo de inclusão de estudantes com deficiência, a falta de recursos didáticos e apoio institucional para o fazer docente junto ao aluno com deficiência, são trabalhadas em segundo plano nas pesquisas realizadas sobre docência no Ensino Superior (BEZERRA e MAGALHÃES, 2019, p.5).

Tudo isso nos inspira a pensar os desafios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como os desafios de assegurar os direitos básicos presentes na Constituição Federal às pessoas com alguma necessidade especial educativa. Por isso, segundo Leonel et al (2015) é pertinente reforçar a necessidade de investimentos, reflexões e pesquisas sobre a temática e lutar para alcançar uma sociedade democrática que clama pela igualdade de todos, conforme prevê a Legislação Brasileira.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E COTAS PARA O ENSINO SUPERIOR

Ao abordar essa temática, se faz necessário pensar essa(s) realidade(s) e ações para mudá-la, e colocar em prática uma educação inclusiva de modo a garantir os direitos legalmente garantidos. Vale ressaltar que o tema inclusão é muito amplo e abrange um leque de possibilidades.

Ao abordar sobre a inclusão, é de se destacar também a discussão sobre preconceito, pois é um tema que está caminhando lado a lado, tanto na educação

básica quanto na educação superior. É importante debater, discutir, realizar pesquisas e estudos sobre essa realidade, quais os fatores internos e externos que conduzem a inclusão e a exclusão, na tentativa de democratizar o acesso e permanência e romper com a discriminação e com o preconceito.

Desde o início da década de 90, o acesso às universidades públicas brasileiras por meio do sistema de cotas se tornou pauta das discussões sobre políticas públicas educacionais; cuja lei sofreu modificações nos anos 2010 buscando adotar medidas que promovam a igualdade de oportunidades para pessoas de grupos historicamente excluídos (como a população afrodescendente e os/as e os deficientes).

Segundo Ribeiro (2016, p. 46) o sistema de cotas, “é uma forma de discriminação positiva, de caráter temporário com vistas a corrigir injustiças históricas sofridas por grupos marginalizados”. Essa iniciativa surge na tentativa de modificar a realidade brasileira. A primeira universidade a implementar o primeiro Programa de Cotas brasileiro foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2003. Posteriormente, outras universidades foram adotando o mesmo sistema.

De acordo com afirmações de Guarnieri e Melo-Silva sobre a Lei de Cotas (2017, p. 184):

No Brasil a Lei das Cotas (nº 12.711) foi aprovada em agosto de 2012, como política pública de ação afirmativa na Educação Superior, após mais de uma década de debate e com muitas controvérsias. Essa medida legal e obrigatória determina que as Universidades, Institutos e Centros Federais reservem 50% das suas vagas para estudantes oriundos de escola pública. Dentre elas, haverá reserva de um percentual especial destinado a estudantes negros (autoidentificados como de cor “parda” ou “preta”) e indígenas. Tal percentual será definido pela presença dessas populações no território da Instituição de Ensino Superior (IES), de acordo com o IBGE. As referidas entidades deverão se adequar em um prazo de quatro anos a partir da aprovação da nova lei.

Essa lei traz a obrigatoriedade da reserva pelas Universidades, Institutos e Centros Federais de metade, ou seja, 50% (cinquenta por cento) das vagas para alunos que sejam originários de escolas públicas. Essa lei ressalta também que dentre essa quantidade deve ser reservado um percentual dito “especial” a estudantes negros e indígenas; mas esse percentual será definido de acordo com a

existência dessas populações no território da IES com base nas informações do IBGE.

Segundo Oliveira (2011), a partir de 2004, muitas universidades públicas brasileiras criaram um sistema de reserva de vagas para cotas, dentre eles: estudantes negros e indígenas, estudantes advindos de escolas públicas e estudantes com deficiência.

No entanto, conforme Ferrari e Sekkel (2007), as políticas, informações e orientações são insuficientes para as mudanças atitudinais de professores e de estudantes frente às minorias. A partir desse momento, o país passa por um período de grandes especulações acerca das consequências desses programas, ao mesmo tempo em que também outras universidades foram incorporando o sistema de cotas ao processo seletivo vigente.

De acordo com Ferrari e Sekkel (2007, p. 645), o processo de construção de um espaço inclusivo na educação, qualquer que seja o seu nível: “não se dá por meio de uma padronização; ao contrário, é necessário que a inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças”.

Dentre os esforços das políticas públicas desenvolvidas nos últimos anos e que buscam melhorar as oportunidades de acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior e garantir sua permanência nele, cita-se a Lei nº 12.711 aprovada em 29 de agosto de 2012, que expõe:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas 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.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

A Lei determina que o aluno tenha cursado todo o Ensino Médio em escola pública. Além disso, a lei estabelece a questão da renda familiar como um dos critérios para ser contemplado com a vaga.

Sobre a oferta de vagas, a Lei 13.409/2016 no artigo 1º que trata sobre a disponibilidade de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de ensino.

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 e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A partir de 2017, as instituições de ensino superior passaram a reservar vagas para *pessoas com deficiência*. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a distribuição das vagas para cota racial e cota de deficiência são realizadas com base no quantitativo de índios, pardos, negros e pessoas com necessidades especiais da unidade onde se encontra o campus universitário, centro ou instituto federal.

Segundo afirmações de Ferrari e Sekkel (2007, p. 645): “a presença de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior é um novo desafio”. E ainda continua sendo um desafio, pois essa realidade apresenta muitas nuances, e em alguns casos além das necessidades educativas a pessoa pode ser pobre, negra, indígena, quilombola, etc., e apresentar intersecções em mais de uma dessas condições culturais, sociais e/ou econômicas.

De acordo com Leonel et al (2015) busca-se o êxito no ensino através de uma educação que se consolide enquanto inclusiva, respaldada em instrumentos legais, a fim de viabilizar o acesso ao ensino para todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e, com isso, garantir a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Os autores ainda afirmam que as políticas no campo da educação inclusiva assinalam as lutas e conquistas ocorridas nas últimas décadas.

O sistema de cotas faz parte de políticas de ações afirmativas que vem sendo implementado e desenvolvido pelas universidades federais, que dentro de sua autonomia organizacional, prevê um quantitativo (percentual) de vagas exclusivas para pessoas com deficiência (OLIVEIRA, 2011). Portanto, entendemos que a garantia de vagas é um passo fundamental para que aconteça o processo inclusivo.

Nesse seguimento, também exploramos o trabalho de Martins *et al* (2017) intitulado *Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai*. Os resultados evidenciaram que as produções uruguaias se concentraram em descrever a situação das pessoas com deficiência e sua participação no ensino superior; e as brasileiras problematizavam a

distância entre as políticas públicas e as formas de apoio institucional para o acesso e permanência de pessoas com deficiência, nesta etapa da educação. De igual modo, apesar da baixa expressividade de publicações, ambos os países retrataram importantes indicativos de mobilização dos espaços universitários para se tornarem inclusivos.

Uma reportagem da jornalista Ana Maria Nascimento (2018) publicada no jornal Diário de Pernambuco³ cujo título *“Cotas mudam o perfil da UFPE”* abordou sobre a pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) que realizou um levantamento sobre o *“Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileira”*. A pesquisa mostrou que após a lei entrar em vigor nas universidades e institutos federais, o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes se modificou, crescendo o número de pretos e pardos e de famílias de baixa renda nas instituições, assim como a idade média dos graduandos.

Segundo dados publicados no jornal Diário de Pernambuco, em 2003, 51,96% (cinquenta e um vírgula noventa e seis por cento) da população do Brasil se autodeclarava branca e nas instituições de ensino superior, essa porcentagem era de 59,4% (cinquenta e nove vírgula quatro por cento). Por outro lado, os pardos representavam 41,47% (quarenta e um vírgula quarenta e sete por cento) da população do Brasil, mas só 28,3% (vinte e oito vírgula três por cento) dos estudantes se identificavam dessa forma. Já em 2014, 45,05% (quarenta e cinco vírgula cinco por cento) do total de brasileiros declararam ser pardos. E nas universidades, a população parda representava na pesquisa de 2016, 37,75% (trinta e sete vírgula setenta e cinco por cento) do total, ou seja, houve uma aproximação na quantidade de pardos presentes na população e nas instituições de ensino superior.

Vargas (2006, p. 10) afirma que é necessário criar mecanismos não apenas para o acesso, mas também para a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior. Além disso, o autor ressalta que: “para que seja possível acontecer a tão esperada inclusão na universidade é preciso que se tenha clareza dos fatores que estão envolvidos na relação desses alunos com a instituição”.

³ Artigo disponível em <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2018/04/cotas-mudam-o-perfil-da-ufpe.html>

Dessa forma, conforme o autor é preciso que as relações dos/das estudantes com a instituição sejam claras e objetivas, haja vista a(s) necessidade(s) especial de cada graduando(a). Ademais, a Instituição de Ensino superior deve apresentar acessibilidade física, profissionais específicos para deficiências específicas; citando alguns exemplos: um docente de LIBRAS para estudantes surdo(a)s, outro docente para estudantes que apresentam deficiência visual (cego(a)s e baixa visão), etc.

2.4 LEVANTAMENTO SOBRE AS NECESSIDADES DE PESSOAS DEFICIENTES E SUAS REIVINDICAÇÕES PARA MELHORIA NO SISTEMA DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Com intuito de nos localizarmos no contexto atual fez-se necessário o estudo bibliográfico dos trabalhos sobre educação inclusiva no Ensino Superior. Para isso, foram definidos alguns critérios de inclusão. Elencamos os seguintes critérios: Educação Inclusiva, Ensino Superior, Necessidades Especiais. E como critérios de exclusão destacamos: Ensino Médio, Ensino Fundamental, cotas raciais, o trabalho deveria estar disponível na íntegra, trabalhos que não dialogavam com nosso objeto de estudo.

Foi realizado um levantamento nos anais do Congresso Nacional de Educação, especificamente a V (em 2018), VI (em 2019) e VII (em 2020) edições, no qual destacaram-se 4 (quatro) produções em 2018 e 7 (sete) produções em 2019 e 2 (duas) em 2020, conforme quadro abaixo:

Quadro 1. Artigos do CONEDU

Ano	Nome	Título
2018	Cleoneide Moura do Nascimento, Sônia Ronilda de Sales Dutra, Faruk Maracajá Napy Charara	Desafios e Possibilidades nos Processos de Ensino e Aprendizagem de Alunos com Deficiência Visual no Ensino Superior
2018	Luciana Rodrigues Oliveira da Silva e Maria Zélia de Santana	Inclusão Educacional no Ensino Superior: Aluno Apoiador como Dinamizador da Aprendizagem de Alunos com Deficiência
2018	Risonete Rodrigue da Silva; Ana Maria Tavares Duarte	O Ensino Superior e a (In)Visibilidade da Pessoa com Deficiência: Reflexões acerca da Educação Inclusiva
2018	Ana Carla da Silva Oliveira; Ana Beatriz Cândido Vieira	Uma Reflexão sobre as Práticas das Políticas Públicas Educacionais no Ensino Superior
2019	Simone Bitencourt Braga	A Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual no Ensino Superior em um Campus

		Universitário Federal no Interior do Estado do Pará
2019	Elizabete da Silva Oliveira, Iuri Leandro das Neves, Giovana Maria Belém Falcão	A Inclusão de Alunos com Surdez no Ensino Superior
2019	Heloisa Fonseca Barbosa, Adriana Leite Limaverde Gomes	A Inclusão de Pessoas com Autismo no Ensino Superior: Percepções Discentes sobre o Ingresso à Universidade
2019	Priscilene Matias dos Santos, Andreza Vidal Bezerra, Adenize Queiroz de Farias, Izaura Maria de Andrade da Silva	Barreiras no Âmbito do Ensino Superior: a Voz De Estudantes com Deficiência e Alunos Apoiadores na Universidade Federal da Paraíba
2019	Ilani Marques Souto Araújo, Ilaneide Marques Souto Bezerra, Graça Maria de Moraes Aguiar e Silva, Viviany Caetano Freire Aguiar, Meiricele Calíope Leitinho	A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior: Uma Abordagem Reflexiva
2019	Danilza De Souza Teixeira, Aldair Oliveira de Andrade	Inclusão de Surdos: desafios e perspectivas dos Professores no Ensino Superior
2019	José Arnor de Lima Júnior, Sédina dos Santos Jales Ferreira, Rafaela Medeiros Alves Korossy, Ana Elília Trigueiro Barros, José Arnor de Lima Júnior	Introdução a Língua Brasileiras de Sinais: Expectativas e Motivação na Aprendizagem da LIBRAS no Ensino Superior
2020	Paulo Eduardo Silva Galvão, Celeida Maria Costa de Souza e Silva	A Inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Superior: Análise a partir da Produção de Teses
2020	Maria Quitéria da Silva, Rosiane Oliveira de Amorim, Neiza de Lourdes Frederico Fumes	O Uso das Tecnologias Digitais por Alunos com Deficiência na Educação Superior

Fonte: Acervo da pesquisa

O artigo de Nascimento, *et al* (2018) intitulado *Desafios e Possibilidades nos Processos de Ensino e Aprendizagem de Alunos com Deficiência Visual no Ensino Superior* teve como objetivo apresentar o processo de aprendizagem na disciplina de Metodologia Científica de dois alunos com deficiência visual do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com o intuito de demonstrar as dificuldades que surgiram em tal processo e contribuir para resolução das mesmas. Verificou-se que quando os alunos recebem um acompanhamento educacional adequado, têm plenas condições de superar suas deficiências, podendo atingir não só uma aprendizagem intelectual, mas preparar-se para a vida social.

O artigo de Silva e Santana (2018) denominado *Inclusão Educacional no Ensino Superior: Aluno Apoiador como Dinamizador da Aprendizagem de Alunos com Deficiência* cujo objetivo socializar uma vivência acadêmica, a partir das ações

do aluno apoiador com uma estudante apoiada do curso de Nutrição. Destacou-se a importância de um apoio pedagógico e emocional para estudantes com deficiência no ensino superior, e isto implica justamente na garantia do acesso de sua permanência à universidade. Assim, foi possível reconhecer o papel do Projeto Aluno Apoiador, implementado pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco (NACE) no Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (CAV) enquanto política institucional. As universidades precisam pensar efetivamente em políticas institucionais que venham favorecer diretamente os estudantes com deficiência (Ecds) e que o caminho da permanência em especial, exigirá a atuação de todos os envolvidos na ação acadêmica, inclusive os docentes. Assim, será necessário o trabalho efetivo do NACE nas orientações e implementações de propostas que venham dirimir os problemas enfrentados pelos estudantes com deficiência na Educação Superior.

O artigo de Silva e Duarte (2018) intitulado *O Ensino Superior e a (In)Visibilidade da Pessoa com Deficiência: Reflexões acerca da Educação Inclusiva* teve como objetivo geral compreender o processo de permanência da pessoa com deficiência no Ensino superior do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) na Universidade Federal de Pernambuco. Concluiu-se que o processo de permanência é lento, mas vem suprimindo as principais necessidades dos estudantes. Que o NACE/CAA é um núcleo de suma importância para a visibilidade e inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, por proporcionar atividades que possibilitam reflexões e superação das barreiras e entraves existentes na concretização da inclusão educacional.

O artigo de Oliveira e Vieira (2018) intitulado *Uma Reflexão sobre as Práticas das Políticas Públicas Educacionais no Ensino Superior* teve como objetivo analisar como as políticas públicas do Ensino Superior presencial e a distância se efetivam na prática, mais especificamente no contexto regional do estado do Rio Grande do Norte. A partir dos resultados obtidos, foi possível definir dois pontos principais: 1) as normas instauradas pela LDB, mesmo não sendo atendidas em todos os quesitos pelas instituições, principalmente pelas instituições privadas de ensino, nas modalidades presencial e a distância, estão sempre presentes no modelo de organização destas entidades, e/ou nas questões pedagógicas; 2) existem diferenças entre a instituição pública e privada, principalmente se tratando de

educação a distância, como estrutura física da instituição, contato com o professor, comunicação mais efetiva para EAD (professores e tutores), etc.

Com essa pesquisa, percebeu-se a presença da LDB no cotidiano acadêmico, assegurando uma educação eficaz e de maior qualidade. Por fim, salienta-se que por mais que existam essas divergências entre o ensino público e privado, o diferencial em toda e qualquer modalidade de ensino, sempre será o estudante, que é o protagonista de seu próprio desenvolvimento acadêmico e consequentemente de sua futura profissão. Conforme os participantes da pesquisa apontaram, havia alunos esforçados e alunos que pagavam para que terceiros fizessem as atividades das disciplinas. A pesquisa apontou a importância da disciplina e responsabilidade do aluno desta modalidade (EAD), frisando que não se trata de um modo mais fácil de se graduar, e quando não acontece com comprometimento, ocorre a desistência.

O artigo de Braga (2019) cujo título é *A Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual no Ensino Superior em um Campus Universitário Federal no Interior do Estado do Pará* teve como objetivo investigar a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior a partir do olhar de dois alunos com deficiência visual de um campus universitário federal no interior do Pará. Os resultados revelaram que os alunos com deficiência enfrentam muitos obstáculos em sua permanência na universidade, por exemplo: a falta de acessibilidade arquitetônica, e as barreiras atitudinais impostas por alguns professores que não estão preparados para atuar com um aluno com deficiência. No entanto, apontam como positivas algumas ações que a universidade desenvolve, por exemplo: a transcrição em *braille* dos materiais utilizados nas disciplinas e o atendimento psicopedagógico oferecido aos alunos. A realidade apresentada pelos participantes da pesquisa evidencia que a universidade, apesar de ter avançado em relação à inclusão dos alunos PcD (Pessoa com Deficiência), ainda precisa promover e efetivar ações que melhorem a acessibilidade arquitetônica na instituição e é preciso pensar na formação dos professores que atuam com esses alunos para que eles possam oferecer um ensino que os ajudem a desenvolver sua aprendizagem, garantindo assim a sua permanência com qualidade.

O artigo de Oliveira, Neves e Falcão (2019) intitulado *A Inclusão de Alunos com Surdez no Ensino Superior* teve por objetivo refletir sobre a inclusão de alunos com surdez no Ensino Superior no Brasil. A investigação permitiu identificar que as dificuldades na inclusão do aluno com surdez, são: a falta de conhecimento da

LIBRAS, fragilidade na formação de professores e das necessidades específicas, a contratação de intérprete de LIBRAS, além das barreiras atitudinais. É preciso vencer barreiras burocráticas e atitudinais que impedem que a inclusão aconteça de forma mais efetiva.

O artigo de Barbosa e Gomes (2019) denominado *A Inclusão de Pessoas com Autismo no Ensino Superior: percepções discentes sobre o ingresso à Universidade* cujo objetivo foi analisar as percepções de uma discente com autismo sobre sua inclusão na universidade. Os resultados obtidos evidenciaram que na percepção dos discentes com deficiência há um enfrentamento de dificuldades durante o processo de adaptação deles na universidade, em decorrência, principalmente, da ausência de rotina e da imprevisibilidade de aspectos referentes às avaliações nas disciplinas. Verificou-se também a insuficiência de flexibilizações nas práticas de alguns docentes, dificultando a inclusão de discentes com autismo no ensino superior, e também a existência de pouco diálogo entre os serviços de apoio ofertados na universidade e os docentes universitários.

Nessa pesquisa conclui-se que a inclusão de alunos com autismo no ensino superior é um processo em construção e que apenas o acesso à universidade não garante, necessariamente, a inclusão de pessoas autistas nesse ambiente. Nesse sentido, afirma-se que estar em consonância com o paradigma da inclusão significa direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de todo(a)s aluno(a)s, respeitando suas diferenças e não apenas os inserindo em espaços educacionais sem a flexibilização de currículos, métodos e técnicas que foquem nas necessidades individuais de pessoas autistas.

O artigo de Santos et al (2019) cujo título é *Barreiras no Âmbito do Ensino Superior: a Voz de Estudantes com Deficiência e Alunos Apoiadores na Universidade Federal da Paraíba* e teve como o objetivo identificar as principais barreiras enfrentadas pelos alunos apoiadores e seus apoiados, a fim de colaborar para o processo de empoderamento, inclusão universitária e social desses estudantes. Conclui-se que a presença das pessoas com deficiência no âmbito acadêmico já demonstra que elas são pessoas empoderadas, no entanto, as barreiras enfrentadas podem ser físicas ou atitudinais, pois muitas vezes impede seu protagonismo social/acadêmico.

O artigo de Araújo et al (2019) denominado *A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior: Uma Abordagem*

Reflexiva teve por objetivo elaborar um trabalho investigativo que abordasse a questão da Educação Inclusiva e assegurasse parâmetros conceituais, apontando os desafios e avanços na realidade educacional de uma Universidade privada do município de Sobral-CE.

A luta pela inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior é uma luta recente, são mais de 40 anos de contínuos movimentos em favor de uma classe de alunos que recentemente, ainda é vista como desiguais e preconceituosamente definidos como incapazes a vida normal escolar. No estudo realizado destaca-se: defender a máxima de que a Educação Inclusiva em sua correta prática significa a garantia de todos a educação, vislumbrando assim a inserção da pessoa com necessidades especiais educativas, ao verdadeiro conceito de cidadania.

O artigo de Teixeira e Andrade (2019) denominado *Inclusão de Surdos: desafios e perspectivas dos Professores no Ensino Superior* teve o objetivo de apresentar os desafios e perspectivas dos professores do Ensino Superior no que diz respeito a inclusão de surdos. Os resultados mostram que para os professores a comunicação é o maior desafio para inclusão do surdo, alguns se dispõem a buscar formação em cursos de LIBRAS, quando do acesso de estudantes surdos ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) no Sul do Amazonas, e para outros o intérprete de LIBRAS intermediará a comunicação, efetivando a inclusão. A pesquisa também mostrou que a universidade não está organizada para a inclusão de surdos.

O artigo de Lima Júnior *et al* (2019) intitulado *Introdução a Língua Brasileiras de Sinais: Expectativas e Motivação na Aprendizagem da Libras no Ensino Superior* e teve como objetivo fazer um estudo teórico e prático a respeito da inclusão dos surdos nas universidades. Como resultados obteve-se através do *feedback*, 70% (setenta por cento) de respostas positivas, onde estas expressam as satisfações e a importância em se realizar um curso de LIBRAS para todos e quaisquer profissionais, não se limitando apenas ao âmbito educacional, mas a vida em sociedade de modo geral. Desse modo, foi possível concluir que existem inúmeras barreiras no processo educativo, mas o maior entrave, ainda, está na desinformação dos profissionais envolvidos nesse processo.

O artigo de Galvão e Silva (2020) intitulado *A Inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Superior: Análise a partir da Produção de Teses* **teve** como

objetivo realizar a revisão de literatura a respeito da temática. Foram realizadas pesquisas nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que vertem para a temática apresentada, onde foram selecionados os resumos das teses publicadas entre 2007 e 2019.

Nos acervos pesquisados há 21 teses tendo como pertinência as políticas educacionais de educação superior e a pessoa com deficiência. No que se refere às informações contidas nos resumos das teses encontradas, notou-se que contemplam seis eixos de análises: Direito à Educação e Educação Especial; Políticas Públicas de inclusão de estudantes com deficiências na Educação Superior; Políticas de Inclusão Institucional para Estudantes com Deficiências; Ingresso e permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior; Trabalho Docente e Educação Especial no Ensino Superior. Concluiu-se que as políticas educacionais de educação superior para a pessoa com deficiência têm se constituído em um campo de pesquisa promissor, e existe a necessidade de produzir mais pesquisas sobre a temática e que por meio delas, políticas públicas educacionais podem ser reivindicadas, elaboradas e efetivadas.

O artigo de Silva, Amorim e Fumes (2020) intitulado *O Uso das Tecnologias Digitais por Alunos com Deficiência na Educação Superior* e teve como objetivo apresentar as possibilidades de uso das tecnologias digitais por pessoas com deficiência no contexto de atendimentos realizados pelo Núcleo de Acessibilidade (NAC) de Universidade Federal de Alagoas. Através de um relato de experiência vivenciado no NAC, no período de 2013 a 2019. Argumentou-se que é importante saber as orientações gerais para a inclusão, mas também é necessário ter conhecimentos específicos para atender as especificidades de cada sujeito. Nesse sentido, foi descrito a atuação do NAC no processo de apoio ao estudante público-alvo da Educação Especial, na perspectiva do uso das tecnologias digitais. Foi registrado que o NAC atendeu estudantes que não tinham conhecimento sobre as tecnologias digitais, bem como de recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA) disponíveis, sendo necessária intervenção de bolsistas preparados para fazer a inserção dos recursos de TA específica às necessidades de cada um.

No que tange ao uso de tecnologias digitais por aluno(a)s com deficiência visual, percebe-se que estes favorecem a independência e autonomia. Quanto aos

estudantes com deficiência física, era uma forma de facilitar o acesso ao conteúdo e de garantir a participação do aluno nas atividades propostas, especificamente quando esse discente possui limitações motoras severas. Por isso, a integração das tecnologias digitais, em especial a tecnologia assistiva, no cotidiano de estudantes com deficiência, é imprescindível para que desenvolvam o máximo das suas potencialidades e possa de forma autônoma participar de diferentes atividades.

Os dados do levantamento realizado nos anais do III Congresso Internacional de Educação Inclusiva e III Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva (Revista CINTEDI) podem ser visualizados no quadro 2:

Quadro 2. Artigos do CINTEDI

Ano	Autores	Título
2018	Vera Borges de Sá et al	Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade no Pibic: Um Estudo Sobre a Universidade Católica de Pernambuco
2018	Vannessa Rebeca Santana Aquilino, Mônica Batista da Silva	Processos de Inclusão de Estudantes com Deficiência na Universidade Federal de Pernambuco no Campus Acadêmico do Agreste

Fonte: Acervo da pesquisa

O artigo de Sá *et al* (2018) denominado *Altas Habilidades/ Superdotação, Inteligência e Criatividade no Pibic: Um Estudo Sobre a Universidade Católica de Pernambuco* teve o objetivo de apresentar opiniões de estudantes de Iniciação Científica no Ensino Superior. A pesquisa foi realizada com estudantes de cursos variados da Universidade Católica de Pernambuco. Assume por pressuposto, que o PIBIC é um reduto para o qual convergem estudantes com altas habilidades/ superdotação, apesar destes desconhecerem a conceptualização desses indicadores, ou tampouco se reconhecerem como pessoas com esse perfil.

O artigo de Aquilino e Silva (2018) intitulado *Processos de Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Pernambuco no Campus Acadêmico do Agreste* teve como objetivo investigar sobre os processos de inclusão e acesso ao ensino superior, especificamente dos estudantes que fazem parte da UFPE, no Campus Acadêmico do Agreste, localizado na cidade de Caruaru. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes da UFPE, especificamente a interiorização no Campus Acadêmico do Agreste na cidade de Caruaru/PE. O protagonismo das pessoas com deficiência corrobora de forma efetiva para os processos de inclusão

nos espaços educativos, cabe a sociedade estar atenta não apenas as suas necessidades, mas sua posição ativa na sociedade.

Ao fazer esse levantamento tínhamos por finalidade compreender como está acontecendo a inclusão dos sujeitos com deficiência no ensino superior. As pesquisas versaram também sobre variados tipos de deficiência: surdez, autismo, deficiência visual, entre outras. O que nos mostra que há uma diversificação no tipo de deficiência estudada. Além disso, é importante destacar que os trabalhos são de várias instituições de ensino superior, como a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o Campus Universitário Federal no Interior do Estado do Pará, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Estadual do Ceará (UECE), etc. Percebe-se nessas pesquisas o movimento de luta e enfrentamento pelo direito legalmente garantido que muitas vezes não se torna uma prática.

3 ANTECEDENTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: ALGUMAS AÇÕES VOLTADAS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A materialização da inclusão das pessoas com deficiência nos diversos setores da sociedade ainda é algo recente e com as quais as diversas sociedades ao redor do mundo ainda estão aprendendo a lidar. Há menos de três décadas a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, na Espanha, em 1994, discutia com mais afinco a necessidade de ampliar os espaços de participação de estudantes com deficiência do contexto escolar. Através de um documento elaborado fornecia as diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Considerando estas questões sobre a materialização da inclusão que a sociedade atual nos oferta, se faz necessário ressaltar a compreensão da deficiência e do processo de inclusão com relação ao seu processo histórico e social, retomando essa discussão desde a idade antiga. Através desse percurso, é possível perceber que os deficientes sempre foram considerados “anormais” ou fora dos padrões normalmente aceitos, apresentando a marca da exclusão dos processos educacionais e sociais desde a antiguidade, fato que ainda se destaca atualmente.

Historicamente, o processo de exclusão sempre esteve atrelado a rótulos e classificações. De acordo com Pereira e Saraiva (2017, p. 170) no antigo Egito:

Os médicos acreditavam que as doenças graves e as deficiências físicas ou os problemas mentais graves eram provocados por maus espíritos, por demônios ou por pecados de vidas anteriores que deviam ser pagos. Dessa maneira, os deficientes não podiam ser debelados a não ser pela intervenção dos deuses, ou pelo poder divino.

Ou seja, a deficiência estava atrelada diretamente com a vontade divina, e nada poderia ser feito para ir contra a vontade dos maus espíritos e dos demônios. A população só restava aceitar a penitência decorrente de algum pecado cometido ou impureza. No entanto, com relação à questão da inserção dos deficientes, há uma ressalva voltada para o Antigo Egito, onde estes poderiam ser encontrados em diferentes estratos da sociedade, desde a classe dos faraós, dos nobres, dos artesãos, agricultores, até os escravos.

Já para os gregos, que preconizam o ideal de corpo belo e forte como principal demonstração de prova de saúde e força de um guerreiro, sendo, portanto, requisitos básicos e necessários para guerra e conquista de novos povos e de novas terras, esses seres eram marginalizados, e até mesmo eliminados ou abandonados à própria sorte para morrer. Na sociedade grega não tinha espaço para demonstração de fraqueza representada por essas crianças.

Acerca, destas questões sobre inserção dos deficientes, Pereira e Saraiva (2017, p.171), destacam o seguinte trecho: “A arte egípcia revela por meios dos afrescos, papiros, túmulos e múmias que, para alguns deficientes, foi possível viver uma vida normal e constituir família”. Esse trecho confirma que há uma dualidade com relação ao papel do deficiente na sociedade nos períodos passados, em algumas sociedades eram aceitos e, em outras eram condenados à morte.

Diferindo dos períodos anteriores, na Idade Contemporânea, há uma grande preocupação com o desenvolvimento das pessoas com deficiência, destacando-se nesse movimento o processo educacional para os deficientes. Entretanto, este movimento acabou por não prosperar, pois o sistema social era pautado na segregação desses sujeitos, logo o âmbito educacional refletia o mesmo processo agressivo de exclusão da sociedade.

Com a chegada do Cristianismo, outras mudanças começam a ser observadas com relação ao tratamento com a pessoa com deficiência, antes impuras agora passam a ser vistos como criaturas Divinas, possuidoras de alma e não merecedoras de castigo, mas sim de cuidados. Nesse sentido, mudam-se as atitudes e o destino dessas pessoas, onde “atitudes de extermínio não são mais aceitáveis e os cuidados com a pessoa com deficiência passam a ser assegurados pela família e a igreja, mesmo que tais cuidados não garantam a integração do deficiente na sociedade” (PEREIRA e SARAIVA, 2017, p. 172).

Diante dessa explicação dos autores, nesse período é possível apontar avanços no sentido da partilha da responsabilidade com esses sujeitos, entre a família e o Estado, e um tratamento mais humanizado com os deficientes mentais e com má-formações ou problemas de desenvolvimento, mesmo que isso ainda não represente uma efetivação da integração desses sujeitos na sociedade.

Medidas mais efetivas só vão surgir a partir do século XIX quando a sociedade começa a reconhecer a sua responsabilidade com as pessoas com deficiências, principalmente no que concerne a adoção de medidas assistenciais e

de proteção, voltadas especificamente para esses grupos minoritários compostos por sujeitos historicamente marginalizados.

Especificamente com relação à Educação Especial no Brasil, a grande maioria das práticas realizadas, foram herdadas da Europa, até por volta do final do século XIX. Práticas como abandono de crianças com deficiências nas ruas, em conventos e em igrejas eram comuns no século XVII, deixadas ao relento muitas acabavam sendo devoradas por cães ou morrendo de frio, fome e sede. Ainda sendo possível apontar práticas e costumes de eliminação pelo infanticídio das crianças que nascessem com alguma deficiência ou daquelas que viessem a adquirir algum tipo de limitação física ou sensorial ao longo dos anos.

Com uma população de marinheiros e fuzileiros navais que adquiriam limitações físicas por conta das guerras, na Europa começa a surgir a partir de 1867 locais específicos para proteção e assistência a velhos, cegos, surdos e dos mutilados de guerra. Estudos médicos começam avançar no sentido de se pensar melhorias e reabilitação para tratamento de pessoas com lesões físicas e deficiência, que além de cuidados médicos (físicos) necessitavam de cuidados especiais para poder viver uma vida plena em sociedade. Nesse sentido, foi criada na Dinamarca em 1872, a Sociedade e Lar para Deficientes, uma instituição que foi pioneira ao incentivar o trabalho manual, artesanal e cooperativo entre as pessoas com deficiência.

Outro fato importante a ser destacado é a formação do Estado de Bem-Estar Social nos países europeus, após a Segunda Guerra Mundial, o que levou a crescente preocupação com assistência e qualidade do tratamento da população de modo geral, incluindo aí também as pessoas com deficiência. Sendo aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 09 de dezembro de 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, um importante documento de garantia dos direitos inerentes à igualdade humana (PEREIRA e SARAIVA, 2017).

No entanto, só após 10 anos da promulgação da Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, em 87 que o Brasil assume as orientações expressas pela ONU e faz uma Emenda à Carta Magna de 1967, assegurando aos deficientes brasileiros a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante ao que concerne: I- educação especial gratuita; II assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica social do país; III- proibição de discriminação

inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV- possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (BRASIL, 1978).

Valendo ressaltar ainda que, para ampliar a discussão e, especialmente, efetivar os espaços e oportunidades para as pessoas com deficiência, foram necessários esforços conjuntos por distintos grupos e comitês e, ainda, o advento de legislações programas e ações que garantisse esses desdobramentos. O conjunto dessas ações e programas, inclusive com o aporte jurídico, é o que chamamos na literatura de políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência.

No próximo capítulo apresentaremos as principais políticas que subsidiam as práticas inclusivas nas instituições de ensino superior do Brasil e que servirão para a discussão que nos propomos nesse trabalho.

3.1 DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

A percepção sobre a necessidade de promover oportunidades de aprendizado através da educação às pessoas com deficiência fora ressaltada pela primeira vez num documento da Organização das Nações Unidas (ONU) através da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1968, quando da Convenção nº111, posteriormente promulgada pelo Decreto nº 62.150, de 19 de janeiro do decorrente ano. Corroborando com grifo nosso em negrito dentro do documento de Brasil (1968), quando aponta o seguinte:

Art. 3º Qualquer membro para o qual a presente convenção se encontra em vigor deve, por métodos adequados às circunstâncias e aos usos nacionais:

a) Esforçar-se por obter a colaboração das organizações de empregadores e trabalhadores e de outros organismos apropriados, com o fim de favorecer a aceitação e aplicação desta política;

b) Promulgar leis e encorajar os programas de educação próprios e assegurar esta aceitação e esta aplicação;

c) Revogar todas as disposições legislativas e modificar todas as disposições ou práticas administrativas que sejam incompatíveis com a referida política;

d) Seguir a referida política no que diz respeito a empregos dependentes do controle direto de uma autoridade nacional;

e) Assegurar a aplicação da referida política nas atividades dos serviços de orientação profissional, formação profissional e colocação dependentes do controle de uma autoridade nacional;

f) Indicar, nos seus relatórios anuais sobre a aplicação da convenção, as medidas tomadas em conformidade com esta política e os resultados obtidos.

Como se vê, a necessidade de discutir e garantir espaços de aprendizagem e desenvolvimento de aptidões para as pessoas com deficiência nasce da necessidade de torná-la apta ao mundo do trabalho. Até então, a leitura dos grifos (nossos) no art. 3º não demonstram a inclusão dessas pessoas, mas a garantia de “programas de educação próprios”, o que subjetiva a criação de salas ou mesmo escolas que estejam preparados para tais alunos.

Mais à frente, uma nova convenção da ONU, promulgada através da Resolução nº 2.856, de 20 de dezembro de 1971, emite um novo marco para a educação especial: a Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental. Grifo nosso em destaque no artigo reforça o documento da OIT (BRASIL, 1968) quando:

Art. 2º O deficiente mental tem o direito à atenção médica e ao tratamento físico exigidos pelo seu caso, como também educação, capacitação profissional, realização e à orientação que lhe permitam desenvolver ao máximo suas aptidões e possibilidades.

Neste artigo, fica claro o estabelecimento dos processos de educação e de capacitação profissional em situações distintas, porém interdependentes. Nesse ensejo, o conceito de deficiência quatro anos depois, impelindo a publicação da Resolução nº 30/84, de 9 de dezembro de 1975, pela ONU, agora como Declaração dos Direitos de Pessoas Portadoras de Deficiências (ONU, 1975).

Ao mesmo tempo que define o termo pessoa portadora de deficiência como “aquele indivíduo que, devido a seus déficits físicos ou mentais, não está em pleno gozo da capacidade de satisfazer, por si mesmo, de forma ou parcial, suas necessidades vitais e sociais, como faria um ser humano normal” (ONU, 1975, art. 4), o documento aponta também: “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos civis e políticos que os demais cidadãos” (ONU, 1975. art. 4), no entanto, chama a atenção que o gozo ao direito à educação, diferente dos documentos anteriormente tratados não ganha destaque neste texto, como vemos no:

Art. 6º As pessoas portadoras de deficiências têm direito a tratamento médico e psicológico apropriados, os quais incluem serviços de prótese e órtese, reabilitação, treinamento profissional, colocação no trabalho e outros recursos que lhes permitam desenvolver ao máximo suas capacidades e habilidades que lhes assegurem um processo rápido e eficiente de integração social.

Em todo o texto, não há ênfase a um modelo de educação especial, embora o artigo 4º cite que “o art. 7º da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência Mental, serve de pano de fundo à aplicação” da garantia dos mesmos direitos civis e políticos dos demais cidadãos (ONU, 1975). Portanto, entendemos que todos esses movimentos foram propulsores para escolha do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (AIPD) em 1981 e, posteriormente, a Década das Pessoas com Deficiência (1983-1992) através da Resolução 37/53, de 03 de dezembro de 1982, na qual os movimentos de inclusão ganharam fôlego para discutir a realidade destes cidadãos e, assim, cobrar pela implementação das políticas que reconheçam esses direitos e delineavam ações para garanti-los. Nas palavras de Javier Perez de Cuellar, então secretário-geral da ONU, em nota pública à imprensa no dia 19 de abril de 1983 ao informar:

Esta proclamação salienta a determina da comunidade internacional de levar adiante o ímpeto dado pelo Ano Internacional das Pessoas Deficientes em 1981 para a prevenção da deficiência e a equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência, assim como a sua reabilitação na sociedade. Nós temos a responsabilidade encorajar e ajudar pessoas com deficiência a conduzirem vida útil e significativa. Isto não pode ser feito como um ato de caridade e sim porque é o direito delas e porque a sociedade como um todo pode progredir somente se a cada um de seus membros forem dados pleno reconhecimento e respeito à sua dignidade e ao seu valor inerentes.

Assim, em 1994, representantes de 88 (oitenta e oito) países e 25 (vinte e cinco) organizações internacionais reuniram-se na cidade de Salamanca, ao noroeste espanhol, para participar da Conferência Mundial de Educação Especial, reafirmando o “compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (ONU, 1994). Este documento popularmente conhecido como Declaração de Salamanca, tornou-se o de maior impacto para a discussão das políticas públicas na área de

educação ao redor do mundo, e que possui, por vezes, interpretações variadas como apontam Breitenbach, Honnef e Costas (2016).

Portanto, o texto, apesar de curto, expressa os anseios “gestados” por diversas discussões e ações desenvolvidas ao longo da Década das Pessoas com Deficiência, e sintetiza convicções, orientações, demandas e expressões de forma urgente para garantir o tratamento igualitário às pessoas com deficiência, especialmente no que concerne ao direito à educação que também é defendida em diversos documentos pela ONU, como o que é proclamado na Declaração de Salamanca (1994, s/p) informa o seguinte:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todos o sistema educacional.

Além de reforçar o direito universal à educação, o documento cita pela primeira vez a palavra *inclusão*. Passaria despercebido, se não houvesse um forte contexto de possibilidades educacionais descritos. É reconhecida a ampla diversificação de necessidades desses cidadãos e, conseqüentemente, os inúmeros espaços e ações que podem ser desenhados e implementados, a fim de garantir o atendimento ao portador. É a “pedagogia centrada na criança” que pode se dar em espaços específicos ou regulares de aprendizagem.

Toda essa conjuntura congrega um novo desenho de espaço propício à aprendizagem e formação de uma sociedade justa e igualitária, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas.

Em seguida, o documento voltasse à garantia desses direitos pelo Estado. São as demandas que cobram o papel determinante da organização política e

regimental nos países afora, para fazer vigorar oportunidades de inclusão conforme a Declaração de Salamanca (1994, s/p) afirma:

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

Esse é o trecho mais incisivo sobre o novo olhar para a educação voltada às pessoas com deficiência, agora encarada como uma educação inclusiva. É destacado que os ambientes de aprendizagem sejam comuns entre crianças portadoras e não portadoras de deficiência física, mental ou qualquer outra necessidade especial.

O Estado deve garantir subsídios para o atendimento desse público e, por isso, recomenda mudanças de paradigmas e ações que vão desde a formação de professores até mesmo ao ato da matrícula desses estudantes. Aí está, de fato, apresentada uma sugestão para uma nova política pública para a educação: uma política pautada na discussão de novas possibilidades e na garantia de preparação dos professores, conferindo-lhes os aparatos necessários para garantir a inclusão no ambiente escolar.

Obviamente são mudanças profundas e que têm por principal desafio, compreender em que nível de apropriação já havia em cada uma das nações e quais seriam possíveis implantar a curto, médio e longo prazo.

Segue então trecho da Declaração de Salamanca (1994, s/p) afirmando a seguinte maneira:

- a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais;
- As Nações Unidas e suas agências especializadas, em particular a ILO, WHO, UNESCO e UNICEF:
- a reforçar seus estímulos de cooperação técnica, bem como reforçar suas cooperações e redes de trabalho para um apoio mais eficaz à já expandida e integrada provisão em educação especial;
- organizações não-governamentais envolvidas na programação e entrega de serviço nos países;
- a reforçar sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificar o envolvimento crescente delas no planejamento, implementação e avaliação de provisão em educação especial que seja inclusiva;
- UNESCO, enquanto a agência educacional das Nações Unidas:
- a assegurar que educação especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros;
- a mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito às necessidades educacionais especiais.
- a estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração.
- A mobilizar FUNDOS através da criação (dentro de seu próximo Planejamento a Médio Prazo (1996-2000) de um programa extensivo de escolas inclusivas e programas de apoio comunitário, que permitiriam o lançamento de projetos-piloto que demonstrassem novas formas de disseminação e o desenvolvimento de indicadores de necessidade e de provisão de educação especial.

A última parte desse documento, então, reforça o espírito colaborativo a ser desenvolvido entre os países participantes, as organizações de referência e principais financiadores dos projetos educacionais, como o Todos pela Educação, a fim de subsidiar os recursos humanos e financeiros para que a Educação Inclusiva seja um fato entre os que necessitam.

Alguns outros documentos foram lançados pela ONU de forma a reforçar o olhar atento sobre a educação especial e inclusiva, a saber:

Quadro 3 – Referências da ONU sobre Educação Inclusiva

Ano	Referência	Trata Sobre...
1999	Carta para o Terceiro Milênio	Políticas voltadas ao acolhimento da pessoa com deficiência e sua reabilitação baseada na vivência de seus direitos na comunidade, sua cidadania.
1999	Declaração de Washington	Estabelecimento de um Plano de Ação que garanta a inclusão da pessoa portadora de deficiência, promovendo-lhe vida independente.
2001	Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão	Discussão sobre os direitos humanos universais e o apelo à implementação do modelo inclusivo nos diversos ramos da sociedade, inclusive do ponto de vista econômico.
2002	Declaração de Madri	Mudança nas perspectivas e olhares sobre a pessoa com deficiência para fomentar uma sociedade inclusiva para todos a partir de uma extensa linha de ações, tendo como um dos destaques o “sistema educacional”.
2002	Declaração de Caracas	Constituição da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, buscando promover, organizar e coordenar as ações para defesa dos direitos humanos e liberdades fundamentais aos cidadãos portadores de deficiência da América Latina.
2002	Declaração de Sapporo	A partir de uma convocação da <i>Disabled Peoples International</i> (DPI) para mitigar os efeitos de guerras ao redor do mundo, as quais têm mutilado pessoas, especialmente crianças, conferindo-lhes a necessidade de obter atenção adequada especializada após tais traumas.

Fonte: Acervo da pesquisa

O quadro acima sintetiza o novo posicionamento discutido no mundo inteiro sobre as principais ações a serem desenvolvidas pelos governantes a fim de propiciar ambientes sensíveis e propícios para a inclusão do cidadão em meio à sociedade, especialmente através da educação.

A inclusão pelo ambiente escolar gera um novo movimento também denominado de Educação Especial, que deve ser planejado desde a formação docente para que atinja de forma eficaz todos os envolvidos, extrapolando os muros da escola e ganhando efetividade na sociedade.

Conforme Rêgo e Benevides (2019), no ano de 2004 a ONU anuncia o Programa Mundial das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos. Em 2005, foi lançado o primeiro de um total de 2 (dois) Planos de ação. Sobre o primeiro plano de ação dividiu-se em duas fases: primeira fase: referente ao período 2005-2009 destinado à educação primária e secundária; e a segunda fase: destinada à educação superior e formação de docentes, servidores públicos, policiais e militares. Portanto, foca-se nessas fases que foram direcionadas para educação tanto na educação básica quanto no ensino superior, além disso, dá ênfase a atenção

destinada para formação dos professores que são essenciais no processo de construção do conhecimento.

De acordo com Nascimento *et al* (2018) e Rêgo e Benevides (2019), em 2006, a Organização das Nações Unidas realizou a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, tendo a participação do Brasil. A convenção estabeleceu que os estados deveriam promover um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino com a finalidade de valorizar o desenvolvimento acadêmico e social. Desta forma, destaca-se a importância da participação do Brasil nesse evento para elaboração de leis futuras embasadas nas proposições dos direitos das pessoas com deficiência.

De acordo com Sousa e Araújo (2019), em 2007 foi divulgado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) cujo objetivo principal é de construir um ambiente de ensino que não só inclua todos, mas que garanta o atendimento à diversidade humana. Em 2008, o Plano Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva que estabelece que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica ao Ensino Superior, “a partir da realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo este complementar e/ou suplementar no ensino regular, devendo o aluno receber atendimento de acordo com suas necessidades educacionais específicas” (SOUSA e ARAÚJO, 2019, p. 226). Conforme esta visão as escolas criaram um espaço (geralmente uma sala de aula) para realizar atendimento aos estudantes deficientes, mas o que seria algo complementar ou suplementar segundo a lei, acaba sendo o local que os estudantes são direcionados para aprender.

Em 2018, a ONU estabeleceu meta global de Educação inclusiva e de qualidade até o ano de 2030. Nesse evento foram estabelecidas 17 metas, chamadas de ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) que visam resolver problemas graves (fome, pobreza, violência, saneamento básico, etc.). A ODS 4 busca assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

3.2 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É fato que os atuais números de 6,2% (seis vírgula dois por cento) da população brasileira que possui alguma deficiência, identificada através do Censo 2010, pelo IBGE, destoa bastante do Censo 2000 quando 23,9% (vinte e três vírgula nove por cento) era apontada como deficiente. Micas, Garcez e Conceição (2018) enfatizam que essa mudança se deve à metodologia adotada pelo órgão censitário que considera deficiente a pessoa que possui “muita dificuldade” ou “não consegue de modo algum” fazer uma atividade como enxergar, caminhar, etc. A metodologia anterior considerava outros graus de dificuldade como “alguma dificuldade”, por exemplo, como factíveis dessa classificação.

A mudança da política de classificação, segundo os autores, levou em consideração uma metodologia que “privilegiou o modelo biomédico de conceituação de pessoa com deficiência e se afastou da perspectiva social adotada no questionário do Censo” (MICAS, GARCEZ e CONCEIÇÃO, 2018). Mediante a isso, embora a crítica seja válida na prática, há alguns detalhes que não podem deixar de serem percebidos e discutidos em nosso estudo. A aceitação de que menores graus de comprometimentos não limitam o indivíduo em seu convívio em sociedade, o que não quer dizer que essa convivência esteja totalmente estabelecida, já destacam certa aceitação pela sociedade que variáveis de comprometimento físico ou mental não interfiram severamente na participação desses cidadãos às rotinas diárias junto à sua família, escola, trabalho, comunidade, etc.

Assim, pode-se dizer que as reverberações da Declaração de Salamanca, no Brasil, ainda acontecem e favorecem os movimentos de Educação Especial e Inclusiva que foram sugeridas. Mas que desdobramentos foram esses nas políticas públicas no país?

Numa entrevista para o memorial dos 30 anos de Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981/2011, elaborado pela Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SÃO PAULO, 2011, p. 42), Celso Zoppi nos aponta ações nas três instâncias federativas: nacional, estadual e municipal para que tais avanços fossem possíveis:

A maioria dos Estados que tinham entidades de pessoas com deficiência atuou junto às assembleias legislativas para, também, ver contempladas suas questões na Constituição Estadual. E nós, aqui em Americana, também fizemos esse trabalho, em 1990, quando foi elaborada a Lei Orgânica do Município. Nós, da FCD, naquele momento, tivemos uma atuação muito forte, muito importante, tanto que a maioria das propostas que apresentamos foi contemplada na nossa Lei Orgânica. Não importa se em Americana tinha 10, 100 ou mil deficientes. Acontece que o acesso tem que ser para todos e isso precisava ser um direito constitucional. Esses três instrumentos legais: Constituição Federal, Estadual e Lei Orgânica são muito importantes para o segmento. É uma base sólida que permite que a gente possa falar de transporte acessível ou de transporte adaptado, no caso da frota existente. Permite que se fale da inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino, de práticas esportivas acessíveis e de saúde. [...] Batemos em muitas portas. Muitos bateram a porta na nossa cara. Mas, tenho certeza de que a gente conseguiu, de 1981 até agora, grandes conquistas num curto espaço de tempo. A sociedade está ideal? Não, não está. Toda essa inclusão está acontecendo? Não está da maneira como deveria ser. Mas, se compararmos 1981 e 2011, houve um avanço muito grande, num curto espaço de tempo. (Celso Zoppi) A maioria dos Estados que tinham entidades de pessoas com deficiência atuou junto às assembleias legislativas para, também, ver contempladas suas questões na Constituição Estadual. E nós, aqui em Americana, também fizemos esse trabalho, em 1990, quando foi elaborada a Lei Orgânica do Município. Nós, da FCD, naquele momento, tivemos uma atuação muito forte, muito importante, tanto que a maioria das propostas que apresentamos foi contemplada na nossa Lei Orgânica. Não importa se em Americana tinha 10, 100 ou mil deficientes. Acontece que o acesso tem que ser para todos e isso precisava ser um direito constitucional. Esses três instrumentos legais: Constituição Federal, Estadual e Lei Orgânica são muito importantes para o segmento. É uma base sólida que permite que a gente possa falar de transporte acessível ou de transporte adaptado, no caso da frota existente. Permite que se fale da inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino, de práticas esportivas acessíveis e de saúde. [...] Batemos em muitas portas. Muitos bateram a porta na nossa cara. Mas, tenho certeza de que a gente conseguiu, de 1981 até agora, grandes conquistas num curto espaço de tempo. A sociedade está ideal? Não, não está. Toda essa inclusão está acontecendo? Não está da maneira como deveria ser. Mas, se compararmos 1981 e 2011, houve um avanço muito grande, num curto espaço de tempo.

Vários pontos são tratados nesse trecho de fala, mas um dos primeiros indicativos é sobre a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). O principal documento da legislação brasileira traz em seu corpo 15 (quinze) citações sobre pessoas com deficiências, das quais 9 (nove) foram complementações/emendas ao texto original (60% do total), o que nos aponta uma nítida necessidade de revisão sobre o tema e a ampliação gradativa de novos conceitos e garantia de direitos hoje

considerados fundamentais. Os mais antigos são: Art. 208 o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal do Brasil (1998) no capítulo III - Seção I 'Da Educação' anuncia que o direito a Educação deve ser propiciado e garantido a todo cidadão. Essas afirmações podem ser observadas nos trechos dos artigos que seguem abaixo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Com base nos artigos expostos acima, a concepção de educação está pautada na formação de cidadãos capazes de agir com autonomia, assumindo uma postura crítica e criativa frente os desafios do mundo contemporâneo. E o dever de responsabilização, de acordo com o artigo 205, é compartilhado entre o Estado e a família, na busca de uma educação que promova o desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania. O artigo 206 é responsável por definir os princípios basilares do ensino, definindo a igualdade de condições para o acesso à escola, à garantia de uma educação de qualidade, à valorização dos profissionais e à liberdade de aprender e ensinar.

O guia contendo a legislação federal que atende às pessoas com deficiência (LIMA, 2007) ilustra bem essa amplificação de direitos e regulamentações que atendem o portador de deficiência. Já no índice percebemos o número muito maior de leis, decretos, portarias, resoluções entre outros, produzidos após 88, cerca de 6,5 vezes maior que a de referência anterior.

Na área da educação, porém, os avanços sobre a educação especial só foram efetivos e contundentes muito depois da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), visto que as primeiras contribuições demonstravam ainda a necessidade de aprimoramento e maturidade sobre o que, de fato, esperava-se da Educação Especial.

Nesse sentido é importante mencionar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9394/1996 que reserva um capítulo exclusivo para educação especial, entendida como modalidade de educação escolar que deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais, como também expressa a Constituição. Ainda sobre esta discussão, a LDB prevê a integração dos alunos com Necessidades Especiais Educativas por meio de modificações curriculares, com estratégias de ensino diversificadas e processos de avaliação diferenciados.

Tal Lei evidencia também que os professores deverão ter 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; Ademais, é responsabilidade das instituições de ensino realizar as adequações necessárias para garantir aos alunos com Necessidades Especiais Educativas (NEE) condições de aprender e se desenvolver conforme suas particularidades, responsabilidade que se aplica a todos os níveis de ensino.

Em 2008, inspirado pela Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (2006), o governo brasileiro foi capaz de estabelecer um documento mais robusto e que, de fato, avançava sobre as discussões da Educação Inclusiva no país: a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecendo diretrizes para a criação de políticas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar. Neste mesmo ano, a Convenção da ONU foi ratificada e passou a ser um referencial a ser respeitado por todas as leis e políticas brasileiras.

Assim, as primeiras contribuições que foram incorporadas à LDB (BRASIL, 2013), só foram mais incisivas, através da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 que, entre outros pontos definiu:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Em meio a essas discussões ainda se cita o Plano Nacional de Educação (PNE) da Lei 13.005, de 2014. A lei evidencia na Meta 4 – Educação Especial/Inclusiva, a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Dois anos mais tarde foi aprovada a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Este é outro marco importante para a Educação Especial e Inclusiva no país, visto que um capítulo todo é dedicado a tratar sobre o direito à educação.

Segundo Brasil (2015, art. 27), o primeiro dos artigos deste capítulo impõe a ampla oferta às pessoas com deficiência, assegurando-lhes participação num sistema educativo inclusivo em que possa desenvolver ao máximo suas aptidões ressalta:

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.

Conforme o exposto, a educação é um direito de todas as pessoas, inclusive das pessoas com deficiência; sendo assegurado seu acesso e permanência pelo sistema educacional brasileiro tanto na educação básica quanto no ensino superior. Além disso, deve proporcionar aos estudantes o desenvolvimento dos seus talentos e habilidades físicas (desenvolvimento motor, orientação espacial), intelectuais, etc. em busca de uma relação pedagógica nas relações de ensino e aprendizagem.

Pela primeira vez o direito à participação à educação em qualquer nível de ensino é expresso, e a educação superior é, de fato, convocada a assegurar este atendimento quando Brasil (2015, art. 28) afirma:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV – oferta em educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII – participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII – oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV – inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoas com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV – acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI – 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;

XVII – oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII – articulação intersetorial na implementação de políticas públicas

Destaca-se entre os incisos do artigo acima, alguns pontos que são importantes para a nossa discussão. A lei não apenas sugere a inclusão do ensino superior e profissional, mas, assim como as demais modalidades, institucionaliza a revisão dos planos dos espaços, planos pedagógicos, currículo e ambientação de forma a permitir a ocupação e permanência desses alunos nesses espaços.

Para isso, aponta também que profissionais especializados, tecnologias assistivas e outros recursos sejam implementados para garantir as melhores oportunidades de desenvolvimento pelos estudantes com deficiência.

Ainda segundo Brasil (2015, art. 30), essa lei também avança noutro aspecto muito importante diretamente ligado às instituições de Ensino Superior e profissional: o ingresso. Sob o aspecto de oportunidade de acesso ao ensino que requer avaliação através de exames o documento aponta:

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 das 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 provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do 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.

Tais pontuações ainda deixaram a lacuna sobre a promoção da inclusão de pessoas com deficiências às instituições superiores e profissionais públicas. Estas foram reparadas quando da promulgação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 que altera a 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. Segundo Brasil (2012, art. 3) explica da seguinte maneira:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o artigo 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 (IBGE).

Agora passa a vigorar de acordo com Brasil (2016, art. 3) com a seguinte redação:

Artigo 3 – Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o artigo 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Segundo as alterações, o direito é ampliado para pessoas com deficiência, entendo que todos e todas são contemplado(a)s independente da sua deficiência, gênero, cor da pele e/ou etnia.

Esse é outro marco importante para a promoção de uma renovação na Educação Especial e o avanço para efetivarmos uma política pública, de fato, inclusiva, onde o estudante tenha oportunidades mais justas de acesso e permanência no ensino público superior e profissional, aos moldes daquilo que a Lei

nº 13.632, de 6 de março de 2018, que altera a LDB propõe: §3º A oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (BRASIL, 2018).

Portanto, o avanço dessas legislações no sentido de impor a ruptura do entendimento de uma instrução limitante e separada da educação formal projeta uma realidade inclusiva a partir de um modelo educacional que começa a ser desenhado a partir dessas políticas adotadas.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para construção do procedimento metodológico de um trabalho científico, inicialmente precisamos ter o entendimento de que a metodologia da pesquisa é de fato muito mais do que a mera aplicação ou soma de técnicas para uma análise apurada de um fato. Como indica a etimologia da palavra, trata-se de forma geral da organização e do planejamento de um estudo, prática e/ou conclusão de um tema.

Nesse sentido, essa dissertação está baseada em uma pesquisa de abordagem qualitativa que conforme Minayo (2016) é um conjunto de fenômenos humanos “entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2016, p. 20). Ainda conforme a autora a pesquisa qualitativa busca desenvolver questões muito específicas e detalhadas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado, atuando com base em sentidos, significados, motivos, crenças, valores, atitudes, processos ou fenômenos que não podem ser reduzidos ou traduzidos por variáveis numéricas.

Conforme Minayo (2016), enfatiza que a elaboração de um trabalho científico segue 3 (três) etapas: a fase exploratória, a fase de campo e a fase de tratamento e análise dos dados.

A primeira etapa é a **fase exploratória**: é o momento de produção do projeto de pesquisa e todos os procedimentos necessários para preparar o acesso ao campo. Aqui o objeto de estudo é definido e delimitado para posteriormente ser desenvolvido teórico e metodologicamente. Também são criadas hipóteses ou pressupostos para seu encaminhamento, escolha e descrição dos instrumentos de operacionalização empírica, pensar e elaborar o cronograma de ação e fazer os procedimentos exploratórios para a escolha do espaço e da amostra qualitativa (MINAYO, 2016).

Nesta fase desenvolvemos o problema de pesquisa que guiou a elaboração desta pesquisa, que neste caso advém das minhas inquietações enquanto professora da educação básica (provocada pela observação do trabalho desenvolvido com alunos com necessidades especiais educativas) além das diversas limitações apresentadas pelos estudos que buscam discutir o universo da educação inclusiva na educação básica e mais ainda no ensino superior.

Em virtude da pandemia sem precedentes que o Brasil enfrenta com o Coronavírus, a qual todos nós nos encontramos submetidos desde março. Seguimos o protocolo indicado pelas autoridades sanitárias, e optamos por realizar um estudo documental (com um *corpus* significativo de documentos) e um estudo do tipo bibliográfico com um importante levantamento, além de utilizarmos reportagens como mais uma fonte de dados que nos apresenta alguns aspectos da realidade estudada.

A segunda etapa é a **fase de tratamento e análise do material**: corresponde ao “conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas” (MINAYO, 2016, p. 26). Subdivide-se em 3 (três) tipos de procedimentos: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise propriamente dita. Segundo Minayo (2016, p. 26), a “análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador”.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Do ponto de vista metodológico, este estudo é uma pesquisa bibliográfica e documental, que se enquadra na modalidade de pesquisa com abordagem qualitativa e, conforme Gil (2010), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituindo-se principalmente de livros e artigos científicos. Para o autor, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Ainda segundo o autor, a pesquisa do tipo bibliográfica permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Para subsidiar a pesquisa propomos uma investigação desse tipo a partir de publicações em de textos científicos utilizando o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que possui a maior coleção de periódicos científicos em formato eletrônico no Brasil e na América Latina, objetivando a atualização dos conhecimentos produzidos pela

comunidade científica e tecnológica, difundindo o processo de ensino e de pesquisa no Brasil. O banco da CAPES possui um papel de destaque na pesquisa brasileira ao tornar-se uma rica ferramenta informacional para os pesquisadores.

Além disso, nos utilizamos de anais na área de educação, como o Congresso Nacional de Educação (CONEDU) e anais de eventos na educação inclusiva o CINTEDI (Congresso Internacional de Educação Inclusiva).

Com relação ao material utilizado do CONEDU, foi realizado um levantamento nos anais do V, VI e VII Congresso Nacional de Educação, no qual destacaram 4 (quatro) produções em 2018 e 7 (sete) produções em 2019 e 2 (duas) em 2020.

Com relação ao material utilizado do CINTEDI, foi realizado um levantamento nos anais do III Congresso Internacional de Educação Inclusiva, no qual destacaram 2 (duas) produções em 2018.

Com a preocupação de viabilizar a pesquisa nesse nível foram definidos alguns critérios de inclusão dos trabalhos, a saber: Educação Inclusiva, Ensino Superior, Necessidades Especiais. E como critérios de exclusão utilizamos os seguintes: Ensino Médio, Ensino Fundamental, cotas raciais, não estar disponível na íntegra, por fim, trabalhos que não dialogavam com nosso objeto de estudo.

Essas pesquisas e textos compõe uma revisão de literatura sobre o tema, permitindo assim debater melhor sobre as políticas que permeiam o processo inclusivo dentro da universidade.

4.2 *CORPUS DOCUMENTAL*

Essa pesquisa também se constitui enquanto um estudo documental, pois os usos de documentos em pesquisa devem ser apreciados e valorizados, por apresentar uma riqueza enorme de informações, possibilitando a extração de dados. Além disso, utilizar esse tipo de material possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Para isso foram utilizados dados coletados dos seguintes documentos:

- Decreto nº 62.150/1968;
- Declaração de Salamanca;
- A Constituição Federal de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/96;

- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/08;
- Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024);
- Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

4.3 TRATAMENTO DOS DADOS

Para a análise e tratamento dos dados, foi utilizado o método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Segundo a autora, esse método é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Consiste em tratar a informação através de três momentos:

- i) a pré-análise: consiste em leituras preliminares de aproximação com o material; formulam hipóteses e objetivos para a pesquisa; a referenciação dos índices, a elaboração dos indicadores e a preparação do material;
- ii) exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas segundo os objetivos;
- iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Nos últimos anos inúmeros foram os esforços governamentais para desenvolver e implementar as políticas públicas que buscaram melhorar e efetivar as oportunidades de acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior e garantir sua permanência nele. Nesse sentido, citamos anteriormente a Lei nº 12.711/2012 que estabelece no seu artigo 1º que as instituições federais de Educação Superior reservarão vagas em todos os processos seletivos, para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, com vagas para pretos, pardos, índios. E a partir de 2017 passou a reservar vagas também para *pessoas com deficiência*.

Dessa forma, ainda procuramos apresentar uma análise crítica sobre a evolução do ingresso desses estudantes em cursos de graduação e o desenvolvimento das ações governamentais que visam à melhoria das condições de acessibilidade para pessoas com deficiência, permitindo identificar os fatores que podem tornar o processo favorável, as dificuldades em torno do processo e as possibilidades de ampliação do número de matrículas.

De acordo com o estudo realizado por Nascimento et al (2018) que teve como objetivo apresentar o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência visual na disciplina de Metodologia Científica do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba/UEPB, demonstrando as dificuldades que surgiram e contribuindo para resolução dessas problemáticas. Constatou-se que ao ser ofertado o acompanhamento educacional especializado e individualizado, levando-se em consideração o tratamento baseado no respeito e na dignidade, os discentes apresentaram plenas condições de superar suas deficiências, podendo atingir uma aprendizagem intelectual e, sobretudo uma preparação para a vida em sociedade, livre das amarras que lhe foram impostas.

Dessa forma, percebemos que o acompanhamento individual especializado é uma forma de se garantir a efetividade do ensino e das aprendizagens dos alunos com necessidades especiais educativas. Valendo ressaltar também que esse atendimento individualizado já é garantido por lei, onde no artigo 59 da LDB, Lei nº

9.394/96 está expressa que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais modificação nos currículos, nos métodos, nas técnicas, nos recursos educativos e irão assegurar organizações específicas, para atender às suas necessidades.

O estudo ainda aponta que o processo de inclusão vem ocorrendo de forma muito lenta, visto que mesmo com os debates intensificados, “muitos educadores vinculados diretamente às escolas regulares, instituições do ensino superior (público e privado) desconhecem os direitos da pessoa com deficiência, falta-lhes clareza conceitual e informações básicas sobre o que quer dizer inclusão” (NASCIMENTO et al 2018, p.8). Diante dessa situação se faz necessário ampliar a discussão conceitual sobre educação inclusiva, possibilitando o acesso aos envolvidos no processo educacional e buscando superar a cultura da exclusão, assegurando-se que mudanças e transformações sociais possam ser de fato efetivadas.

Ademais, é importante destacar que o estudo é enfático ao afirmar que há um processo de violação dos direitos das pessoas com deficiência em curso, ocorrendo com frequência e que tem impactado na rotina dos discentes, isso se daria principalmente pela falta de comprometimento da instituição em seguir os pilares fundantes da educação inclusiva e preconizados pela ordenação legal.

Em consonância com a pesquisa anterior, Braga (2019, p. 11) em estudo realizado sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, a partir do olhar de dois estudantes com deficiência visual de um campus Universitário no interior do estado do Pará, revela que os discentes com deficiência enfrentam muitos obstáculos em sua permanência na universidade, dentre eles cita: “a falta de acessibilidade arquitetônica, e as barreiras atitudinais impostas por alguns professores que não estão preparados para atuar com um estudante com deficiência”.

Portanto, um desafio se coloca e precisa ser superado visto que acessibilidade é um direito garantido e que precisa de efetivação no âmbito das Universidades. Com base na questão Legal, podemos nos apoiar na *Lei nº 13.146/2015*, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e propõe o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Além disso, essa pesquisa é reveladora por apontar as dificuldades que os docentes têm para atender a todos os discentes de forma inclusiva, estabelecendo como estratégia assegurar o acesso e a permanência dos alunos com algum tipo de deficiência. Citando também que diferentemente do que é previsto na referida lei, esses docentes não promovem a superação das barreiras atitudinais, na verdade eles as reforçam através de comportamentos e atitudes no âmbito da sua prática pedagógica, impedindo que os alunos com deficiência tenham igualdade de condições e oportunidades.

Os dados relevados pelas pesquisas de Nascimento et al (2018) e Braga (2019) vem no sentido de reforçar a ideia já difundida em pesquisas anteriores, de que garantir a entrada legal (através de Leis e decretos) de estudantes deficientes ao Ensino Superior é insuficiente, não bastando a garantia do acesso. É necessário que ações sejam desenvolvidas para garantir que esses discentes possam de fato permanecer na instituição e realizar a conclusão da graduação. Ainda sendo possível afirmar que esse acesso e permanência não ocorram através de rebaixamentos ou aligeiramentos da formação ofertada, é necessário garantir também a qualidade do ensino oferecida.

No entanto, indo na contramão dos obstáculos apresentados anteriormente e no sentido de efetivar a inclusão no âmbito universitário, algumas ações foram apontadas por Braga (2019) e podem ser tomadas como exemplos a serem seguidos, destacamos a realização da transcrição em *braille* dos materiais pedagógicos utilizados pelos discentes cegos nas disciplinas, suporte para realização das atividades ofertado pelo auxiliar em sala de aula e atendimento psicopedagógico, que é oferecido aos estudantes.

Mediante a isso, é possível afirmar que o trabalho realizado trouxe resultados positivos, possibilitando que os educandos pudessem desenvolver e aprofundar os conhecimentos trabalhados nas disciplinas. O trabalho quando realizado com recursos específicos para as necessidades dos discentes, como Libras ou *braille*, é uma alternativa para promover a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

No entanto, além da disponibilidade dos recursos, que muitas vezes não estão disponíveis, os professores da sala de aula comum, por vezes não têm formação para trabalhar com esse tipo de material, não há o domínio da linguagem do *braille*, nem da Libras, aparecendo como um empecilho na prática das aulas. Por isso, é fundamental utilizar e aprender sobre os recursos e os apoios especializados,

que poderão atuar como principal meio de proporcionar autonomia e participação efetiva dos alunos em todas as atividades escolares.

No que se refere à inclusão de estudantes com Surdez, o artigo de Oliveira *et al* (2019) investigou como tem se dado o processo de inclusão do discente com surdez nas Instituições de Ensino Superior. A investigação permitiu inferir que muitos ainda são os desafios para que a inclusão de fato se efetive, especificamente os estudantes com surdez, que sofrem com a falta de conhecimento por grande parte das pessoas sobre a LIBRAS, apresentam fragilidades durante o processo de formação de professores, que pouco explora a educação inclusiva enquanto componente curricular, falta de interesse dos docentes em procurar cursos de extensão, ou outras formações ao longo do exercício da docência, aponta-se a dificuldade financeira (falta de recursos) para contratação de intérprete de LIBRAS, além das dificuldades concernentes as barreiras atitudinais. Mais uma vez é apontada a necessidade de vencer as barreiras burocráticas e atitudinais que impedem que a inclusão aconteça de forma mais efetiva.

Já o estudo desenvolvido por Barbosa e Gomes (2019) analisou as percepções de uma discente com autismo sobre sua inclusão na universidade. Evidenciando que as dificuldades do discente se relacionam principalmente com a falta de estabelecimento de uma rotina fixa de atividades, tendo que lidar com a imprevisibilidade dos fatos e com os processos avaliativos, que nem de longe segue uma rigidez estrutural (cada professor pode optar por uma forma de avaliação).

Diante disso, é preciso pensar e repensar o cenário educacional, principalmente do ponto de vista da complexidade da avaliação, tema que sempre causa muitas preocupações, ainda mais quando se relaciona a alunos com necessidades especiais educativas. Por isso, é preciso romper com os modelos de avaliação tradicionalista, ultrapassando sua função técnica ou instrumental em relação a metas educativas estabelecidas previamente. Na avaliação, é preciso levar em consideração as especificidades apresentadas pelos alunos e ter um olhar atento e diferenciado sobre toda e qualquer evolução ao longo do processo de aprendizagem, buscando estratégias para identificar os recursos de acessibilidades disponíveis ou ampliar o tempo pedagógico caso isso seja necessário.

Ainda foi verificado o engessamento que alguns docentes possuem nas suas práticas de ensino, não abrindo espaço para processos de flexibilização, nem mudanças que pudessem trazer alguma atenção diferenciada a alunos com autismo,

ainda se destaca o pouco diálogo ofertado pelos docentes, pela instituição, e pelos órgãos de apoio estudantil que deveriam contribuir de forma mais contundente para o processo de inclusão.

Dessa forma, afirma-se mais uma vez que a inclusão ainda é um processo inicial e que ainda estamos muito longe de alcançar sua efetivação no âmbito acadêmico. Assim como os alunos cegos e os surdos que enfrentam inúmeras dificuldades, a presença dos alunos autistas no ensino superior ainda é um processo em construção inicial, marcado fortemente por falta de conhecimentos dos profissionais e por situações de incompreensão.

Nesse sentido, Barbosa e Gomes (2019, p. 1) afirmam que estar verdadeiramente em sintonia com os preceitos da educação inclusiva:

significa direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de todo(a)s aluno(a)s respeitando suas diferenças e não apenas os inserindo em espaços educacionais sem a flexibilização de currículos, métodos e técnicas que foquem nas necessidades individuais de pessoas autistas.

Somente com o respeito às diferenças, as diversas aprendizagens e a diversificação das práticas de ensino, levando em consideração os anseios, e as necessidades dos estudantes deficientes, poderemos efetivar a verdadeiramente os processos de ensino e aprendizagem.

Seguindo a discussão sobre a efetivação das aprendizagens, se faz necessário pensarmos também as dificuldades dos docentes, para que suas práticas educativas se tornem inclusivas e que a educação de qualidade não seja ofertada apenas a uma parcela dos alunos. Frente a isso, Teixeira e Andrade (2019) discutem sobre os desafios e as perspectivas dos professores sobre a inclusão de alunos surdos no ensino superior. Afirmando que a comunicação com os alunos é o maior desafio enfrentado pelos docentes para tornar o ensino inclusivo.

Portanto, este é um desafio a ser enfrentado e que não pode mais ser ignorado, seja pelos docentes e gestores ou outros funcionários que compõem o ambiente escolar. *Fortalecer a formação dos professores e criar uma rede de apoio entre estudantes*, desenvolvendo estratégias de formação continuada e implementação de *tecnologias* assistivas em sala de aula, o que poderá ser um facilitador para o docente desenvolver seu trabalho pedagógico atrelado ao processo de inclusão.

Visando sanar essa lacuna da comunicação, conforme o estudo, alguns docentes se dispõem a buscar formação em cursos de LIBRAS, já outros não estão dispostos a se inserir no processo de formação continuada, nesse caso, o intérprete intermediará a comunicação professor/aluno, efetivando o processo de inclusão. Além do mais, a pesquisa identificou que a Universidade não está preparada para a inclusão de alunos com surdez.

No que concerne ao uso das tecnologias por estudantes com deficiência visual no Ensino Superior no que se refere ao uso das tecnologias digitais para promover a acessibilidade e a participação nas suas atividades acadêmicas, destacamos o trabalho de Silva, Amorim e Fumes (2020), pelo Núcleo de Acessibilidade (NAC) de Universidade Federal de Alagoas. Diante disso, apontamos as tecnologias digitais de informação e comunicação como uma ferramenta imprescindível para o ambiente escolar e para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Dessa forma, *softwares* e aplicativos, têm sido desenvolvidos e aperfeiçoados, e vêm contribuindo significativamente na busca pela efetivação do direito básico à comunicação e à interação social, processos fundamentais para o ato educativo e participação social das pessoas com deficiência.

Neste sentido, a NAC se mostrou uma ação extremamente positiva para instituição, onde através das contribuições desenvolvidas pelos monitores foi possível atender alunos deficientes que não tinham conhecimento sobre as tecnologias digitais, bem como de recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA) disponíveis, além disso, houve uma preocupação em se fazer atendimentos específicos às necessidades de cada estudante.

5.2 ANÁLISES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR NA UFPE: O QUE NOS FALA AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Para a realização desse capítulo, inicialmente foi feita uma seleção de artigos que abordassem sobre o tema em pauta e que mostrassem situações da Educação inclusiva na UFPE.

Além disso, utilizamos 2 artigos do *Congresso Nacional de Educação* que são: o artigo de Silva e Santana (2018) denominado “Inclusão Educacional no Ensino Superior: estudante Apoiador como Dinamizador da Aprendizagem de discentes com Deficiência” e o artigo de Silva e Duarte (2018) intitulado “O Ensino

Superior e a (In)visibilidade da Pessoa com Deficiência: Reflexões acerca da Educação Inclusiva”. E 1 (um) artigo do *Congresso Internacional de Educação Inclusiva*, de Aquilino e Silva (2018) intitulado *Processos de Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Pernambuco no Campus Acadêmico do Agreste*.

Os trabalhos se debruçam sobre a Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste (2 artigos) e sobre Centro Acadêmico de Vitória (1 artigo), nas cidades de Caruaru e Vitória de Santo Antão, respectivamente.

Com relação ao Ensino superior inclusivo na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Silva e Santana (2018, p. 5) destacaram a importância de ter um apoio pedagógico para esses estudantes: quando afirmam: “um apoio pedagógico e emocional para um discente com deficiência no Ensino Superior, implica justamente na garantia do acesso de sua permanência à universidade”.

Portanto, pensar o ensino superior atualmente, nos remete ao que está previsto na questão legal (legislações) e que são os pilares estruturantes da educação inclusiva. Além de proporcionar apoio pedagógico e individualizado a todos os alunos, é necessário que todos os atores que fazem parte da escola sejam capacitados para atender esse público que a cada dia tem conquistado um importante espaço no modelo social e educacional existente.

Silva e Santana (2018, p. 5) ainda destacaram o papel desenvolvido pelo NACE (Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco) no Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (CAV) afirmam o seguinte:

As universidades precisam pensar efetivamente em políticas institucionais que venham favorecer diretamente os estudantes com deficiência (EcDs) e que o caminho da permanência e, em especial exigirá a atuação de todos os envolvidos na ação acadêmica, inclusive os docentes. Assim, será necessário o trabalho efetivo do NACE nas orientações e implementações de propostas que venham dirimir os problemas enfrentados pelos estudantes com deficiência na Educação Superior.

O programa desenvolvido pelo Núcleo de acessibilidade pode ser entendido enquanto uma política institucional capaz de efetuar e favorecer ações voltadas para os alunos, reduzindo os problemas que esses alunos enfrentam e auxiliando nos processos de aprendizagem. Em razão dos fatos acima mencionados é preciso

refletir e destacar que essas ações locais nos mostram que a educação inclusiva é uma realidade possível e indiscutível, e precisa estar nas agendas de discussão.

Ainda com relação à discussão de inclusão na UFPE Silva e Duarte (2018) desenvolveram um estudo para compreender o processo de permanência da pessoa com deficiência no Ensino superior do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) na Universidade Federal de Pernambuco. Valendo ressaltar que o Campus se encontra em uma cidade do interior Pernambucano, a cerca de 140 quilômetros da capital Recife, onde se localiza o Campus Central da instituição.

Um ponto de convergência nos trabalhos de Silva e Santana (2018), Silva e Duarte (2018) e Aquilino e Silva (2018) é o destaque dado ao Núcleo de Acessibilidade da UFPE (NACE).

Conforme Silva e Santana (2018) apontam o trabalho efetivo do NACE/CAV nas orientações e implementações de propostas que venham minimizar os problemas enfrentados pelos estudantes com deficiência na Educação Superior. Nesse sentido, as autoras nos falam que o NACE/CAA é um núcleo de suma importância para a visibilidade e inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, por proporcionar atividades que possibilitam reflexões e superação das barreiras e entraves existentes na concretização da inclusão educacional.

Desta forma, entendemos que essa iniciativa (criação do NACE) surge em virtude de um conjunto de medidas que foram inseridas na legislação brasileira e que visavam garantir o acesso, a permanência e as condições de atender adequadamente às pessoas com deficiência no Ensino superior, destacando-se as exigências previstas na LDB.

Divergindo do exposto, uma reportagem do jornal Diário de Pernambuco em 2015 destacava que a “Falta de acessibilidade na UFPE prejudica estudantes com deficiências” expondo o relato de uma estudante: “o NACE não é nada acessível. Apesar de dizer que sim, a universidade também não tem ninguém que dê apoio”. Com isso, percebemos que há divergências e contradições presentes no âmbito do funcionamento do Núcleo de Acessibilidade da UFPE (NACE). Infelizmente, ainda há, por parte da sociedade como um todo, inclusive nas instituições de ensino superior muita dificuldade para superar os desafios e oferecer o suporte específico que necessitam esses alunos.

Conclui-se que o processo de permanência é lento, porem vem suprimindo as principais necessidades dos estudantes. O NACE é um núcleo importante para

garantir a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior e sua presença tem sido um referencial importante de articulação dentro da instituição que tem fortalecido a política de inclusão e desenvolvido ações em prol da melhoria das condições de atendimento aos estudantes com Necessidades Especiais Educativas.

5.3 O QUE NOS FALA A MÍDIA: ANÁLISES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR NA UFPE

Essa realidade também é relatada nos meios midiáticos, como nos jornais: Diário de Pernambuco, Jornal do Commercio, Gazeta do Povo, etc.

No jornal Diário de Pernambuco em 2015 foi anunciada a reportagem *Falta de acessibilidade na UFPE prejudica estudantes com deficiências*⁴ relatou-se os desafios enfrentados por 2 (duas) pessoas: a estudante de 18 anos do curso de Arquitetura e Urbanismo que é cadeirante e enfrenta o desafio das barreiras arquitetônicas (elevadores que não funcionam, rampas inexistentes, pisos inadequados). Diante dessa situação, a turma dessa discente realizou um protesto na universidade, espalhando cartazes e fechando o acesso às escadas do prédio, mas sem êxito. A estudante contou com a solidariedade dos colegas e docentes que transferiram as aulas para o térreo; e com o engajamento da turma, nunca perdeu nenhuma aula (veja a imagem abaixo):

Imagem 1. Acessibilidade 1



Fonte: Diário de Pernambuco (2015)

⁴Disponível em <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2015/05/falta-de-acessibilidade-na-ufpe-prejudica-estudantes-com-deficiencias.html>.

Outro estudante de 54 anos é do curso de Gestão da Informação que teve os dedos de um dos pés amputados e precisa da ajuda de muletas para se locomover. Devido a esse fato, o estudante havia perdido umas 15 aulas (desde o início do ano letivo). Segundo entrevista dada ao jornal Diário de Pernambuco, o estudante expõe que “A UFPE não é preparada para deficientes. O Centro de Artes e Comunicações (CAC) não tem rampas, elevador é um absurdo. E eu me recuso a chamar aquilo de elevador. Aquilo não é feito para pessoas com dificuldades de movimentação, é uma vergonha para a universidade”.

Visto essa realidade, conforme Franklin (diretor do CAC) um termo de referência foi elaborado e o processo de licitação para a compra de um novo elevador, com capacidade para oito pessoas estava em andamento. Além disso, as transferências das aulas para o térreo do prédio, para facilitar o acesso de todos os estudantes. Portanto, podemos perceber que a mudança de sala de aula para o térreo é uma medida paliativa, pois priva o aluno de ter acesso a todos os espaços desse centro, e nos mostra que apesar de tantas leis vigentes (podendo citar algumas Declaração de Salamanca; CF1988; LDB nº 9.394/96; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), etc.) voltadas à educação inclusiva e especial.

Verifica-se que os desafios enfrentados pelos estudantes são iguais, mesmo em locais distintos como o prédio do curso de Arquitetura e Urbanismo e o Centro de Artes e Comunicação (CAC). Vale salientar que o prédio de Arquitetura e Urbanismo apresenta circulação de professores e arquitetos diariamente, e apresenta sérios problemas de acessibilidade. Já o CAC (uma das poucas obras do mundo representantes do brutalismo⁵) apresenta o desafio para mudança arquitetônica (como construção de rampas que é viável) o que descaracterizaria o modelo arquitetônico do edifício.

Ainda conforme reportagem do Diário de Pernambuco, a UFPE é despreparada para receber pessoas com as variadas deficiências; e as dificuldades enfrentadas nessa universidade não são diferentes das encontradas na maioria dos espaços públicos. Aponta-se os trajetos difíceis, com pisos irregulares, buracos, ausência de rampas de acesso, ausência de elevadores, a transferência da aula dos

⁵ Derivada da expressão *béton brut* que, em tradução livre, significa “concreto bruto”.

andares para salas no térreo, estudantes privados de frequentar todos os lugares do prédio no qual estuda, pois estão localizados nos andares, e relatos sobre a falta de apoio do Núcleo de Acessibilidade. Diante disso, através dos estudos realizados pode-se inferir que a inclusão é condicionada ao fato de ter um estudante que reivindique tal direito. Percebe-se que a UFPE realizou e realiza algumas ações, mas devido as questões de ordem burocrática a resolatividade dos problemas não ocorre com celeridade ou fica para ser feita posteriormente sem data definida.

Na reportagem a *UFPE cadastra estudantes com deficiência*⁶ realizada em 2016, mostra que a universidade realizou uma atualização cadastral pelo SIGA (sistema de informações da unidade) com o objetivo de identificar e acompanhar estudantes com necessidades específicas para articular melhorias e garantir à acessibilidade necessária a permanência com qualidade na instituição. A iniciativa foi destinada para os alunos de graduação e pós-graduação promovida pelo Núcleo de Acessibilidade (NACE) da UFPE; sendo ampliada para servidores da universidade. É imprescindível que os estudantes da UFPE realizem a atualização dos dados cadastrais no Siga, em especial no campo que se refere à pessoa com ou sem deficiência. A instituição quer saber quantos são, quem são, onde estão e o que precisam essas pessoas.

Com base nos dados obtidos com essa atualização, serão pensadas e elaboradas estratégias de inclusão com a finalidade de melhorar a acessibilidade dos discentes com deficiência ou com mobilidade reduzida (ver a imagem abaixo):

Imagem 2. Acessibilidade 2



Fonte: Diário de Pernambuco (2016)

⁶ Disponível em <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2016/04/ufpe-cadastra-estudantes-com-deficiencia.html>

Conforme a reportagem, a universidade tem prédios do início da década de 1970, por isso existem limitações com relação à acessibilidade. Posteriormente, foram surgindo leis voltadas a questão de mobilidade. A partir de 2010, os prédios da UFPE foram construídos dentro de um padrão inclusivo; e para os prédios mais antigos foi criada uma comissão específica para tratar dessa temática.

Segundo a reportagem, em 2015 foi concluída uma obra no valor de R\$ 2 milhões que permitiu pavimentar 50% (cinquenta por cento) da área interna do campus, como a instalação do piso tátil e pista para ciclista. Outras obras precisam ser realizadas, sendo feito um mapeamento dos locais, inclusive nos prédios antigos e históricos. Mas não há previsão para reformas. Portanto, a verba destinada não é suficiente para realizar todas as obras, sendo elaborados critérios para priorizar qual obra fazer.

Diante disso, espera-se que esses espaços sejam construídos pensados no público de estudantes com deficiência, e que estes ao ingressarem na universidade tenham seu direito garantido e não que estes discentes precisem reivindicar a instituição a execução da Lei nº 10.098/2000 ou a Lei da Acessibilidade que estabelece a criação de rampas, barras de ferro e outras soluções para garantia do livre acesso de pessoas com deficiências físicas, visuais e de mobilidade reduzida aos espaços de uso público.

O problema de mobilidade na UFPE é perceptível em todos os campi, é preciso melhorar os espaços físicos para garantir a acessibilidade e o direito de ir e vir do(a)s cidadãos como preconizado na Constituição Federal de 1988.

Na reportagem do jornal Leia Já com o tema *Problemas de acessibilidade afetam alunos da UFPE*⁷ realizada em 2018; foram relatados os desafios de estudantes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). São desafios acadêmicos (a intensa rotina de aulas, trabalhos e provas, etc.) e obstáculos físicos (as barreiras impostas no caminho pela falta de acessibilidade) (ver imagem 3).

⁷ Disponível em <https://www.leiaja.com/carreiras/2018/07/12/problemas-de-acessibilidade-afetam-alunos-da-ufpe/>.

Imagem 3. Obstáculos físicos



Fonte: Leia Já (2018)

Segundo essa reportagem, os problemas de acessibilidade encontrados em vários pontos do Campus Recife da UFPE dificultam o ir e vir de quem tem deficiência ou mobilidade reduzida. Faltam elevadores em diversos prédios, existem calçadas inadequadas, postes no meio de calçadas. Vagas no estacionamento insuficiente para pessoas com deficiência e há rampas mal feitas que prejudicam a mobilidade. Segundo Silva e Santana (2018) as universidades precisam pensar efetivamente em políticas institucionais que venham favorecer diretamente os estudantes com deficiência.

Na reportagem do jornal Leia Já, a UFPE tem 308 estudantes com deficiência matriculados, sendo 99 com deficiência física, 82 com deficiência auditiva ou surdez, 66 com cegueira ou baixa visão e 61 com deficiência intelectual, deficiência múltipla e autismo; além de estudantes com altas habilidades/superdotação. Os discentes estão distribuídos nos campi Caruaru, Recife e Vitória de Santo Antão. Percebe-se o aumento significativo da procura desses estudantes em ocupar as vagas no Ensino Superior, sendo de suma importância o processo de interiorização das universidades (como os campi de Caruaru e Vitória de Santo Antão).

As dificuldades de acessibilidade ficam mais evidentes quando acontece a publicidade de alguns problemas, como o caso do estudante de biomedicina (que sofre de paralisia cerebral e é cadeirante) que caiu da escada do Centro de Ciências da Saúde (CCS) dessa instituição de ensino. O único elevador que existe no prédio é destinado ao transporte de cadáveres (na imagem 4), estava quebrado e tem o uso proibido para estudantes.

Imagem 4. Elevador proibido para estudantes



Fonte: Jornal Leia Já (2018)

Diante dessa situação, percebemos que a barreira arquitetônica (escadas) limita o deslocamento do estudante nesse centro. Para superar esse obstáculo o uso do elevador seria uma medida plausível, mas o único elevador do local é de uso exclusivo para transportes de cadáveres. Logo urge a necessidade de se instalar outro elevador para uso coletivo de todos os estudantes, principalmente com mobilizado reduzida, gestantes, deficientes visuais, idosos, etc.

Outro evento foi o acidente de um estudante cadeirante, a família realizou um Boletim de Ocorrência e acionou o Ministério Público Federal para fazer uma nova denúncia contra a UFPE. O pedido foi acatado, mas até a data de divulgação dessa reportagem, não havia novidade sobre o caso. Apenas promessas por parte da UFPE de consertar o elevador até o recomeço das aulas no ano seguinte; e a promessa de instalar outro elevador para os discentes, com adaptação para cadeirantes.

Após o ocorrido, foi reaberto um processo que a UFPE respondeu em 2015, quando foi obrigada a adequar todas as suas estruturas para tornar toda a instituição acessível. Após o acontecido, o discente não participou das aulas, e não realizou prova prática de anatomia, pois não tinha como chegar ao laboratório e ficou receoso de cair novamente. O estudante recebeu presença e nota, mas não participou dos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com a reportagem, destacamos alguns problemas que acontecem em diversos espaços da universidade:

a) Centro de Biociências (CB): as calçadas com piso degradado e irregular, além de algumas serem estreitas e com postes instalados no meio das calçadas. Essas

situações impossibilita a passagem da cadeira de rodas, forçando a descida até a via destinada a veículos, gerando risco de acidentes.

b) Restaurante Universitário (RU): a existência de degraus na porta de saída, de areia e de uma tampa de esgoto na entrada (imagem abaixo) faz com que a circulação no RU e nos seus arredores apresente problema para os/as estudantes cadeirantes se locomoverem e acabam utilizando o espaço de trânsito de veículos.

Imagem 5. Acessibilidade RU



Fonte: Jornal Leia Já (2018)

Isso é um absurdo, pois o/a estudante se coloca em risco, em uma situação de vulnerabilidade na qual depende da consciência e empatia dos motoristas que circulam pelo campus.

c) estacionamento do Centro de Ciências da Saúde (CCS): os bicicletários foram instalados no lugar onde anteriormente havia vagas para pessoas com deficiência.

O *Bike PE*⁸ foi instalado no Recife em 2013, com a finalidade de oferecer ao Estado de Pernambuco um transporte sustentável e não poluente, implantado pelas empresas Serttel/Samba apoiadas pelo Banco Itaú. O bicicletário funciona no campus Recife, com o propósito de viabilizar a locomoção dos usuários, contendo um total de três estações: no Centro de Ciências da Saúde (CCS - 1) (na imagem a seguir), outra no Núcleo de Integração de Atividade de Ensino (NIATE I - 1), e a outra no Centro de Artes e Comunicação (CAC - 1).

⁸ Disponível em <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/engineeringproceedings/conaerg2016/7302.pdf>

Imagem 6 – Bicicletário

Fonte: Jornal Leia Já (2018)

Foi garantido o uso do espaço público pela empresa privada apoiada pelo Itaú, no qual instala um bicicletário como promoção de mobilidade de alguns usuários (que tipo de usuário?), isso em detrimento do direito das vagas destinadas as pessoas com deficiência. Logo questiona-se que tipo de educação inclusiva está em prática, e qual público essa educação inclusiva de fato atinge pelo direito legalmente garantido pela CF 1988, pela LDB 9394/96, pelo PNE 2014-2024, etc.

Discentes e familiares reclamaram e reivindicaram os direitos legalmente conquistados e garantidos por lei dentro da Universidade.

d) Centro de Artes e Comunicação (CAC) e Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH): as calçadas próximas aos centros apresentam desníveis, barracas e sacos de lixo, dificultando a passagem das cadeiras de rodas (imagem a seguir).

Imagem 7. Calçadas 1

Fonte: Jornal Leia Já (2018)

Sobre tais problemas, a Universidade Federal de Pernambuco informou, através de uma nota escrita pela superintendente de infraestrutura, que estava

elaborando um Plano de Acessibilidade que seria enviado ao Ministério da Educação (MEC) para liberação de recursos. O Plano se encontrava em fase de levantamento das áreas prioritárias que precisavam de obras para adequação. No período dessa reportagem estava sendo realizadas obras de readequação das casas de máquinas para instalar elevadores nos prédios do CTG, do CCS Bloco A, e com previsão para iniciar no CCS (Bloco D de Anatomia) e CFCH. O Centro Acadêmico do Agreste, segundo a instituição, também está no plano de acessibilidade.

A Universidade destacou que concluiu a obra de acessibilidade do Centro Acadêmico de Vitória e que está elaborando o edital de contratação de empresa para realizar obras de manutenção, como nos fala: “para serviços de manutenção, onde constam itens de execução de calçadas e outros”.

A reportagem identificou que o elevador para pessoas com deficiência do Centro de Artes e Comunicação não estava funcionando, mas a Universidade não respondeu sobre o problema. O elevador do Núcleo Integrado de Atividades de Ensino (NIATE) também não apresentou funcionamento, entre outros problemas do Campus Recife.

Outro ponto levantado pela reportagem foi a situação jurídica da universidade, à Ação Civil Pública (Processo nº 0800971–14.2014.4.05.8300), na qual a Universidade concluiu obras e instalações que estavam em andamento, e continua realizando intervenções para atender às normas de acessibilidade.

Sobre o apoio pedagógico aos graduandos com deficiência, a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade (NACE) da UFPE, explica que a instituição de ensino realiza atendimento em acessibilidade em diversos eixos de atuação, prestando orientação a coordenação de curso e docentes, orientação a pais e familiares do estudante, oficinas de sensibilização, empréstimo e orientação para uso de tecnologia assistiva, serviço de tradução e interpretação de Libras. Além disso, garante que há adequação de material pedagógico em Braille e em letras ampliadas, avaliação funcional da visão e treinamento em orientação e mobilidade, entre outros serviços. Portanto, a importância do papel do NACE conforme nos falam Silva e Santana (2018) e Silva e Duarte (2018) enquanto política institucional para a garantia de acesso e permanência no Ensino Superior dos estudantes com deficiência na perspectiva da educação inclusiva.

Na reportagem do jornal *Leia Já*, intitulado *Sem elevador, cadeirante e amigo caem de escada na UFPE* ⁹ realizada em 2018; expõe o caso de um estudante do 1º semestre de Biomedicina, que é cadeirante e sofre de paralisia cerebral, e caiu da escada do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFPE.

Após o ocorrido, o Diretório Acadêmico de Biomedicina Camila Alcides da UFPE (DaBiom) emitiu uma nota em rede social em que relatou a solicitação de medidas para atender melhor às necessidades do discente, que não se limitam apenas às escadas, e aponta que muitas delas ainda não foram cumpridas, como a instalação de vagas para pessoas com deficiência no estacionamento, rampas, melhorias nas calçadas e realização de aulas em salas térreas. Através de divulgação, reclamação de discentes e familiares a UFPE por meio de representantes forneceram uma resposta a comunidade tentando minimizar os danos e evitar problemas futuros conforme a Resolução 11/2019 (UFPE, 2019).

Em 2016, a universidade foi condenada pelo Ministério Público Federal (MPF) através do Tribunal Regional Federal da 5ª Região (TRF-5) a realizar todas as obras de adequação à acessibilidade em um prazo de até 18 meses, que venceu em 25 de agosto de 2017, sob pena de multa.

A pró-reitora de Assuntos Estudantis da UFPE entrou em contato com Lucas e sua família por telefone, prestando solidariedade diante do ocorrido e prometendo tomar as medidas necessárias para que todos os problemas de acessibilidade que o estudante enfrenta sejam sanados.

Segundo o jornal *Leia Já*, uma aluna explicou que muito dos problemas em relação à acessibilidade se deve ao fato do processo para adequação estrutural para a acessibilidade ser recente no Brasil e a UFPE tem alguns prédios que, por serem muito antigos (o caso do CCS), dificultam a realização das obras.

A pró-reitora de Assuntos Estudantis da UFPE disse que antes do acidente do dia 5/6/2018, já havia sido feita a licitação para a instalação de elevadores no CCS, mas um problema estrutural e um enxame de abelhas gerou um atraso nas obras. Diante do ocorrido a universidade realizou reuniões para agilizar o processo e a previsão é que tudo estivesse pronto até dezembro desse ano.

No que diz respeito a outras obras como adequação de calçadas, estacionamento e rampas, Ana Cabral explica que a universidade tem projetos já em

⁹ Disponível em <https://m.leiaja.com/carreiras/2018/06/07/sem-elevador-cadeirante-e-amigo-caem-de-escada-na-ufpe>

execução, com algumas obras já entregues (como adequação de calçadas e vias), mas que a conclusão dessas melhorias foi atrasada por contingenciamento de recursos financeiros do Governo Federal para a instituição. Apesar disso, ela ressalta que tanto a conclusão de obras de acessibilidade e outras medidas de apoio como a compra de cadeiras de rodas estão no projeto da universidade.

Mediante a essas situações, de acordo com Santos *et al* (2019) apesar da presença de pessoas com deficiência no âmbito acadêmico podem ter seu protagonismo social/acadêmico impedido devido as barreiras que podem ser físicas ou atitudinais. Convergindo com os autores, Oliveira, Neves e Falcão (2019) enfatizam que é preciso vencer barreiras burocráticas e atitudinais que impedem que a inclusão aconteça de forma mais efetiva.

Os estudantes do curso de Biomedicina organizaram um ato de protesto em frente ao Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFPE, para cobrar agilidade na tomada de providências que previnam acidentes e permitam que os graduandos frequentem a universidades sem dificuldades de locomoção. Desta forma, percebe-se uma articulação dos estudantes deficientes e estudantes não deficientes em prol de um objetivo maior que é a garantia da inclusão de todos e todas.

Em contrapartida em reportagem do Jornal do Commercio sobre *Projeto da UFPE ajuda surdos para aumentar a inclusão no Ensino Superior público*¹⁰ em 2019. Um grupo de 12 pessoas surdas teve o desafio de aumentar a inclusão no ensino superior público durante a preparação para o Enem através do Projeto Gradação, da Universidade Federal de Pernambuco.

O “Projeto Gradação” foi criado em janeiro como programa de extensão. Com aulas ministradas de segunda a sábado, por estudantes voluntários da UFPE, disponibiliza dois intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Ações e propostas desse tipo são muito relevantes, pois proporciona uma possibilidade real para ingressos de alunos na universidade.

5.4 A REALIDADE DA UFPE EM 2021: o que nos mostra as fotografias?

As reportagens utilizadas nesse trabalho já indicavam que a UFPE vinha realizando algumas ações, no sentido de se tornar uma universidade mais acessível,

¹⁰ Disponível em <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2019/11/11/projeto-da-ufpe-ajuda-surdos-para-aumentar-a-inclusao-no-ensino-superior-publico-392524.php>

no entanto, devido as questões de ordem burocrática, a resolatividade dos problemas não ocorrera com a celeridade necessária para que a instituição se adeque ao exigido na Legislação.

Devido ao contexto da Pandemia, não fora possível realizar a pesquisa com os docentes e discentes sobre os desafios acadêmicos; sendo o foco direcionado apenas aos obstáculos arquitetônicos (físicos).

No que tange aos obstáculos físicos, foi permitido o acesso a parte interna dos prédios, as fotos retratam a realidade da UFPE campus Recife no tocante aos espaços externos e internos. Sobre os elevadores retratados nas reportagens conseguimos fotografar a realidade atual dos prédios CCS, CAC, CTG e CFCH citados nas reportagens.

Imagem 8. Elevador CCS



Imagem 9. Elevador de Anatomia



Fonte: Acervo da pesquisa

No Centro de Artes e Comunicação (CAC) tem elevador de uso exclusivo para cadeirantes, deficientes, idosos, gestantes, e pessoas com mobilidade reduzida (imagem 10).

Imagem 10. Elevador CAC

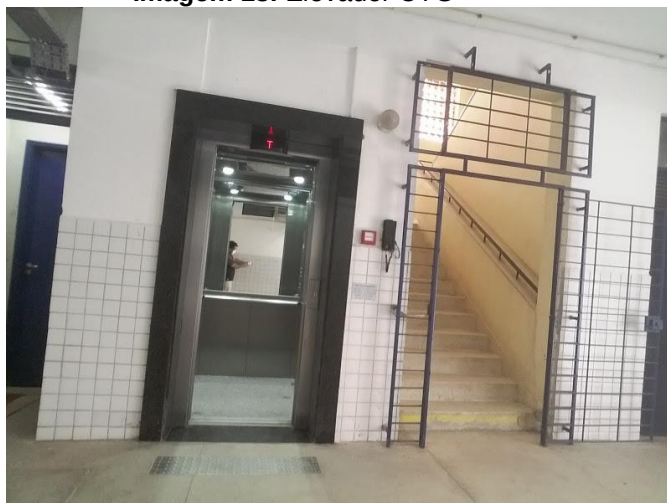
Fonte: Acervo da pesquisa

No Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), existem 3 elevadores para uso dos estudantes (imagem 11), mais a opção escadaria e rampa externa que dá acesso ao 1º (primeiro) andar. Além disso, foi instalado um elevador para docentes (imagem 12) próximo ao auditório e a livraria.

Imagem 11. Elevador CFCH 1**Imagem 12.** Elevador CFCH 2

Fonte: Acervo da pesquisa

No CTG existem 3 elevadores em funcionamento, são 3 torres de prédio denominados bloco escolar com 5 andares, sendo 1 (um) elevador em cada torre.

Imagem 13. Elevador CTG

Fonte: Acervo da pesquisa

Mesmo com os entraves legais, alguns avanços já podem ser observados na universidade, como no estacionamento do Centro de Ciências da Saúde (CCS), o bicicletário fora removido (imagem 14) e as vagas destinadas para pessoas com deficiência e idosos garantidas através de sinalização horizontal pintada no chão do estacionamento (imagens 15 e 16).

Imagem 14. Estacionamento CCS 1

Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 15. Estacionamento CCS 2**Imagem 16.** Estacionamento CCS 3

Fonte: Acervo da pesquisa

Outro local observado foi referente ao acesso ao Restaurante Universitário (RU): apresentando rampa de acesso e corrimão na entrada (imagem 17) proporcionando a circulação dos estudantes conforme a Lei nº 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade) garantia do livre acesso.

Imagem 17. Restaurante Universitário



Fonte: Acervo da pesquisa

A Universidade realizou obras de manutenção, como adequação de calçadas, estacionamento e rampas, e vias (imagens 18, 19 e 20). Percebemos também a instalação do piso tátil e pista para ciclista (imagem 18, 19 e 20) e garantia de vagas no estacionamento (imagem 21) foram medidas necessárias de adequação do espaço público da universidade.

Imagem 18. CTG



Imagem 19. Hotelaria



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 20. Calçada CAC**Imagem 21.** Estacionamento CFCH

Fonte: Acervo da pesquisa

As realizações dessas obras tiveram por finalidade garantir a acessibilidade e o uso do espaço público e coletivo pelos estudantes, e desse modo problemas resolvidos. Desse modo, proporcionando o direito de ir e vir do(a)s discentes e visitantes à universidade.

Os problemas de mobilidade na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) ainda continuam. O desafio das barreiras arquitetônicas como: postes no meio das calçadas; pisos irregulares e inadequados e em alguns locais inexistentes, ainda são algumas das situações arquitetônicas observáveis na universidade. O que impossibilita a movimentação de pessoas deficientes, mobilidade reduzida, e são problemas que acontecem em diversos espaços como no Centro de Ciência Médicas (imagem 22), no acesso ao Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Anatomia, Departamento de Medicina Social (imagem 23), na faixa de pedestre que dá acesso aos mesmos (imagem 24), dificuldade da passagem das cadeiras de rodas (imagens 25, 26), etc.

Imagem 22. Calçadas 2**Imagem 23.** Calçadas 3

Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 24. Faixa de pedestre**Imagem 25.** Acesso a Academia da UFPE

Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 26. Acesso ao Departamento Anatomia**Imagem 27.** CCEN

Fonte: Acervo da pesquisa

Outro espaço também que apresenta problemas de acessibilidade é o Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) na Área II (imagem 27) calçadas inadequadas, ausência de piso limitando o deslocamento do estudante ao centro.

Apesar de percebermos um avanço significativo na mudança arquitetônica em vários espaços da UFPE, ainda é preciso melhorar a mobilidade/ acessibilidade dos estudantes devido as barreiras existentes (calçadas com problemas, ausência de rampas) na trajetória aos centros de estudos, ao restaurante universitário, e outros espaços.

Vale salientar que a universidade passou e vem passando por adequação estrutural, e foram utilizados critérios de priorização para as reformas que foram realizadas; teve como alvo tornar o campus acadêmico acessível e evitando colocar

os alunos em risco de acidente (e de vida) e expostos as situações de vulnerabilidade.

É necessário um olhar inclusivo e sensível no âmbito acadêmico para todos e todas as/ os discentes com deficiências físicas, com mobilizado reduzida, gestantes, deficientes visuais, idosos, etc. aos espaços internos e externos da universidade.

5.5 RESULTADOS DAS DISCUSSÕES E SIGNIFICÂNCIA DA PESQUISA

No Brasil as discussões em torno da educação inclusiva ganharam expressividade a partir da década de 90, expandindo-se também para educação especial, um cenário marcado inicialmente pela rejeição e abandono das crianças que apresentavam algum tipo de deficiência, seguida por uma abordagem médica, perpassando pela lógica da integração, até chegar aos conceitos mais atuais de inclusão, o que reverberou em atendimento especializado com a garantia de direitos expressos constitucionalmente, culminando, por fim, em um paradigma em construção.

Conforme Mantoan (1998), traz considerações que para a inclusão ocorrer de forma efetiva, deverá haver uma verdadeira transformação da escola (a também da instituição de ensino superior), e deverá romper com paradigmas solidificados que são automaticamente repetidos de maneira naturalizada através de ações que não apresentam reflexões críticas.

Herdeira dos resquícios e das ideias dos momentos anteriores, inúmeras são as contradições que permeiam esse campo de discussão durante seu processo de consolidação, de um lado registra-se avanços e ampliação nas discussões conceituais e também na implementação de políticas públicas, e políticas educacionais e de outro percebemos que questões estruturais ainda se fazem presente e estão enraizadas e dificultam o processo de inclusão ou a superação das inúmeras formas de exclusão social, e, portanto, impedem a real consolidação de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Com relação ao cenário educacional, campo de estudo deste trabalho dissertativo, inúmeros são os desafios que se colocam no cenário atual, principalmente quando se trata do Ensino Superior, visto que a inclusão desses jovens nessa etapa de ensino pode ser entendida como condição que favorece o direito à participação social e pode ser compreendida também, como um espaço

social privilegiado onde são socializados os saberes sistematizados e transmitidos os valores que por ela são legitimados.

De acordo com Galvão e Silva (2020) através do trabalho realizado sobre Educação Superior e a inclusão da pessoa com deficiência destaca a pertinência das políticas educacionais de educação superior e a pessoa com deficiência. Essas políticas têm se constituído em um campo de pesquisa promissor, e existe a necessidade de realizar mais pesquisas sobre a temática devido ao leque de possibilidades que são as necessidades especiais educativas e os vários tipos de deficiência.

A produção desse trabalho nos revelou que o processo de educação inclusiva passa pela superação de ordens distintas, para isso é preciso que *possamos almejar e criar uma rede de apoio entre estudantes*, família, Universidade, docentes, dentre outros sujeitos que participam da vida em sociedade. Ou seja, é preciso que todos os sujeitos que compõe o âmbito educativo e social, possam se unir em prol da efetivação da inclusão. Nesse sentido, elencamos alguns papéis que são centrais e que tem relação direta com o cenário educacional.

O primeiro se relaciona com o *Papel da Gestão escolar*: garantir que uma educação de qualidade possa se ofertada para todos, respeitando-se a diversidade dos discentes e realizando o atendimento individualizado, de acordo com às necessidades educativas dos educandos. Isso implica pensar e possibilitar adaptações pedagógicas diante das diferenças e das necessidades individuais de aprendizagem de cada estudante, principalmente do ponto de vista avaliativo, que como vimos anteriormente é um ponto de inflexão que merece muita atenção (tanto dos docentes quanto dos gestores).

Outro ponto a ser destacado é a *Formação inicial e continuada dos docentes*, para atender a esse público de discentes. Fortalecer iniciativas que busquem desenvolver essas competências formativas é imprescindível para que o processo de ensino e aprendizagem se torne de fato inclusivo, que se leve em consideração as diferenças, o outro, e se supere a exclusão pedagógica que ainda é persistente no âmbito escolar. Nesse processo, o professor é uma figura central, e como tal, precisa ressignificar suas práticas e atender a todos. Além disso, é preciso pensar e investir na implantação e no uso das salas de recursos multifuncionais, que ainda são extremamente limitados no ensino superior.

Também nos deparamos com *as novas tecnologias da informação e comunicação* como uma oportunidade educativa, de ampliação dos processos de ensino e aprendizagem e que não pode ser desprezada. Especialmente quando se trata de alunos com deficiência, pois a utilização de *softwares* e aplicativos, tem se mostrado muito positiva e significativa considerando-se aspectos relacionados aos processos de comunicação e interação social.

Ainda se destaca a *importância das políticas públicas*, que apesar de ainda jovens, e limitadas em alguns aspectos, são instrumentos da concretização em leis de objetivos relevantes para a Educação e para Educação inclusiva, marcando esse momento como um cenário aberto a contribuições e estabelecimento de novas concepções e formulações educativas.

Nesse contexto, a Universidade Federal do Pernambuco, através do seu Conselho Universitário, aprovou a Resolução nº 11, de 20 de setembro de 2019, na qual estabelece orientações sobre o atendimento em acessibilidade e inclusão educacional na mesma.

O documento leva em consideração diversas leis, decretos e portarias - a mais recente datada de 2015 – no entanto, são primárias as definições de responsabilidades sobre a garantia entre os docentes, técnicos administrativos e discentes da Universidade, os quais tenham deficiência que comprometa sua plena circulação e possibilidade de atuação dentro da universidade.

Observando o contexto das reportagens já apresentadas, é possível inferir que o documento surge de uma demanda já existente, com problemática não mais pontual de um ou outro curso, mas um contexto que envolve boa parte da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Segue então abaixo, alguns artigos (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 8º e 9º) de acordo com UFPE (2019) que informam o seguinte:

Art. 1º Para os efeitos desta Resolução entende-se como público alvo para o atendimento em acessibilidade e inclusão educacional os docentes, técnico-administrativos e discentes da UFPE nas seguintes condições:

- I - pessoa com deficiência nas áreas auditiva, visual, física, intelectual ou múltipla;
- II - pessoa com transtorno do espectro autista (TEA);
- III - pessoa com altas habilidades/superdotação;
- IV - pessoa com transtorno específico da aprendizagem: dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH);

V - pessoa com mobilidade reduzida.

Ao delimitar o público que é atendido pela resolução (docentes, técnicos-administrativos e discentes), a Universidade reconhece que é preciso observar diferentes contextos e atuações para que a inclusão seja efetiva em nível de administração local. Até mesmo pelo alto número de estudantes, suas distintas realidades e pela falta de entendimento sobre o funcionamento administrativo e burocrático pela mesma, são eles que formam o grupo mais vulnerável aos empecilhos para a disseminação geral do processo inclusivo pela instituição. Portanto, é imprescindível conhecer os diferentes contextos, realidades e diversas deficiências e necessidades especiais desses estudantes, mas também dos docentes e técnicos-administrativos.

A organização administrativa também é levada em consideração para definir quais instâncias estão diretamente responsabilizadas por cada um dos grupos a serem incluídos:

Art. 2º A identificação do público mencionado no art. 1º compete à/ao:

I - Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (PROACAD), no que concerne aos discentes dos cursos de graduação;

II - Colégio de Aplicação (CAp), no que concerne aos discentes da educação básica;

III - Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ), no que concerne aos discentes de cursos de pós-graduação;

IV - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (PROGEPE), no que concerne aos docentes e técnico-administrativos estatutários e celetistas.

Parágrafo único. As unidades indicadas nos incisos do art. 2º devem adotar medidas que lhes permitam conhecer e manter atualizado o quantitativo das pessoas com deficiência e/ou outras necessidades específicas a serem atendidas dentro de suas respectivas áreas de competência.

Como a base do nosso estudo está centrado nos estudantes deficientes dos cursos superiores, é importante observar que além dos centros e unidades, está a PROACAD diretamente ligada à institucionalização da garantia do atendimento inclusivo, bem como sobre o controle dos discentes que deverão ser assistidos por essa política. Dessa forma, a Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos como órgão de assessoramento superior da reitoria nos assuntos destinados ao ensino de graduação, deve atuar junto aos estudantes, docentes, coordenadores de cursos e

das áreas básicas, chefes de departamentos e diretores de centro. Tem sob sua responsabilidade a organização, o funcionamento e a política didático-pedagógica dos cursos, o controle acadêmico legal dos estudantes, a coordenação do processo de avaliação da qualidade do ensino e da qualificação dos docentes dos cursos de graduação da UFPE.

Art. 3º Cabe aos gestores das unidades acadêmicas e administrativas prover iniciativas que contemplem o princípio da inclusão social da pessoa com deficiência nos projetos pedagógicos de seus cursos presenciais e a distância, bem como nas atividades laborais e no local de trabalho, garantindo ações voltadas para o atendimento às demandas do público-alvo indicado no art. 1º desta resolução.

§ 1º A inclusão mencionada no caput refere-se às responsabilidades concernentes ao atendimento das necessidades específicas das situações de ensino e de aprendizagem e da adequação do ambiente de trabalho, tais como:

I- estratégias de ensino, avaliação em formatos acessíveis e/ou adaptação das atividades avaliativas;

II - recursos didático-pedagógicos acessíveis;

III - recursos de tecnologia assistiva;

IV- ambientes de trabalho adaptados, respeitando o perfil vocacional;

V- dependências das unidades acadêmicas e administrativas acessíveis com eliminação de barreiras arquitetônicas e ambiente de comunicação adequados;

VI- oferta para docentes e técnico-administrativos de formação continuada para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como o desenvolvimento profissional com foco no atendimento em acessibilidade e inclusão educacional;

VII - tradutor e intérprete de Libras, leitor e transcritor além de outros apoios especializados que se julguem necessários, conforme a especificidade apresentada;

VIII - dilação de tempo em até 50% do período total das avaliações, podendo este tempo ser estendido, considerando as especificidades e singularidades do discente, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade.

§ 2º Os docentes e técnico-administrativos, na condição de pessoas com deficiências e/ou necessidades específicas, poderão solicitar aos gestores das unidades acadêmicas e administrativas os serviços de atendimento em acessibilidade e de adequação do local de trabalho.

§ 3º Os discentes, na condição de pessoas com deficiências e/ou necessidades específicas, poderão solicitar ao Coordenador de Curso de Graduação e de Pós-Graduação os serviços de atendimento em acessibilidade oferecidos pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco.

Neste momento, o documento destaca as responsabilidades em todos os âmbitos, mas também a corresponsabilidade do estudante em solicitar esse

acompanhamento especial. Aqui há uma lacuna entre aquilo que deve ser demandado e quem deve demandar. A Universidade, nesta escrita, se exime da responsabilidade em garantir, pois no decorrer do documento não há garantia disseminação do teor dele, ou seja, a resolução também deveria indicar que deve haver divulgação ampla sobre esses direitos. Mediante a isso, é de suma importância que os estudantes tenham acesso a esse conhecimento dos direitos que lhe assiste seja de modo impresso (por exemplo, a entrega de uma cartilha) ou no site da UFPE, cujos direitos devem ser garantidos independente de solicitação.

O próximo artigo trata da questão orçamentária:

Art. 4º Cabe à administração superior prover as unidades acadêmicas e administrativas de crédito orçamentário que permita desenvolver ações de acessibilidade e inclusão educacional, garantindo condições indispensáveis à permanência com qualidade dos docentes, técnicos administrativos e discentes mencionados no art. 1º desta resolução.

§ 1º Para atendimento do contido no caput, a UFPE utilizará do orçamento previsto em ação específica para esta finalidade na Lei Orçamentária Anual (LOA), como também poderão ser utilizados orçamentos complementares de outras ações previstas na LOA, desde que haja disponibilidade orçamentária.

§ 2º Os Diretores dos Centros Acadêmicos deverão destinar recursos oriundos do Modelo de Alocação de Recursos (MODALOC) para ações de acessibilidade e inclusão educacional do respectivo centro.

A delegação da competência pela instância superior em garantir os recursos, ao mesmo tempo em que esclarece as limitações da universidade sobre as questões orçamentárias, culpabiliza o Estado pelo insucesso das políticas inclusivas. Porém, deve-se atentar da corresponsabilidade para que recursos destinados a esta área sejam atendidos em ordem de prioridade, como prevê o § 2º do art. 4º (acima), evitando situações constrangedoras como as expostas nas reportagens. Diante disso, existe a necessidade dos recursos orçamentários e financeiro para manutenção e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior devido o aumento expressivo de ingressantes.

Art. 5º Cabe aos Diretores de Centros e chefes de unidades acadêmicas priorizar na realização das atividades a alocação de espaço físico (salas de aula, laboratórios, auditórios, instalações desportivas, sanitários, entre outros) de fácil acesso a pessoas com deficiência, particularmente para aqueles que fazem uso de órteses

ou próteses que auxiliam na locomoção ou aqueles que possuem mobilidade reduzida.

Eis que nos deparamos com uma das principais queixas dos alunos nas reportagens apresentadas: a acessibilidade nos ambientes mais simples utilizados pelos estudantes. Apesar do entendimento que um espaço inclusivo é aquele que garante a passagem de qualquer cidadão por toda sua dimensão, os espaços mais triviais numa vivência acadêmica merecem uma atenção redobrada: sala de aula, laboratório, sanitários, biblioteca, refeitório são os itens básicos para que um estudante possa se deslocar dentro da universidade sem a dependência da colaboração de qualquer pessoa. Não se trata de uma questão de favor, mas de uma garantia de seu direito. Portanto, percebemos através das críticas trazidas nas reportagens que algumas ações para acessibilidade física foram postas em prática como o reparo de algumas calçadas; mas ainda a universidade tem muito a avançar nessa questão de adaptação de locais físicos para mobilidade (conforme é previsto na lei da acessibilidade - Lei nº 10.098/2000) dos estudantes deficientes.

Adentra, então, a resolução, na reserva de vagas para estudantes com deficiência também nos editais de assistência estudantil:

Art. 8º Cabe à Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES), no âmbito dos editais de assistência estudantil, garantir a reserva de 5% (cinco por cento) das vagas para discentes com deficiência. Parágrafo único. Os discentes com deficiência, selecionados nos editais de assistência estudantil terão acesso aos serviços de apoio oferecidos pela PROAES.

Sobre essas políticas, estudos já apontam a interferência na garantia de estudantes de baixa renda para a permanência em instituições federais de ensino em vários níveis de escolaridade. Assim, a garantia desse direito reforça as ações inclusivas que venham a ser realizadas dentro da UFPE. Desta forma, o papel da PROAES é notável por ofertar aos estudantes de condições materiais e psicológicas que assegurem o processo de formação acadêmica; além das ações voltadas a inclusão social para a permanência dos estudantes na UFPE, com a finalidade de minimizar as desigualdades sociais e regionais, reduzir a retenção e evasão escolar, e desse modo contribuir para melhoria do desempenho acadêmico e que os discentes consigam concluir o curso no tempo previsto.

Art. 9º Cabe ao Coordenador de Curso de Graduação e de Pós-Graduação, diante do conhecimento de discente que se enquadre nas condições apresentadas no art. 1º desta resolução:

I - comunicar ao Núcleo de Acessibilidade da UFPE às demandas para prover o atendimento em acessibilidade necessário ao discente;

II - encaminhar as recomendações sugeridas pelo Núcleo de Acessibilidade da UFPE aos professores dos componentes curriculares cursados pelo discente;

III - acompanhar o desenvolvimento acadêmico do discente em conjunto com o NACE, visando a conclusão da sua formação acadêmica.

Parágrafo único - Cabe ao coordenador de curso comunicar à Direção do Centro Acadêmico demandas de acessibilidade física da unidade acadêmica na qual o discente está cumprindo os componentes curriculares visando às adequações necessárias.

Todo o teor do artigo 9º é de suma importância também em nossa análise. Considerando que a informação sobre a necessidade, nesta fase de implantação da Resolução, ainda é crucial para priorizar as ações necessárias a atender os alunos que já estão cursando suas faculdades, o Coordenador tem papel direto entre as instâncias superiores e o corpo colegiado, centro acadêmico e até mesmo ao aluno. Deve-se então investir de modo especial sobre esses servidores para a formação necessária ao acolhimento, compreensão e encaminhamento dos problemas postos ou que venham a surgir.

A busca de compreender a inclusão significa direcionar o olhar para a diversidade, oportunizando a aprendizagem de todo(a)s discentes, respeitando suas diferenças e garantir espaços educacionais com um currículo flexível, métodos e técnicas que dê prioridade as necessidades individuais de cada estudante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações têm a intenção de abordar o desafio que implica reconhecer a necessidade de discussões em torno da inserção de alunos deficientes no ensino superior, visto que, nesse nível de ensino, tal temática é ainda recente e provoca indagações na sociedade atual. Diante destes fatos, reconhecemos que a realidade da acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro ainda é incipiente, apresentando discrepâncias entre as diferentes deficiências.

Essa lacuna é ainda maior quando comparado ao número de alunos sem deficiência matriculados nas instituições de ensino superior. Então, podemos afirmar que estas instituições ainda não são acessíveis para todos, sobretudo para aqueles com deficiência.

Finalmente, é necessário defender os direitos fundamentais consagrados na Constituição de 1988, que traz no seu Artigo 3, inciso IV, como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Além disso, preconiza o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

Com isso, acreditamos que este trabalho possa contribuir de maneira significativa para a discussão acerca da temática, afirmando-se o papel imprescindível da educação superior na formação de cidadãos conscientes, entre eles, os discentes com necessidades especiais educativas, buscando-se contribuir também com a construção coletiva de um projeto de educação e de sociedade por todos os envolvidos no processo de inclusão.

Não se deseja concluir este trabalho prescrevendo receitas que poderiam resolver os problemas inerentes à discussão sobre a efetivação das políticas de inclusão, mas, apresentar algumas reflexões que podem auxiliar pesquisadores, professores, sociedade civil, a encontrar, ainda que de forma introdutória, bases legais e conceituais.

As universidades precisam pensar efetivamente em políticas institucionais que venham favorecer diretamente os estudantes com deficiência e que o caminho da permanência e, em especial exigirá a atuação de todos os envolvidos na ação acadêmica, inclusive os docentes; garantindo acesso e permanência.

Contudo, a integração das tecnologias digitais, em especial a tecnologia assistiva, no cotidiano de estudantes com deficiência se faz necessária para que estes se desenvolvam no máximo das suas potencialidades e possam de forma autônoma participar de diferentes atividades.

Através desse trabalho nota-se que as pesquisas abrangem uma diversidade de deficiências: surdez, autismo, deficiência visual, entre outras. Os artigos são de várias instituições de Ensino Superior (UFPE, UFPB, UEPB, UECE, UFAM, UFAL). Percebe-se tanto nas pesquisas quanto nas reportagens midiáticas o movimento de luta e enfrentamento pelo direito legalmente garantido que muitas vezes não se torna uma prática.

No tocante as reivindicações para melhoria no sistema de inclusão no Ensino Superior, as pesquisas trazem vários elementos: a) barreiras físicas (a falta de acessibilidade arquitetônica); b) barreiras atitudinais impostas por alguns professores que não estão preparados para atuar com um(a) aluno(a) com deficiência; c) barreiras burocráticas; d) formação dos professores (inicial e continuada); e) falta de conhecimento; f) falta de diálogo entre discentes, docentes e universidade; g) ausência de flexibilização de currículos, práticas, métodos e técnicas que contemplem as necessidades individuais de pessoas; etc.

Podemos inferir que independentemente do local ou da deficiência os alunos enfrentam obstáculos em sua permanência na universidade; almeja-se a compreensão da diversidade e do plural em todas as suas especificidades, respeitando e oportunizando a construção do conhecimento por todos e todas os cidadãos e as cidadãs.

A realização dessa dissertação não fecha o ciclo de pesquisa, pois segundo Minayo (2016) “toda pesquisa produz conhecimentos e gera indagações novas”, e assim essa pesquisa abre novos caminhos e outras possibilidades de estudos.

O tema educação inclusiva é pauta de vários debates, essa dissertação traz um novo olhar para essa temática contribuindo para outros estudos. A partir das reflexões e indagações ao longo desse trabalho um leque de possibilidades é apontado para realização de outras pesquisas que podem ser aprofundadas, sendo objeto de estudo de outros artigos, dissertações e teses.

Entre as várias nuances, há possibilidades de aprofundar a análise, posteriormente: a garantia e ampliação da acessibilidade física aos ambientes seja por rampas e/ou elevadores; o perfil dos estudantes que estão ingressando na

UFPE; a adaptação dos currículos dos diversos cursos, especialmente as licenciaturas, a partir da perspectiva inclusiva; a formação (inicial ou continuada) dos docentes para trabalhar com o nível superior; pesquisar se há garantia de recursos orçamentários e financeiro para manutenção e permanência de estudantes com deficiência haja visto o aumento significativo de ingressantes. Além da possibilidade de ampliar as visões dos outros atores do processo didático: professores e/ou técnicos-administrativos na mesma universidade ou em instituições públicas e/ou privadas de Ensino Superior.

Para que este percurso seja vislumbrado com êxito é preciso observar diferentes contextos e distintas realidades, as barreiras devem ser superadas, paradigmas devem ser eliminados, superando todo e qualquer tipo de preconceito, discriminação e intolerância. Analisa-se, portanto, que esta pesquisa foi bastante relevante, uma vez que se verificou na prática os constantes desafios dos estudantes e também da UFPE no campo da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AQUILINO, Vannessa Rebeca Santana e SILVA, Mônica Batista da Silva. **Processos de Inclusão de Estudantes com Deficiência na Universidade Federal de Pernambuco no Campus Acadêmico do Agreste**. 2018. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44980>. Acesso em: 5 jun 2020.
- ARAÚJO, Ilani Marques Souto et al. **A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior: uma abordagem reflexiva**. 2019. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58532>. Acesso 5 jun 2020.
- Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência. Disponível em http://ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php. Acesso em: jun 2020.
- BARBOSA, Heloisa Fonseca e GOMES, Adriana Leite Limaverde. **A Inclusão de Pessoas com Autismo no Ensino Superior: percepções discentes sobre o ingresso à Universidade**. 2019. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58539>. Acesso em: jun 2020.
- BEZERRA, Tarcileide Maria Costa e MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Pesquisas sobre Docência no Ensino Superior e o estudante com Deficiência: o que os dados revelam**. 2019. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62019>. Acesso em: jun 2020.
- BRAGA, Simone Bitencourt. **A Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual no Ensino Superior em um Campus Universitário Federal no Interior do Estado do Pará**. 2019. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58530>. Acesso em: jun 2020.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 05 jan 2020. Acesso em: jun 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jun 2020.
- BRASIL. Casa Civil. Lei de Cotas. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 05 jan 2020. Acesso em: jul 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: jun 2020.

BRASIL. Decreto nº 62.150, de 19 de janeiro de 1968. Promulga a Convenção nº 111 da OIT sobre discriminação em matéria de emprego e profissão. Brasília, 1968.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades e instituições federais de ensino. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a LDB e dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. 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). Brasília, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711/2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos superiores e técnicos de instituições federais de ensino. Brasília, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018. Altera a LDB para dispor sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, 2018.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 24, nº 91, p 359-379. Rio de Janeiro: A Fundação Cesgranrio, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0359.pdf>. Acesso em: jun 2020.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O acesso se alunos com deficiência às escolas e classes comuns: Possibilidades e Limitações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CUELLAR, Javier Perez. Mensagem do Secretário-Geral da ONU. Carta-Circular n. 2, de 19/4/1983. Nova York: Nações Unidas, 1983.

Diário de Pernambuco. **Falta de acessibilidade na UFPE prejudica estudantes com deficiências**. 2015. Disponível em <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2015/05/falta-de-acessibilidade-na-ufpe-prejudica-estudantes-com-deficiencias.html>. Acesso em: jun 2020.

Diário de Pernambuco. **UFPE cadastra alunos com deficiência**. 2016. Disponível em <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2016/04/ufpe-cadastra-estudantes-com-deficiencia.html>. Acesso em: jun 2020.

FERREIRA, Bárbara Mercedes Santiago. **Prática pedagógica em educação especial: inclusão de aluno com deficiência**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2016.

FERREIRA JÚNIOR, Amauri Leão. **O Lugar do Ensino da LIBRAS nos Cursos de Licenciatura em Educação Física nas Instituições de Ensino Superior no Estado de Pernambuco**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Pernambuco. 2019.

Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32972>. Acesso em: jun 2020.

FERRARI, Marian A. L. Dias e SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2007, 27 (4), 636-647. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>. Acesso em: jun 2020.

GALVÃO, Paulo Eduardo Silva e SILVA, Celeida Maria Costa de Souza e (2020) intitulado **A Inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Superior: Análise a partir da Produção de Teses**. 2020. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67723>. Acesso em: jun 2020.

Gazeta do Povo. **Sem elevador, colegas carregam estudante cadeirante na UFPE**. 2018. Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/sem-elevador-colegas-carregam-estudante-cadeirante-na-ufpe-0s4awaux0qoedv1z91e57mo1u/>. Acesso em: jun 2020.

Jornal do Commercio. **Projeto da UFPE ajuda surdos para aumentar a inclusão no Ensino Superior público**. 2019. Disponível em <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2019/11/11/projeto-da-ufpe-ajuda-surdos-para-aumentar-a-inclusao-no-ensino-superior-publico-392524.php>. Acesso em: jun 2020.

Leia Já. Sem elevador, cadeirante e amigo caem de escada na UFPE. **2017**. Disponível em <https://m.leiaja.com/carreiras/2018/06/07/sem-elevador-cadeirante-e-amigo-caem-de-escada-na-ufpe>. Acesso em: jun 2020.

Leia Já. **Problemas de acessibilidade afetam alunos da UFPE**. 2018. Disponível em <https://www.leiaja.com/carreiras/2018/07/12/problemas-de-acessibilidade-afetam-alunos-da-ufpe/>. Acesso em: jun 2020.

LEONEL, W. H. S; LEONARDO, N. S. T; GARCIA, R. A. B. Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: implicações na educação do aluno com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA JÚNIOR, José Arnor de et al. **Introdução a Língua Brasileiras de Sinais: expectativas e motivação na aprendizagem da LIBRAS no Ensino Superior**. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A integração de pessoas com deficiência**. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2016.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira et al. Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 11, n. 18. novembro de 2017.

MENDONÇA, F. W. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Maringá: Centro Universitário de Maringá, Núcleo de Educação à Distância, 2012.

MICAS, Lailla; GARCEZ, Liliane; CONCEIÇÃO, Luiz Henrique de Paula. IBGE constata 6,7% de pessoas com deficiência no Brasil com nova margem de corte. **Diversa: educação inclusiva**. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/ibge-constata-67-de-pessoas-com-deficiencia-no-brasil/>. Acesso em 02 de nov. 2020.

NASCIMENTO, Cleoneide Moura do et al. **Desafios e Possibilidades nos Processos de Ensino e Aprendizagem de Alunos com Deficiência Visual no Ensino Superior**. 2018.

OLIVEIRA, Ana Carla da Silva; VIEIRA, Ana Beatriz Cândido. **Uma Reflexão sobre as Práticas das Políticas Públicas Educacionais no Ensino Superior**. 2018. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/49248>. Acesso em: jun 2020.

OLIVEIRA, Elizabete da Silva et al. **A Inclusão de Alunos com Surdez no Ensino Superior**. 2019. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58533>. Acesso em: jun 2020.

ONU. **Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental**. ONU, 1971.

ONU. **Declaração dos Direitos de Pessoas Portadoras de Deficiências**. ONU, 1975.

ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

PEREIRA, J. A; SARAIVA. J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017.

RAMBO, C. P. **A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no Ensino Superior: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2010/carla>. Acesso em 05 jan 2020.

RÊGO, Ernny Coêlho e BENEVIDES, Marinina Gruska. A Educação em Direitos Humanos nos Programas de Pós-graduação no Brasil. In: WESSWLOVICZ, Glaucia e CAZINI, Janaina (org.). **Diálogos sobre a inclusão**. Ponta Grossa: Atena, 2019.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. 2016. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17579>. Acesso em: jun 2020.

SÁ, Vera Borges de et al. **Altas Habilidades/ Superdotação, Inteligência e Criatividade no Pibic: Um Estudo Sobre a Universidade Católica de Pernambuco**. 2018. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44370>. Acesso em: jun 2020.

SANTOS, Priscilene Matias dos et al. **Barreiras no Âmbito do Ensino Superior: a Voz De Estudantes com Deficiência e Alunos Apoiadores na Universidade Federal da Paraíba**. 2019. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59449>. Acesso em: jun 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Memorial da Inclusão. 30 anos do AIPD: Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981-2011. / Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Memorial da Inclusão. – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p.73-89, 2008, Editora UFPR.

SILVA, Luciana Rodrigues Oliveira da e SANTANA, Maria Zélia de. **Inclusão Educacional no Ensino Superior: Aluno Apoiador como Dinamizador da Aprendizagem de Alunos com Deficiência**. 2018. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47628>. Acesso em: jun 2020.

SILVA, Risonete Rodrigues da e DUARTE, Ana Maria Tavares. **O Ensino Superior e a (In)Visibilidade da Pessoa com Deficiência: Reflexões acerca da Educação Inclusiva**. 2018. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48071>. Acesso em: jun 2020.

SILVA, Maria Quitéria da, AMORIM, Rosiane Oliveira de, FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (2020) denominado **O Uso das Tecnologias Digitais por Alunos com Deficiência na Educação Superior**. 2020. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69170>. Acesso em: jun 2020.

SOUZA, Marciel Carlos de e ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. O processo de Inclusão do aluno com deficiência intelectual numa perspectiva afetiva. In: WESSWLOVICZ, Glaucia e CAZINI, Janaina (org.). **Diálogos sobre a inclusão**. Ponta Grossa: Atena, 2019.

TEIXEIRA, Danilza de Souza e ANDRADE, Aldair Oliveira de. **Inclusão de Surdos: Desafios e Perspectivas dos Professores no Ensino Superior**. 2019. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60769>. Acesso em: jun 2020.

UFPE. Resolução nº 11, de 20 de setembro de 2019. Dispõe sobre o atendimento em acessibilidade e inclusão educacional na Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.

VARGAS, G. M. S. A inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina Prática Pedagógica – Prática de Ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 8, p. 131-138, 2006.

ANEXO

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).

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional
decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

LIVRO I

PARTE GERAL

TÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

17:36   •4G
↓↑  

LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014

Aprova o Plano
Nacional de
Educação - PNE e
dá outras
providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional
decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional
de Educação - PNE, com vigência por 10
(dez) anos, a contar da publicação desta
Lei, na forma do Anexo, com vistas ao
cumprimento do disposto no art. 214
da Constituição Federal.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

MEC/SECADI

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

I – Introdução

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

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.

II – Marcos históricos e normativos

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

Estabelece as
diretrizes e bases
da educação
nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o CONGRESSO
NACIONAL decreta e eu sanciono a
seguinte Lei:

TÍTULO I DA EDUCAÇÃO

Art. 1º. A educação abrange os
processos formativos que se
desenvolvem na vida familiar, na
convivência humana, no trabalho, nas
instituições de ensino e pesquisa, nos

CONSTITUIÇÃO DE 1988

Constituição da
República
Federativa do
Brasil.

TÍTULO I **DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS**

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

Estabelece as
diretrizes e bases
da educação
nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o CONGRESSO
NACIONAL decreta e eu sanciono a
seguinte Lei:

TÍTULO I DA EDUCAÇÃO

Art. 1º. A educação abrange os
processos formativos que se
desenvolvem na vida familiar, na
convivência humana, no trabalho, nas
instituições de ensino e pesquisa, nos

17:21 4G  

DECRETO Nº 62.150, DE 19 DE JANEIRO DE 1968

EMENTA: Promulga a Convenção nº 111 da OIT sobre discriminação em matéria de emprego e profissão.

TEXTO - PUBLICAÇÃO ORIGINAL

Diário Oficial da União - Seção 1 -
23/1/1968, Página 745 (Publicação
Original)

Coleção de Leis do Brasil - 1968, Página
234 Vol. 2 (Publicação Original)

Anexo(s):

[Anexo](#)

Origem: Poder Executivo

Situação: Revogada

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações inter-governamentais naquela Conferência Mundial.

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.