



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SIRLEY GONÇALVES DE REZENDE

**A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E
ARTES DA UFAC: UMA ANÁLISE SOBRE A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE
INCLUSÃO PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

RIO BRANCO

2022

SIRLEY GONÇALVES DE REZENDE

**A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E
ARTES DA UFAC: UMA ANÁLISE SOBRE A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE
INCLUSÃO PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Linha 01 - Políticas e Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa.

Rio Branco
2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

R467p Rezende, Sirley Gonçalves de, 1985 -

A percepção dos docentes do Centro de Educação, Letras e Artes da UFAC: uma análise sobre a materialização da política de inclusão para os alunos público-alvo da Educação Especial / Sirley Gonçalves de Rezende; orientadora: Dr^a. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa. – 2022.

185 f.: il.; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós – Graduação de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2022.

Inclui referências bibliográficas, anexos e apêndice.

1. Educação especial. 2. Educação Superior. Políticas Públicas. I. Costa, Ademárcia Lopes de Oliveira (orientadora). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

Sirley Gonçalves de Rezende

**A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
DA UFAC: UMA ANÁLISE SOBRE A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE
INCLUSÃO PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

O presente trabalho, em nível de Mestrado, foi apresentado, avaliado e **aprovado** em 19 de dezembro de 2022, para a obtenção do título de Mestre em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

Universidade Federal do Acre

Orientadora e Presidente – PPGE/UFAC

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

Universidade Federal do Acre

Examinador Interno – PPGE/UFAC

Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Universidade Federal de Rondônia

Examinadora Externa – PPGE/UNIR

Profa. Dra. Adriana Ramos dos Santos

Universidade Federal do Acre

Examinadora Suplente – PPGE/UFAC

Rio Branco

2022

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me possibilitou chegar até aqui, fortalecendo-me e sustentando-me em inúmeros momentos e situações proporcionadas pela vida.

À minha família, pai, mãe, irmãs e sobrinhos(as), pela força, confiança e apoio ao longo dessa caminhada, mesmo ante as chatices e crises motivadas pelo estresse do processo de escrita, quando esta insistia em não fluir.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa, pela paciência e compreensão nos meus momentos de improdutividade acadêmica, e por me acalmar com frases motivadoras nos momentos em que eu já me cobrava e me declarava frustrada por não atender às expectativas por mim criadas quanto à produtividade e ao desempenho acadêmico que julgava ser o adequado. E em especial pela parceria tão importante para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos docentes vinculados ao CELA (Centro de Educação, Letras e Artes), que contribuíram com o desenvolvimento deste trabalho, e sem os quais o mesmo não teria sido realizado.

À Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França e ao Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho, que com suas experiências, conhecimentos e criticidade colaboraram para o enriquecimento deste trabalho.

Ao colega Arquelau Santos (revisor), pelas colaborações e revisão na versão final.

Aos meus amigos que me apoiaram durante todo o percurso do mestrado, mesmo quando já estavam saturados de me ouvirem falar sempre sobre o mesmo assunto “mestrado”, pois este foi o meu assunto “preferido” desde abril de 2020. Alegrem-se! Neste momento o assunto está sendo encerrado e poderemos falar de outras coisas!

Agradeço a todos(a) aqueles(a) que contribuíram direta ou indiretamente para que eu pudesse chegar até a conclusão deste mestrado, não sendo possível listar individualmente cada um, pois são muitas pessoas.

Aos meus colegas da turma 2020 do PPGE, com os quais mergulhei nesse oceano de conhecimentos sem colete salva vidas, afinal, como diz o nosso sábio Prof. Dr. João Francisco, “somos peixes de muitas águas!”, e que tanto tínhamos para partilhar e aprender uns com os outros.

A cada um(a) de vocês, minha mais sincera

Gratidão!

“A distância entre as políticas ‘proclamadas’ e as ‘reais’ presente nas instituições de ensino nos faz refletir sobre a importância de a legislação chegar de fato às cadeiras universitárias, não como imposição, mas como processo de sensibilização, educação e prática transformadora. A lei por si só não garante a política de inclusão escolar.”

Edileine Vieira Machado (2008).

RESUMO

Para o desenvolvimento do presente estudo, adotou-se como objetivo geral: analisar como se dá a materialização da(s) política(s) de inclusão para os alunos público-alvo da Educação Especial na Universidade Federal do Acre/Ufac – Campus Sede (Rio Branco) na percepção dos docentes do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, exploratória-descritiva, por meio da revisão bibliográfica e da pesquisa de campo com o uso da entrevista semiestruturada realizada virtualmente no período de novembro de 2021 a março de 2022. A amostra correspondeu a 21 (vinte e um) docentes vinculados ao Centro de Educação, Letras e Artes da Ufac – Campus Sede (Rio Branco). O estudo foi fundamentado teoricamente em autores como: Machado (2008); Santos (2012), Lima (2006); Kassar (2012); Mantoan (2015); Moreira (2016); Carvalho (2019), dentre outros. Recorreu-se, ainda, a algumas fontes documentais, a exemplo, a Lei n.º 9.394/96; a Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 1994), e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008). Para a análise dos dados, fez-se uso da Análise de Conteúdo de Bardin (2011; 2016), do tipo categorial, definidas a *posteriori*, que resultaram em 2 (duas) categorias, a saber: 1. Concepções docentes sobre Inclusão, Educação Especial e Educação Inclusiva: desdobramentos conceituais; e, 2. Percepções docentes sobre as Políticas de Inclusão na Ufac: (Des)Conhecimento e impacto nas práticas. Revelaram-se como principais Políticas Inclusivas existentes na Ufac: as Bolsas e Auxílios Estudantis; o NAI e os serviços dele provenientes, direcionados aos discentes PAEE, a exemplo de: Tradução e Interpretação – Libras; Adaptação de Material em Braille e Audiodescrição e impressão em caracteres ampliados; ofertas de disciplinas alinhadas à perspectiva inclusiva, dentre outros. Identificou-se, por parte dos participantes, dificuldades em conceituar Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão, demonstrando, ainda, haver equívocos quanto aos conceitos de Inclusão e Educação Inclusiva. Revelou-se prevalecer entre os docentes o desconhecimento das políticas de inclusão para o PAEE desenvolvidas na instituição. Dentre as políticas existentes, as que tem sua materialização mais percebida pelos docentes são: o NAI (Programa Incluir); Monitoria/Tutoria; Intérprete; Lei de Cotas; a Acessibilidade (Decreto n.º 5.296/2004); Serviços pedagógicos ofertados pelo NAI; Bolsas Proaes, e outras. Constatou-se que os participantes identificam a inclusão na instituição em processo de implantação, apresentando como uma das principais alternativas para a ampliação da inclusão no âmbito da Ufac a oferta de formação e a sensibilização de toda a comunidade escolar quanto à inclusão em suas várias facetas. Mesmo com os esforços empreendidos pela Instituição, há ainda mudanças que precisam ser efetivadas buscando a eliminação de barreiras, a exemplo da remoção das barreiras arquitetônicas e urbanísticas para que a instituição possa de fato incluir a todos.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Superior. Políticas Públicas. Políticas Públicas Inclusivas na Ufac.

ABSTRACT

For the development of the present study, the general objective was: to analyze how the inclusion policy(ies) is materialized for the target audience of Special Education students at the Universidade Federal do Acre/Ufac – Headquarters Campus (Rio Branco) in the perception of professors at the Center for Education, Letters and Arts (Cela). Methodologically, this is a research with a qualitative, exploratory-descriptive approach, through a bibliographic review and field research with the use of semi-structured interviews carried out virtually from November 2021 to March 2022. The sample corresponded to 21 (twenty-one) PROFESSORS linked to the Center for Education, Letters and Arts of Ufac – Headquarters Campus (Rio Branco). The study was theoretically based on authors such as: Machado (2008); Santos (2012), Lima (2006); Kassar (2012); Mantoan (2015); Moreira (2016); Carvalho (2019), among others. Some documentary sources were also used, for example, Law n.º 9.394/96; and the Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008). For data analysis, Bardin's Content Analysis (2011; 2016) was used, of the categorical type, defined a posteriori, which resulted in 2 (two) categories, namely: 1. Teaching conceptions about Inclusion, Special Education and Inclusive Education: conceptual developments; and, 2. Professors' perceptions about the Inclusion Policies at Ufac: (Mis)Knowledge and impact on practices. The following were revealed as the main Inclusive Policies existing at Ufac: Scholarships and Student Aid; the NAI and the services derived from it, aimed at PAEE students, such as: Translation and Interpretation – Libras; Adaptation of Material in Braille and Audiodescription and printing in large letters; subject offerings aligned with the inclusive perspective, among others. It was identified, on the part of the participants, difficulties in conceptualizing Special Education, Inclusive Education and Inclusion, having also demonstrated that there are misunderstandings regarding the concepts of Inclusion and Inclusive Education. The lack of knowledge about the inclusion policies for the PAEE developed in the institution was revealed to prevail among the professors. Among the existing policies, those whose materialization is most perceived by professors are: the NAI (Incluir Program); Monitoring/Mentoring; Interpreter; Quota Law; Accessibility (Decree No. 5.296/2004); Pedagogical services offered by the NAI; Proaes Scholarships, and others. It was found that the participants identify inclusion in the institution in the process of implementation, presenting as one of the main alternatives for expanding inclusion within the scope of Ufac the offer of training and awareness of the entire school community regarding inclusion in its various facets. Even with the efforts undertaken by the Institution, there are still changes that need to be carried out seeking to eliminate barriers, such as the removal of architectural and urban barriers so that the institution can in fact include everyone.

Keywords: Special Education. College education. Public policies. Inclusive Public Policies at Ufac.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
1 DESENLAÇANDO CONCEITOS	17
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIONAIS E INCLUSIVAS	17
1.2 IN(EX)CLUSÃO: CONCEITOS INDISSOCIÁVEIS?	21
1.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DUAS FACES DE UM MESMO CONCEITO OU CONCEITOS DISTINTOS?	28
2 PERCURSO DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS	36
2.1 FASES DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: UM BREVE RELATO	36
2.2 IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DO SURGIMENTO AOS DIAS ATUAIS	49
3 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE ...	81
3.1 APRESENTANDO A IES INVESTIGADA	81
3.2 AÇÕES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO PAEE INSTITUÍDAS NA UFAC	88
4 PERCURSO METODOLÓGICO E ÉTICO DA PESQUISA	109
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	109
4.2 POPULAÇÃO, AMOSTRA, ABORDAGEM, ASPECTOS ÉTICOS E PERFIL DOS PARTICIPANTES	112
4.3 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	119
5 VOZES DOCENTES SOBRE A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO DO(A) DISCENTE PAEE NA UFAC	124
5.1 CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESDOBRAMENTOS CONCEITUAIS	124
5.2 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA UFAC: (DES)CONHECIMENTO E IMPACTO NAS PRÁTICAS	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES	174
ANEXO – COMPROVANTE DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA	184

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As pessoas que destoam do “padrão de normalidade” ditado socialmente têm marcada em sua história um longo período de descrédito e segregação, sendo-lhes destinado um olhar marginalizador e/ou incapacitante, o que tem sido evidenciado a partir da própria literatura brasileira. Com o avançar dos séculos, essa visão sobre as pessoas com deficiência sofreu mudanças significativas, levando-as a serem vistas como cidadãs detentoras de direitos, capazes de aprender e conviver em sociedade, embora ainda se defrontem com divergências de opiniões quanto ao seu processo de escolarização.

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 trouxe ao cenário educacional das pessoas com deficiência uma nova perspectiva, ao dispor sobre a “promoção do bem de todos sem preconceitos [...] e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3.º, IV). Apresentou, ainda, a educação como “direito de todos” (art. 205), a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206), e garantiu como “dever do Estado a oferta de atendimento educacional especializado” (art. 208).

Essa mudança de perspectiva ganha maior força na década de 1990, principalmente a partir da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em Salamanca no ano de 1994, pois “foi a que de maneira mais decisiva e explicitamente contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo” (SANCHEZ, 2005, p. 9). Essa Conferência marcou, na concepção de muitos estudiosos da área, a substituição do paradigma da integração pelo paradigma da inclusão, defendendo a oferta de uma educação voltada para todos.

Como todas as políticas públicas elaboradas e implementadas no Brasil, a partir da década de 1990 as políticas de inclusão foram disseminadas sob a influência neoliberal, reguladas em uma fala de atendimento à diversidade. Isso trouxe para o cenário de discussões grupos até então esquecidos (negros, pessoa com deficiência, dentre outros), fundamentado num discurso de inclusão.

Sob o discurso de atendimento à diversidade, inúmeras políticas públicas educacionais foram desenvolvidas no país ao longo dos anos, com a finalidade de orientar o processo de atendimento às pessoas público-alvo da Educação Especial no país. Neste contexto, as pessoas público-alvo da Educação Especial vêm conquistando cada vez mais direitos e alcançando mais espaços na sociedade, mesmo que ainda se deparem, em algumas ocasiões, com situações de

preconceitos, capacitismo¹ e de exclusão.

Dentre os espaços que este público tem alcançado cada vez mais, temos o ambiente universitário, pertencentes à esfera pública e/ou privada, o que só tem sido possível graças a legislações que tratam da inclusão desse público não só na Educação Básica como também na Educação Superior. A exemplo da Constituição Federal de 1988, a partir da qual outros documentos normatizadores, manifestos, movimentos e convenções, tendo como foco o acesso à educação para os indivíduos público-alvo da Educação Especial, muitas outras normas foram elaboradas, influenciando a formulação de políticas públicas focadas na educação inclusiva, possibilitando, assim, inúmeras conquistas e uma mudança no paradigma educacional para esse público.

A exemplo dos documentos e políticas formulados pós Constituição Federal de 1988, e por esta influenciados, bem como de outros documentos publicados e/ou pactuados junto a organismos internacionais, pode-se citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a Portaria MEC n.º 3.284/2003, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008), a Lei Brasileira de Inclusão, instituída pela Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, dentre outras normativas vigentes.

Diante do relatado, percebeu-se a necessidade de conhecer mais a fundo como a Universidade Federal do Acre desenvolve suas ações político-administrativas e educativas com vistas a atender ao público-alvo da Educação Especial. Para tal, direciona-se o olhar aos profissionais que lidam diretamente com esse público e fazem parte da linha de frente do processo de inclusão no espaço acadêmico – o docente.

O estudo aqui proposto tem como objeto de investigação a Política de Inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior. Adotou-se como problema de pesquisa a seguinte indagação: Como se dá a materialização da(s) política(s) de inclusão para os alunos público-alvo da Educação Especial na Universidade Federal do Acre (Ufac) – Campus Sede (Rio Branco) na percepção dos docentes do Centro de Educação, Letras e Artes? A partir do problema de pesquisa foram formuladas as seguintes questões:

- Quais as políticas inclusivas voltadas ao público-alvo da Educação Especial instituídas na Universidade Federal do Acre?

¹ O termo capacitismo (*ableism* em inglês) tem origem nos Estados Unidos, no ano 1991, e é conceituado no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP Online) como: “1. Discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência. E 2. Prática que consiste em conferir a pessoas com deficiência tratamento desigual (desfavorável ou exageradamente favorável), baseando-se na crença equivocada de que elas são menos aptas às tarefas da vida comum”. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/capacitismo>.

- Qual(is) a(s) percepção(ões) docente(s) sobre a política de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na Ufac?
- Quais os serviços/apoios advindos das políticas públicas educacionais disponibilizadas pela instituição para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial no ensino superior?

Em busca de se chegar a resposta do problema foram traçados os objetivos que a nortearam. Com isso, apresentou-se como objetivo geral analisar como se dá a materialização da(s) política(s) de inclusão para os alunos público-alvo da Educação Especial na Universidade Federal do Acre (Ufac) – Campus Sede (Rio Branco) na percepção dos docentes do Centro de Educação, Letras e Artes. Para desenvolver o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as políticas de inclusão voltadas aos alunos público-alvo da Educação Especial desenvolvidas na Universidade Federal do Acre;
- Descrever a(s) percepção(ões) docente(s) sobre a política de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na Ufac;
- Caracterizar os serviços/apoios advindos das políticas públicas educacionais que a instituição (Ufac) tem fornecido/disponibilizado aos docentes do ensino superior para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial.

Pontua-se que as indagações e questionamentos que levaram ao interesse da pesquisa e à inserção na temática, bem como a construção do problema de pesquisa e dos objetivos, foram se delineando a partir dos caminhos trilhados pela pesquisadora durante sua formação acadêmica, descritos de maneira sintetizada a seguir.

No ano 2006, ingressei em minha primeira graduação, obtendo o título de Licenciada em Letras Língua Portuguesa: Habilitação em suas respectivas Literaturas, no ano 2009. No referido curso, em meu último período, já atendendo ao disposto no Decreto n.º 5.626/2005, tive o primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) enquanto disciplina, a qual passou a compor a grade dos cursos de Licenciatura na instituição, e que integra a rede privada de ensino.

De 2012 a 2015, ao cursar uma segunda graduação – o Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares –, desta vez numa IES pública, pude vivenciar a experiência de ter colegas com deficiência em sala de aula, (um colega surdo e uma colega baixa visão), e com isso observar como funcionava o processo inclusivo na instituição e as dificuldades que os docentes que atuavam no curso enfrentavam para trabalhar com esses alunos, por se tratar, em

muitos casos, do primeiro contato destes docentes com os discentes público-alvo da Educação Especial. A grade curricular do curso me possibilitou cursar a disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva (50h), onde pude conhecer um pouco mais da história desse processo em nosso País, e mais uma vez ter contato com a Língua Brasileira de Sinais, ao cursar as disciplinas Libras I (60h) e Libras II (60h).

No ano 2014, ingressei como servidora técnico-administrativa na Universidade Federal do Acre, lotada inicialmente na Coordenação do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro, um curso ainda relativamente novo na Ifes (criado no ano 2006), a época com apenas 8 (oito) anos de funcionamento². Até aquele momento os docentes que atuam/atuavam no curso em sua maioria ainda não havia(m) tido contato com a inclusão dos PAEE no contexto do ensino superior, fato que só ocorreria no ano 2015, com o ingresso no mencionado curso de uma discente com surdez/múltipla deficiência e uma discente com deficiência intelectual e motora. Esse evento apresentou-se como um desafio não somente aos docentes, mas também a mim, em especial no caso da discente com surdez/múltipla deficiência, cuja maior dificuldade/barreira residia na diferença linguística.

Tentando reduzir essa barreira linguística, e por julgar de fundamental importância que todos os profissionais que atuem no atendimento ao público possuam conhecimento da Libras, no ano 2016 ingressei no curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre, o qual concluí neste ano de 2022. No decorrer do curso, pude estudar com colegas que apresentavam diferentes tipos de deficiência e acompanhar como se dá o processo de inclusão no mencionado curso.

Esta vivência levou-me a escolher como objeto de estudo e campo de investigação do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) o próprio curso de Licenciatura em Letras Libras. A pesquisa que resultou no TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Libras³, objetivou analisar os principais desafios docentes mediante as políticas inclusivas e a necessidade de atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial do curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Acre (Ufac) – Campus Sede (Rio Branco), sendo possível identificar que o maior desafio reside na falta de conhecimento e

² O Curso de Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro teve seu projeto de criação aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepex) da Universidade Federal do Acre no ano 2005, através da Resolução n.º 11-A, de 28 de outubro de 2005, e homologada pelo Conselho Universitário (Consu) por meio da Resolução n.º 11, de 25 de julho de 2006. No mesmo ano ocorreu o ingresso da primeira turma no Curso.

³ O Trabalho de Conclusão de Curso mencionado, intitulado “A inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial no Curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Acre: políticas educacionais e desafios docentes”, encontra-se disponível no site do Curso de Licenciatura em Letras-Libras, pelo link: <http://www2.ufac.br/cela/libras/documentos/SirleyGonalvesdeRezende.pdf>.

formação docente para o trato com esses alunos em sala de aula.

Como forma de dar continuidade ao trabalho iniciado com a redação do TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Libras, e mesmo sabendo da necessidade de se ampliar a temática nele investigada, no decorrer da pesquisa constatou-se a insuficiência de estudos que demonstrem como vem se configurando o processo de inclusão do aluno público-alvo na Universidade Federal do Acre. Surge, assim, o objeto de pesquisa deste estudo, ou seja, investigar como as políticas de inclusão se materializam na instituição, ou mais especificamente, como a materialização dessas políticas são percebidas por docentes e discentes.

Assim, no ano 2020, realizei minha inscrição para concorrer a uma vaga no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Acre, com o projeto de pesquisa contemplando o presente objeto de estudo, direcionando o foco apenas para os docentes. Com isso, deu-se início o processo de escrita e materialização do projeto, do qual se apresenta nesta dissertação o resultado.

Esclarece-se ter o conhecimento da existência de inúmeras outras pesquisas cuja intencionalidade seja investigar questões relacionadas à temática da inclusão, da educação especial e da educação inclusiva nos mais diversos contextos e cenários, dentre eles o das universidades, não havendo ineditismo na presente proposta, inclusive no Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE/Ufac.

Ancorados nos autores e documentos consultados, os quais fundamentam teoricamente esta pesquisa, alguns conceitos teóricos são extremamente relevantes para o desenvolvimento desta investigação. De antemão, esclarecemos que tais conceitos serão melhor apresentados e explorados no decorrer do seu desenvolvimento. O primeiro deles diz respeito ao conceito de Políticas Públicas, aqui entendidas como “elementos de enorme importância para a configuração das políticas educacionais” (SANTOS, 2016, p. 4).

Atrelado a isso, temos o conceito de Políticas Educacionais, entendidas como “um dos campos das políticas sociais, que deveriam ordenar as ações governamentais e particulares para atendimento dos direitos dos cidadãos” (MACHADO, 2008, p. 46). De igual relevância, temos o conceito de Políticas Inclusivas, consoante ao exposto por Cury (2005), aqui conceituadas como “estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais”.

Apresenta-se ainda relevante para este estudo o conceito de Inclusão, fundamentada em Carvalho (2009) como um processo contínuo, direcionado a todos os alunos, o qual envolve inúmeras ações e medidas. Todavia, ressalta-se que esse processo envolve outros espaços que não somente os educacionais. Contudo, apresentam-se, de igual modo, extremamente

excludentes.

Semelhantemente, temos o conceito de Educação Especial, aqui compreendido como apresentado na legislação brasileira, a exemplo da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e outras normativas. De modo geral, estas normas a definem como sendo uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, que deve perpassar a todas as etapas da educação.

O último conceito, relacionado aos anteriores, e de extrema relevância para este estudo, diz respeito à Educação Inclusiva, a qual se adota neste trabalho sua compreensão ancorada no postulado por Santos *et al.* (2016), que a conceitua como sendo um paradigma que congloba importantes mudanças nas escolas comuns que se veem na necessidade de se preparar e adaptar para atender às especificidades de todos os estudantes, não somente em termos estruturais e administrativos, mas também pedagógico e atitudinal, de modo a oportunizar o aprendizado e o desenvolvimento das potencialidades individuais de cada estudante. Todavia, não se pode olvidar que essa educação não diz respeito apenas à inclusão daqueles identificados como sendo público-alvo da educação especial, mas também a outros grupos marginalizados socialmente e que, de igual modo, necessitem ser beneficiados por este paradigma.

Como expectativa deste estudo, tem-se que este possa fornecer à Ufac elementos que contribuam para a avaliação da execução e implantação da política de inclusão no cenário acadêmico e administrativo da instituição quanto à problemática aqui proposta.

Em âmbito social, espera-se que este estudo possa apresentar à instituição indicadores de como vem sendo percebida a inclusão das pessoas público-alvo da educação especial dentro da universidade pelos docentes que nela atuam, contribuindo para a proposição de ações e projetos futuros de intervenção e promoção da inclusão para toda a comunidade acadêmica.

Em um contexto acadêmico, acredita-se que este estudo possa contribuir para a ampliação do conhecimento e a reflexão sobre como vem se configurando a inclusão do PAEE dentro da instituição e em relação à proposição de medidas que possam vir a contribuir para a ampliação dessa política no contexto da Ufac.

O presente trabalho poderá possibilitar aos docentes e gestão da IES, um olhar crítico e reflexivo sobre o que já se conhece e já se faz para assegurar a inclusão desses alunos junto aos cursos vinculados ao Centro de Educação, Letras e Artes – CELA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e demais espaços da instituição.

A contribuição social é outro aspecto a considerar, pois, a partir dos resultados aqui apresentados, os alunos público-alvo da Educação Especial já presentes na instituição, e os que ainda pretendem nela ingressar, tomarão conhecimento das políticas que nela são executadas, sentindo-se ainda mais seguros de sua escolha quanto ao ingresso na universidade, sabendo que, ao chegar ao espaço acadêmico, será sempre acolhido, e de quais maneiras poderá sê-lo.

Outra possibilidade é inspirar e/ou colaborar para a realização de pesquisas posteriores sobre a temática e/ou com docentes de outros centros, dentro desta e/ou de outras IES no Estado do Acre, não deixando esquecer que o processo de inclusão é construído diariamente, e suscita mudanças de olhar e de postura por parte dos atores envolvidos no processo de aplicabilidade dessas políticas. Isso depende do estabelecimento de políticas públicas cada vez mais voltadas a esse foco, com vistas a assegurar o processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial e proporcionar os meios necessários a sua efetivação e materialização.

O trabalho ora apresentado encontra-se estruturado da seguinte forma. Primeiramente, estas “*Considerações Iniciais*”, contendo a implicação da pesquisadora com a temática, o problema, as questões de estudo, os objetivos e a justificativa.

A primeira seção, intitulada “*Desenlacando Conceitos*”, apresenta a distinção conceitual dos termos Inclusão/Exclusão, Educação Especial, Educação Inclusiva, Políticas Públicas, Políticas Educacionais e Políticas Inclusivas.

A segunda seção, nominada como “*Percurso da Inclusão no Ensino Superior: Marcos Históricos e Normativos*”, é composta por um breve relato das fases da expansão do ensino superior, seguido de um breve apanhado dos principais marcos históricos inclusivos empreendidos nos âmbitos nacional e internacional que contribuíram para que as pessoas público-alvo da Educação Especial pudessem acessar e cursar o ensino superior.

Logo após, na terceira seção, sob o título “*Inclusão e Acessibilidade na Universidade Federal do Acre*”, apresentam-se ao leitor a instituição em que se realizou a pesquisa, bem como as ações e políticas nela implementadas, as quais contribuem para a materialização das políticas inclusivas no âmbito da instituição.

A quarta seção apresenta o “*Percurso metodológico e ético da pesquisa*” que nortearam o desenvolvimento da pesquisa quanto à abordagem, à natureza, aos objetivos, ao perfil dos participantes, e aos procedimentos adotados para a categorização e análise dos resultados a serem apresentados.

Na quinta seção, temos a análise, discussão dos dados e os resultados da pesquisa, sob o título “*Vozes docentes sobre a materialização da política de inclusão do(a) discente público-alvo da Educação Especial na Ufac*”, em que constam as discussões, os dados e os resultados

advindos da análise de conteúdo que resultou em 2 (duas) categorias, a saber: 1. Concepções docentes sobre Inclusão, Educação Especial e Educação Inclusiva: Desdobramentos conceituais; e, 2. Percepções docentes sobre as Políticas de Inclusão na Ufac: (Des)Conhecimento e impacto nas práticas, bem como os resultados advindos a partir das análises.

Por fim, apresentamos as “*Considerações Finais*”, que trazem as principais reflexões acerca da pesquisa, bem como os resultados por ela alcançados.

1 DESENLACANDO CONCEITOS

Esta seção tem por objetivo apresentar uma discussão sobre conceitos essenciais para o objeto de pesquisa em estudo, quais sejam, Políticas Públicas (PP), Políticas Educacionais (PE) e Políticas Inclusivas (PI), seguidos dos conceitos de Inclusão/Exclusão, Educação Especial (EE) e Educação Inclusiva (EI). O entendimento e distinção desses conceitos possui relevância para a compreensão do processo de escolarização da pessoa com deficiência e o seu acesso ao ensino superior.

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIONAIS E INCLUSIVAS

Por anos, o contexto educacional representou, para as pessoas com deficiência no Brasil, um espaço excludente e segregador, focado na homogeneização dos indivíduos, e onde o diferente não era aceitável, tendo que conviver em escolas e/ou classes especiais. Felizmente, com o passar dos anos, e o traçar de inúmeras batalhas organizadas em forma de movimentos sociais, tendo como principais atores profissionais que se opunham à maneira como era oferecida até então a Educação Especial, em classes separadas segregando povo público-alvo da Educação Especial e seus familiares, esse contexto sofreu mudanças e estes indivíduos passaram a ser vistos como cidadãos detentores de direitos, e com isso, foi reconhecida a necessidade de se conceber políticas públicas visando a garantia desses direitos e de sua igualdade.

O termo Política recebeu muitos significados diferentes ao longo dos tempos. Segundo Santos (2016), as políticas públicas subdividem-se em quatro tipos, são eles: Políticas públicas distributivas; Políticas públicas redistributivas; Políticas públicas regulatórias; e Políticas públicas instituintes. No que compete as políticas públicas, objeto de pesquisa deste estudo, Neves e Cunha (2017) as definem como sendo o debate, e como tendo sua base conceitual estruturada a partir de um problema público. Ainda consoante as autoras “uma política pública não é apenas um conjunto de decisões, pois é concebida, formulada e implementada a partir de atores sociais diversos que se relacionam e influenciam mutuamente em um ambiente de conflitos e coalizões [...]” (NEVES; CUNHA, 2017, p. 535).

Mainardes (2011, p. 161) define a política pública como “um constructo social e um constructo de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local”. A política pública pode ainda ser resumida como sendo “o campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor

mudanças nos rumos ou cursos dessas ações (variável dependente)” (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015, p. 16). Assim, essa ação de avaliação é constantemente necessária, uma vez que “os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados” (MAINARDES, 2006, p. 98).

Políticas públicas, segundo Santos (2016, p. 4) “são, em geral, elementos de enorme importância para a configuração das políticas educacionais”. Ainda, segundo o mesmo autor, “toda a política pública possui uma intencionalidade”, sendo necessário ao pesquisador, ao tentar compreendê-la, conhecer o contexto de sua formulação (político, social, econômico, histórico), bem como dispor de informações sobre quem a formulou, visto que “deve-se sempre considerar que, em matéria de política, por mais que determinadas ações possam parecer gratuitas e/ou desinteressadas, estas, ao contrário, sempre se conectam aos interesses de seus formuladores”. Deste modo, as políticas públicas apresentam, em seu texto e propostas, características marcantes do governo que a originou e do contexto em que se deu sua formulação.

As políticas educacionais consistem em um dos campos das políticas sociais⁴, “que deveriam ordenar as ações governamentais e particulares para atendimento dos direitos dos cidadãos” constitucionalmente a eles assegurados. Estas políticas podem ser desenvolvidas por instituições e entidades particulares e não somente pelos governos, seja “como complemento ou alternativa, em três fases: formulação, implementação e avaliação” (MACHADO, 2008, p. 46).

Santos (2012, p. 7) relata que “ao longo da história da educação brasileira, as políticas educacionais estiveram intimamente relacionadas ao contexto social, político e econômico de cada época, procurando adequar o sistema de ensino à estrutura social vigente ou em emergência”. Ou seja, pode-se afirmar que as políticas educacionais são pensadas para sanar ou amenizar o impacto de determinadas questões no cenário educacional, objetivando sempre corrigi-lo, melhorá-lo e/ou torná-lo acessível a todos.

Oliveira (2013, p. 20) chama-nos a atenção para o fato de que “a educação tomada como uma política pública sempre esteve de alguma maneira vinculada à busca de justiça social nesta sociedade. [...]”, o que é facilmente constatado ao consultar livros e autores que versem sobre a história da educação brasileira, e ao identificar a luta empreendida por diferentes grupos

⁴ Na conceituação de Höfling (2001, p. 31), “políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”.

sociais pelo direito à educação e à escolarização.

Carvalho (2019, p. 82) por sua parte, destaca que “as políticas educacionais, como políticas públicas, são definidas, implementadas e avaliadas em estreita relação com o desenvolvimento social dos países. Elas retratam os tipos de regulação adotados por determinada sociedade, segundo a ideologia vigente”.

No contexto atual, as políticas públicas e as políticas públicas educacionais vêm sendo formuladas seguindo a ideologia neoliberal, implantadas no país com maior força a partir da década de 1990. Nesse cenário a educação é vista como um serviço e passa a atuar de modo a atender às demandas do mercado. Ou seja, “o neoliberalismo aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-os pelos direitos do consumidor” (LOPES; CAPRIO, 2008, p. 3).

Deste modo, alunos e pais deixam de ser vistos como beneficiários dessas políticas e passam a ser vistos como consumidores dessa educação, que na concepção neoliberal assume o papel de mercadoria. Diante desse novo cenário, Pires (2011b, p. 87) destaca que:

[...] A escola virou empresa, o ensino virou mercadoria, o aluno virou consumidor, as habilidades e competências que a escola procura desenvolver nos alunos não visam a formação do homem nem a construção do cidadão, mas instrumentá-lo para ser uma resposta dócil e acrítica às necessidades do mercado.

Ante o exposto, percebe-se a desvalorização da função da escola [e da universidade] enquanto formadora de cidadãos críticos que possam reivindicar e lutar por seus direitos ao se sentirem lesados em alguma situação que os prejudiquem, e ainda uma visão da escola e da educação como simples formadora de mão de obra para atender às demandas do mercado, formando cidadão apenas aptos ao consumo e ao atendimento do que esta nova ideologia propõe e apresenta como sendo o ideal e o aceitável. Desta maneira, pesa que as instituições “[...] não dão conta das condições necessárias às mudanças para uma educação de aceitação, reconhecimento, valorização e respeito às diferenças. [...]” (PIRES, 2011b, p. 90).

Trazendo a fala para o contexto escolar inclusivo, Kassar (2012, p. 845) pontua que, por mais que a deficiência atinja todas as classes sociais, “as consequências das políticas educacionais as impactam diferentemente, pois, enquanto os 20% mais ricos da população podem escolher usufruir ou não das ações em implantação de educação inclusiva na escola pública, a maior parte da população não tem tantas escolhas”, visto que não dispõem de recursos que os possibilitem realizar essa escolha.

Segundo Prieto (2006, p. 35),

o planejamento e a implantação de políticas educacionais para atender a alunos com

necessidades educacionais especiais requerem domínio conceitual sobre inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a (re)definição dos papéis da educação especial e do *locus* do atendimento desse alunado.

Ou seja, as políticas educacionais com viés inclusivo para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais demandam, de seus formuladores, conhecimento e domínio sobre o funcionamento e especificidades do paradigma da inclusão e da modalidade da Educação Especial com vistas a possibilitar que estas sejam de fato efetivas e alcancem os objetivos e as finalidades para as quais foram formuladas e instituídas.

Segundo Cury (2005, p. 14-15), as Políticas inclusivas

[...] podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei. Assim, essas políticas públicas não são destinadas a grupos específicos enquanto tais por causa de suas raízes culturais, étnicas ou religiosas. Isso não impede a iniciativa de medidas gerais que, na prática, acabam por atingir numericamente mais indivíduos provindos das classes populares. E elas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições. Desse modo, as políticas públicas includentes corrigem as fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade. Nesse sentido, as políticas inclusivas trabalham com os conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social.

Corroborando essa observação, Garcia (2016, p. 10) também pontua que “as políticas de perspectiva inclusiva na educação estão em desenvolvimento no Brasil mediante a inserção escolar gradativa dos sujeitos na escolaridade obrigatória, produzida conforme as necessidades do mercado e as demandas da classe trabalhadora”, e não especificamente regulada apenas por interesses sociais.

No contexto da Educação Superior, as Políticas de Inclusão “vêm corroborar na superação da exclusão de grupos historicamente configurados como periféricos, facilitando o seu acesso a esse nível de ensino” (BASSI, 2021, p. 8). Com isso, as Políticas de Inclusão contribuem para que as pessoas pertencentes a esta camada da sociedade até então marginalizada possam ascender socialmente e educacionalmente, embora dependam integralmente da intencionalidade e de ações promovidas e propostas pelo Estado, para proporcionar-lhes os meios necessários à superação de sua exclusão, exercendo, de fato, a promoção da igualdade e da equidade de oportunidades não só às pessoas com deficiência, mas a todos aqueles excluídos socialmente por alguma razão. Para que esta superação ocorra,

compete ao Estado “promover políticas que favoreçam aos segmentos excluídos o acesso aos bens e serviços e, no âmbito da Educação Superior, assegurar o direito de todas as pessoas à educação.” (BASSI, 2021, p. 8).

Conforme explicitado no documento subsidiário à Política de Inclusão, elaborado por Paulon, Freitas e Pinho (2005, p. 8), e publicado pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação,

Uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras devem incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam.

Deste modo, infere-se que uma política, para ser efetivamente inclusiva, deve ter seus efeitos ultrapassando os muros da escola e da universidade, envolvendo, contagiando e beneficiando toda a sociedade; convocando todos à colaboração para essa efetivação, e visando assegurar a participação plena das pessoas até então excluídas em todos os espaços e campos da sociedade.

Apresentados os conceitos de Políticas Públicas, Políticas Educacionais e Políticas Inclusivas, passemos a conhecer os conceitos de Inclusão/Exclusão, Educação Especial, Educação Inclusiva, por ser estes relevantes para a compreensão da temática discutida neste estudo e em razão de alguns destes ainda se apresentarem de difícil compreensão e distinção conceitual para alguns cidadãos os quais não se encontram familiarizados com a temática da Inclusão e da Educação Inclusiva.

1.2 IN(EX)CLUSÃO: CONCEITOS INDISSOCIÁVEIS?

Ao retomarmos a história da educação no Brasil, facilmente identificamos cenários de exclusão das pessoas que compunham as camadas populares de menor poder aquisitivo, dos escravos, de mulheres, e conseqüentemente com maior impacto, das pessoas com deficiência, as quais por décadas foram segregadas em instituições especializadas. Estes excluídos ficaram muitas vezes distantes de suas famílias e sendo impedidos de acompanhar os demais alunos das classes regulares de ensino. Tudo isso era fundamentado na alegação de que por apresentarem uma deficiência seriam incapazes de acompanhar o desenvolvimento dos demais alunos, sendo todo esse discurso reforçado pelo paradigma de normalização que predominava à época. A normalização, segundo Souza (2018, p. 37),

refere-se ao processo denominado integração e este preconiza que as pessoas com deficiência tenham a possibilidade de usufruir das condições de vida que mais se aproximem do normal e que sua deficiência lhe permita, ou seja, normalizar não significa tornar normal, mas, sim, garantir o direito de ser diferente e dar oportunidades nas condições que se fizerem possíveis ou necessárias.

Essa postura de exclusão perpetuou-se ainda, mesmo quando ocorreu a mudança de paradigma e as escolas passaram a adotar a proposta da integração⁵, “que nada mais fora que um anúncio da possibilidade de inclusão escolar para aqueles estudantes que conseguissem adequar-se à escola comum, sem que esta devesse revisar seus pressupostos” (DUTRA; SANTOS, 2015, p. 10). Com isso, reforça-se a ideia de “normalização do aluno”, colocando-o no papel de único responsável por seu sucesso ou fracasso, e com a escola isentando-se de sua responsabilidade, pois não se observava a necessidade e/ou obrigação de possibilitar a esses alunos as condições necessárias e adequadas para o seu sucesso escolar e efetiva participação na escola.

O termo inclusão compõe um dos temas atualmente obrigatórios a serem abordados quando se trata de discussões no campo da Educação Especial. Seu uso passou a ser amplamente adotado pelos educadores especializados brasileiros, principalmente a partir da Declaração de Salamanca, de 1994 (OMOTE, 1999).

Mesmo em meio a avanços em termos de legislação e acesso às pessoas público-alvo da Educação Especial (PAEE), ainda nos deparamos com escolas que optam por excluir estes cidadãos, ao agirem nos moldes mais arcaicos mencionados por Olliveira (2011), ao relatar que “a escola exclui as pessoas que apresentam necessidades especiais pelo não acesso, pela não matrícula, pelo atendimento em classes especiais diferenciadas do ensino e classes comuns e no desenvolvimento do processo educativo” (OLLIVEIRA, 2011, p. 100). São inúmeros os relatos de familiares que denunciam esse cenário e, embora seja imputado legalmente como crime, comumente, em sua maioria, essas denúncias dizem respeito a instituições de ensino privado.

Antes de adentrarmos a discussão sobre qual ou quais seria(m) o(s) conceito(s) de inclusão, esclarecemos que neste trabalho partimos do pressuposto de que para se falar de inclusão em todos os seus contextos de aplicação, e principalmente no contexto escolar e

⁵ O movimento da integração escolar, que antecede ao da Inclusão escolar, tem sua origem nos países nórdicos, no ano de 1969, como fruto do questionamento das práticas escolares da segregação. Defende que “o aluno tenha acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai de inserção às salas de aulas do ensino regular ao ensino em escolas especiais.” (MANTOAN, 2015, p. 26). Contudo, mesmo este defendendo que o aluno tenha acesso às escolas regulares, há nele um resquício de segregação, visto que “nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção [...]” (ibidem p. 27). Segundo esse movimento, não é a escola quem deve mudar e se adequar em sua totalidade para receber esses alunos, mas sim os alunos quem devem mudar para poder enquadrar-se e adaptar-se às exigências da escola.

universitário, faz-se necessário, primeiramente, expor o que seria a exclusão, visto que “se há a necessidade de se falar em inclusão é porque muitos têm sido excluídos na esfera social e educacional e, portanto, é importante refletir sobre o que é ser ou estar incluído [...]” (BRASIL, 2014a, p. 7).

Sobre essa questão, Mattos (2012, p. 219) tece a seguinte tese:

Para falar de inclusão, torna-se necessário falar de exclusão. Exclusão que se faz pelas imagens adquiridas ao longo de um processo histórico e social do sistema educativo, que, paternalista e assistencialistamente, perpetuou episódios de fracasso escolar nas crianças de classes populares, perpassados em estigmas e estereótipos de carência cultural, de déficit de inteligência, de deficiência intelectual e das dificuldades de aprendizagem, passados pelo imaginário social e individual.

Ou seja, dos processos históricos constitutivos de nossa história social, que sempre foi fortemente marcado pela diferenciação e separação de classes que sempre beneficiou a minoria em detrimento da maioria, ampliou-se ainda mais o fosso social existente entre eles, visto que “a exclusão é um processo que atinge todas as camadas sociais, porém, com maior intensidade a camada popular” (MATTOS, 2012, p. 220). Dentre os grupos atingidos por esse processo, temos as pessoas com deficiência, que por séculos, e em algumas situações ainda atualmente, foram olhados a partir de sua deficiência e não a partir da pessoa humana que necessita conviver igualmente em sociedade, ocupando todos os espaços de igual modo como ocupam os cidadãos não deficientes.

Ainda trazendo para discussão a questão da relação inclusão x exclusão, Mattos (2012, p. 221) pontua que:

O conceito de exclusão só pode ser compreendido em uma relação dialética com seu oposto, a inclusão. Só tem sentido falar em inclusão devido à existência da exclusão. O que proporcionou o surgimento da exclusão foi o estranhamento ocorrido entre as culturas, entre a diversidade que passou a ter acesso à escola, após a obrigatoriedade.

Sobre essa questão da Inclusão/Exclusão, Garcia (2016, p. 10) adverte ser “importante salientar que estas duas representações dos processos sociais não podem ser pensadas separadamente, pois inclusão e exclusão são possibilidades presentes nas relações sociais desiguais que constituem a sociedade capitalista”. Logo, ante o exposto, depreende-se que socialmente, ao se debater a inclusão, automaticamente nos remetemos a exclusão, visto que uma vem sendo vinculada à existência da outra e como alternativa para a solução de sua existência. É essa indissociabilidade inclusão/exclusão, que acreditamos estar implícito na fala de Carvalho (2019, p. 78) ao expor que:

Na verdade, a inclusão escolar não é um processo em si mesmo, dissociado de outros,

igualmente sociais. Para analisá-la, precisamos considerar os mecanismos excludentes que estão presentes pela sociedade, segundo seus preconceitos e/ou o modelo de desenvolvimento econômico vigente no país.

Visto que estes mecanismos excludentes têm um grande impacto no processo das relações sociais, os mesmos acabam por afetar drasticamente a vida dos grupos excluídos em razão desses mecanismos excludentes.

Segundo Mantoan (2015, p. 21), “a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar”. E esta ignorância se dá muitas vezes por falhas no processo de escolarização ofertado a estes grupos, costumeiramente excluídos socialmente. Por isso a necessidade, urgente, de mudança na oferta de ensino para esses grupos de minorias.

Carvalho (2009, p. 51) expõe que “a exclusão nem sempre é visível como o é a que se manifesta por comportamento de evitação explicitados na separação física, isto é, espacial.” Segundo a autora, as exclusões também podem vir de formas disfarçadas, pois são simbólicas, mas presentes nas representações sociais dos excluídos.

Corroborando com esse pensamento, Pires (2011a, p. 37) relata que:

[...] A escola é seletiva e avaliadora, funciona como filtro, supostamente em função do saber, e exclui quem não aprendeu ou é considerado como não tendo condições para aprender, e promove os supostamente possuidores de talento maior e que assim irão se tornar os mais competentes [...].

Ao proceder essa seleção, as escolas se apresentam extremamente excludentes e seletivas. Com isso, as instituições de ensino acabam por beneficiar um seletivo grupo de indivíduos, os quais, em sua maioria, podem se apresentar em condição de “vantagem” em relação às pessoas com deficiência, e àqueles que têm sua história fortemente marcada por lutas, discriminação e preconceitos.

Percebe-se, assim, que a exclusão se faz presente na falta de políticas educacionais, ou, no caso da existência dessas, de sua não aplicação efetiva, deixando de fazer valer verdadeiramente os direitos destinados a essas minorias excluídas e não apenas no campo simbólico da previsão sem a aplicação efetiva. A exclusão apresenta-se, ainda, na falta de políticas profissionais e na não aceitação do outro e de suas diferenças, as quais colaboram para a construção dessa sociedade tão diversa.

Segundo Carvalho (2009, p. 70), “teoricamente são excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas e também aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimentos”. Esse não exercício dos direitos

aqui assinalados por Carvalho (2009) esbarra muitas vezes na falta de políticas públicas, cuja finalidade seja assegurar o exercício desses direitos ou dotar as instituições de ensino de todos os meios e profissionais necessários para que sejam efetivados e assegurados, pois, como já mencionado, este grupo é extremamente amplo e heterogêneo, e não é apenas composto por pessoas com deficiência.

Na concepção de Savi e Pieczkowski (2020, p. 22):

Precisamos olhar a diferença como potencialidade. Incluir é reconhecer a diferença, é deixar-se afetar por ela e percebê-la como enriquecedora e promotora de desenvolvimento. Quando algumas diferenças são consideradas mais importantes ou superiores a outras ou quando são ampliadas de forma negativa, ocorre o preconceito, configurado em exclusão e marginalização.

Tal conceituação apresentada pelas autoras remete novamente à ideia de indissociabilidade dos termos Inclusão/Exclusão. De igual modo, ressalta a importância do reconhecimento das diferenças, desde que este seja feito de maneira apropriada, de modo a percebê-las como uma individualidade que deve ser reconhecida e respeitada, mas não a deixando se sobrepor à pessoa e suas possibilidades.

Ao consultarmos o Dicionário Online Michaelis, encontramos para o termo inclusão os seguintes significados: “ato ou efeito de incluir(-se)”; “introdução de uma coisa em outra, de um indivíduo em um grupo etc.”; “inserção”. O mesmo dicionário apresenta, ainda, o termo “inclusão” relacionado ao campo educacional como sendo uma “Política educacional que consiste em incluir indivíduos com necessidades especiais em turmas consideradas regulares, fazendo-os participar de atividades não só educacionais, mas também comunitárias, esportivas e sociais” (DICIONÁRIO ONLINE MICHAELIS).

Na mesma consulta nos é apresentado o uso do termo associado às expressões “inclusão digital” e “inclusão social”. Ao referir-se à expressão inclusão social, termo que melhor se relaciona com a pesquisa aqui proposta, o Dicionário Online Michaelis a define como sendo o

ato de trazer aquele que é excluído socialmente, por qualquer motivo, para uma sociedade que participa de todos os aspectos e dimensões da vida, isto é, dos âmbitos econômico, cultural, político, religioso etc. A inclusão social não se restringe apenas a pessoas portadoras de necessidades especiais, e sim a todos que se sentem excluídos do grupo social, como pobres, negros, idosos, imigrantes, homossexuais etc.

Contudo, ao tratarmos de inclusão, é comum nos depararmos com a vinculação – equivocada – desse conceito, relacionando-o frequentemente apenas ao grupo de pessoas com deficiência, talvez, por ser esta a relação comumente mais debatida de maneira clara com a

sociedade. Todavia, como visto, quando vinculado ao campo social, esse termo é bem mais amplo e abrangente, e com isso relaciona-se também a outros aspectos, contextos e grupos de minorias (indígenas, negros, mulheres, LGBTQIAPN+⁶, dentre outros).

Sobre a questão da aplicação do termo inclusão relacionada apenas ao grupo de pessoas com deficiência, Carvalho (2009, p. 27) argumenta que:

Com a maioria dos interlocutores, quando procuramos esclarecer que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, encontramos algumas objeções na assimilação da mensagem. Parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para alunos da educação especial passarem das classes escolas especiais para as turmas de ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nela ingressar, ficar e aprender.

Segundo Lima (2006, p. 26), “a proposta de incluir todos como participantes da produção social, cultural e econômica enfatiza a igualdade concreta entre os sujeitos, reconhecendo as diferenças físicas, psicológicas e culturais”. Reitere-se, não apenas as pessoas público-alvo da Educação Especial, mas também a todos os que, por algum motivo, tiveram que se manter ou foram mantidos fora da escola.

Carvalho (2019) pontua que, ao se falar em inclusão, refere-se à presença dos alunos público-alvo da Educação Especial em interação e convivência com os demais colegas, participando e experienciando o pertencimento àquele espaço e àquele grupo. A mesma autora esclarece que propostas inclusivas pressupõem uma nova sociedade, e diante disso, uma escola – e pode-se dizer também universidade – diferente, melhor do que a que temos hoje.

De acordo com Lima (2011, p. 57), o conceito de inclusão “exige que a sociedade se transforme para respeitar, acolher e atender às necessidades de todos os seus membros, num contínuo fazendo. Sob a égide da inclusão, os limites de uma pessoa com deficiência estão na sociedade e não na deficiência do indivíduo”. Sob esse viés, o grande limitador e responsável pela inclusão de todos na sociedade é a própria sociedade, que discrimina, segrega e exclui aqueles que de alguma forma destoam do que esta reconhece como sendo o aceitável e o enquadrado no padrão de “normalidade” aceito e defendido pela sociedade, e que, infelizmente, ainda se apresenta em muitos momentos extremamente preconceituosa e excludente.

Ao traçar esse perfil de “normalidade” definido como aceitável socialmente, as pessoas acabam por esquecer e/ou desconsiderar que “uma pessoa com deficiência, ou não, é tão normal

⁶ LGBTQIAPN+: Sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Polí, Não-binárias e mais.

quanto qualquer outra, dependendo do padrão de normalidade que se elegeu para aquela sociedade, naquele momento, sob circunstâncias específicas” (LIMA, 2011, p. 61). Com isso, priva-se e/ou distancia esses cidadãos de seus direitos, pois, agindo dessa maneira, acabam por apregoar a sua exclusão social. Ao agirem de tal modo, esquecem-se que “uma sociedade não pode estabelecer padrões de normalidade outros que não o de que ser normal é ser diferente, e que as diferenças não implicam graus ou outros tipos de quantificação: ‘apenas se é diferente’, e ser diferente é normal” (LIMA, 2011, p. 61).

Convivemos em uma sociedade plural e diversa, onde as pessoas possuem suas características e especificidades, somos seres plurais sob o julgamento de uma sociedade que se apresenta com essa configuração. Por essa razão, não deveria haver espaço para a discriminação, o preconceito e a exclusão, não só das pessoas com deficiência, mas de todos aqueles que de alguma maneira, por destoarem do almejado, são colocados também nessa condição pela sociedade.

Conforme a concepção de Carvalho (2009, p. 160), “Inclusão deve ser entendida como processo interminável, dirigida a todos os alunos, contemplando inúmeras ofertas educativas, no espírito da pluralidade democrática”. Contudo, não podemos nos esquecer que a inclusão não se limita apenas ao espaço escolar ou universitário, mas diz respeito, também, a distintos âmbitos da sociedade, os quais historicamente têm se configurado extremamente excludentes.

Ainda, com fundamentação na mesma autora, precisamos ter sempre em mente o entendimento de que “a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas de nossas escolas [e universidades] que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então predominantemente elitistas e excludentes” (CARVALHO, 2009, p. 160).

Em face do exposto até aqui, observa-se que urge a necessidade de uma mudança do olhar e da concepção que a sociedade, tipicamente excludente, direciona aos que se apresentam como diferentes, e esta mudança deve ser iniciada o mais breve possível, buscando reparar as marcas, muitas vezes profundas, causadas em pessoas que compõem o quadro de vítimas dessa exclusão. Isto posto, “não há inclusão se não houver transformação e não há inclusão plena se a transformação não for contínua, consciente e concreta” (LIMA, 2011, p. 65).

Como (re)produtores de desigualdade, de preconceito e de exclusão, somos os principais promotores de transformações sociais. Por isso, cabe dar o primeiro passo rumo a essa reparação em busca de uma sociedade e uma educação que contemple a todos de modo igualitário e equitativo.

Explicitados os conceitos de Inclusão/Exclusão, passemos, agora, a rememorar os conceitos de Educação Especial e de Educação Inclusiva, tão importantes para essa pesquisa, e

os quais serão mais amplamente explorados neste estudo.

1.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DUAS FACES DE UM MESMO CONCEITO OU CONCEITOS DISTINTOS?

Com o advento do paradigma da inclusão, houve uma ampliação no número de pesquisas que tenham como objeto de estudo a Educação Especial e a Educação Inclusiva, as quais apresentam inúmeras contribuições na formulação e implementação de políticas públicas direcionadas ao público-alvo da Educação Especial, bem como a toda a comunidade acadêmica.

Esses estudos, produções acadêmicas, legislações e documentos normatizadores acabam por apresentar diferentes definições para descrever o que seria a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Isso tem levado esses conceitos a serem confundidos, e em algumas circunstâncias até mesmo assumidos como conceitos sinônimos, “compreendendo que a educação inclusiva nasceu para justificar a inserção dos alunos da Educação Especial nas classes de ensino regular” (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p. 360). Olhando mais profundamente o assunto, tem-se configurado um grande equívoco, visto que a Educação Inclusiva, abrange – ou deveria abranger – em seu escopo, um número maior de sujeitos pertencentes a diferentes grupos sociais (indígenas, quilombolas, negros, pessoas em situação de rua, dentre outros), os quais são discriminados e excluídos socialmente, possibilitando o acesso destes à educação. E é essa distinção conceitual que a partir de agora pretende-se esclarecer.

A Educação Especial, embora tenha ganhado maior destaque a partir da década de 1960, surgiu no Brasil já a partir do século XIX, como alternativa substitutiva ao ensino regular. Ela foi classificada ao longo de sua existência como sendo a educação conferida “ao atendimento educacional de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também integram o alunado da Educação Especial” (CARVALHO, 2019, p. 11).

Esse tipo de educação, por um longo período, foi ofertado em instituições privadas de viés filantrópico, e foi vista, por muito tempo, como “a forma mais apropriada para o atendimento de estudantes que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2008a).

Contudo, ao longo dos séculos, e a partir das mudanças sociais de perspectivas e de olhares em relação à pessoa com deficiência, ocasionaram-se mudanças de paradigmas

educacionais. Isso contribuiu para que as pessoas com deficiência, antes alijadas da sociedade em instituições – em sua maioria filantrópicas e privadas – destinadas ao atendimento deste grupo de indivíduos, passassem a ter acesso à rede regular de ensino.

A Lei n.º 9.394/1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), após nova redação conferida pela Lei n.º 12.796/2013 ao seu artigo 58, conceitua a Educação Especial como sendo “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996a, grifo nosso).

A mencionada Lei estabelece, ainda, que a oferta dessa modalidade de ensino deve ser iniciada desde a educação infantil, devendo perdurar ao longo de toda a vida desse educando. Rezende (2021a, p. 17) chama-nos a atenção para o uso do termo “preferencialmente” na Lei, e adverte-nos que o uso do termo mencionado “deixa brechas para um possível não cumprimento da oferta” na rede regular de ensino.

Outro conceito atribuído à Educação Especial encontra-se apresentado no Decreto n.º 3.298/1999, em seu artigo 24, § 1.º, segundo o qual a Educação Especial é entendida como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de [...] deficiência” (BRASIL, 1999a). Observa-se que tal conceito se apresenta direcionado não apenas para os educandos que apresentam algum tipo de deficiência, mas abrange também outros grupos, os quais, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, podem apresentar alguma dificuldade de aprendizado.

Sob o enfoque da perspectiva da Educação Inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, define a Educação Especial como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a).

A mencionada política apresenta como grupo reconhecido legalmente como o público-alvo beneficiário da Educação Especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com Carvalho (2019, p. 13), por Educação Especial, deve-se entender:

[...] o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar.

No que lhe concerne, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 (MEC), a qual “institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001a), apresenta a Educação Especial, tal como a LDB, como sendo uma modalidade, e a conceitua da seguinte maneira:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001a).

Conceito similar é apresentado por Machado (2008, p. 46), levando a inferir que a referida autora está fundamentada na mencionada resolução, ao conceituar a Educação Especial como:

modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns. Busca-se, assim, garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica a superior.

Contudo, tal resolução, embora cite a garantia da educação escolar em todas as etapas e modalidades, faz referência unicamente as etapas e modalidades da educação básica, deixando fora de seu texto os demais níveis, no qual se inclui o ensino superior. Isto posto, verifica-se que embora a resolução citada reduza a Educação Especial a um processo educacional, a LDB (BRASIL, 1996a) amplia esse conceito ao defini-la como modalidade, de igual modo ao conceito apresentado na PNEPEI (BRASIL, 2008a) ao declarar que essa educação perpassa a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, como apresentado anteriormente.

Em um contexto internacional, o documento da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a) apresenta, em sua Seção III – Orientações para ações em níveis regionais e internacionais, o seguinte:

4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. [...] Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas

portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas. (BRASIL, 1994a).

Tomando por base o excerto apresentado, percebe-se que a Educação Especial foi o primeiro passo para o reconhecimento das diferenças e a sua “normalização” teve um forte impacto no surgimento da Educação Inclusiva. Isso revelou que a Pedagogia adotada para promover a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades formativas da criança, e não o contrário.

Essa mudança de olhar, e de direcionamento das ações pedagógicas, possibilita inúmeros benefícios não apenas para os estudantes favorecidos por essa mudança de perspectiva, mas a toda a sociedade. E que essa mudança se faz necessária, visto que do modo como vinha sendo estruturado até então, inabilitava essas pessoas, as quais eram vistas por sua deficiência, e desta maneira colocadas em situação de exclusão e não enxergadas por suas potencialidades.

Na mesma seção, o documento Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a) preceitua que o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. Por ter o Brasil como um de seus signatários, o referido documento é considerado o marco do início do movimento da Educação Inclusiva no país, movimento este que mudou significativamente a escolarização das pessoas com deficiência, a partir de seu surgimento.

Sanchez (2005) historia que o movimento da Inclusão começa a ganhar corpo no contexto internacional desde meados dos anos 1980 e princípios dos anos 1990. Segundo a autora, sua materialização se dá a partir de um movimento encabeçado por profissionais que lutavam contra “a ideia de que a educação especial, embora colocada em prática junto com a integração escolar, estivera enclausurada em um mundo à parte, dedicado à atenção de reduzida proporção de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais” (SANCHEZ, 2005, p. 8).

A autora relata, ainda, que este movimento foi precedido por outro surgido nos Estados Unidos da América (EUA), sob a denominação “*Regular Education Initiative – REI*”, o qual objetivava a “inclusão na escola comum das crianças com alguma deficiência. [...]” (SANCHEZ, 2005, p. 8, grifo da autora).

Continuando o relato, a autora nos conta que tal movimento trouxe pela primeira vez ao debate a defesa de um único sistema educacional que funcionasse universalmente para todos.

O *REI* trazia nitidamente em sua proposta o argumento de que todos os alunos, sem exceção, devem ingressar em classes de ensino regular e receber educação efetiva nessas aulas, sem distinção sendo escolarizados. Previa que a separação por questões de diferenças linguísticas, gênero e/ou etnia devem ser mínimas e exigir reflexão.

O movimento *REI* defendia a necessidade de reformar a educação geral e especial como um recurso mais profundo e que se constituísse de maior alcance para todos os alunos. Conforme explicita a autora, derivado do *REI*, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, surge o movimento da inclusão “como continuação desse movimento [*REI*] no contexto americano, e do movimento de integração escolar em outras partes do mundo” (SANCHEZ, 2005, p. 8).

Com isso, propunham-se questionamentos a respeito do tratamento ofertado aos alunos com necessidades especiais nos sistemas de ensino em muitos países, em razão de que em muitos destes ainda prevalecia o modelo médico de avaliação. Permaneciam associando os déficits de aprendizagem a deficiência apresentada pelo aluno, tornando-o o único responsável por seu mau desempenho escolar, não se preocupando, em momento algum, em identificar as possíveis falhas apresentadas pelas escolas durante o processo de educação de determinados grupos de alunos, dentre eles os que apresentavam alguma deficiência e/ou algum tipo de transtorno.

Diante das circunstâncias do cenário descrito, eles “propõem um novo delineamento do conceito de necessidades educacionais especiais e da necessidade de uma mudança de paradigma [...]” (SANCHEZ, 2005, p. 8), o qual ganha maior visibilidade a contar da realização da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, na cidade de Salamanca. Dessa Conferência se originou o documento que ficou conhecido mundialmente com Declaração de Salamanca (1994) – esta conferência e o documento dela originado será melhor explorado em nossa Seção 2 – citado por diferentes autores como sendo o documento de maior contribuição para a disseminação do paradigma da Educação Inclusiva pelo mundo, tais como Bueno, 2016; Jannuzzi, 2012; Mazzotta, 2011.

Segundo o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008,

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 ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a, grifo

nosso).

Observa-se que a Educação Inclusiva prevê bem mais que o mero acesso ao ensino ofertado nas instituições regulares de ensino para aqueles que, por alguma razão, encontram-se fora dos espaços educacionais formais, e que precisam neles ser incluídos. Acerca desse novo paradigma no campo educacional, Santos *et al.* (2016, p. 53) esclarece que o mesmo “[...] congrega importantes mudanças estruturais da escola comum, que passa a ter que pensar nas especificidades de todos os estudantes, em termos não só de acesso à escolarização, mas também de oportunidades de aprendizado e de desenvolvimento de seus potenciais”.

Ou seja, este novo paradigma pressupõe uma readequação da sociedade, e em especial dos espaços escolares, visando assegurar a efetiva inclusão das pessoas até então vistas como “problemáticas” ou “incapazes de aprender”. Com isso, expõe-se a necessidade de mudanças atitudinais e posturais em relação ao outro, passando a enxergá-los não mais por suas dificuldades e/ou limitações, mas, sim, a partir de suas potencialidades, incluindo-os assim no processo educativo e social. A partir do reconhecimento destes como seres iguais e detentores de direitos, deste modo considerando-se que “[...] É necessário que a escola represente para o aluno um espaço de acolhimento, garantia e permanência de todos sem nenhum tipo de distinção [...]” (RODRIGUES, 2016, p. 76).

Destaca-se que “[...] o conceito de educação inclusiva apresenta interpretações que oscilam entre o direito à educação de qualidade e o mero exercício da socialização” (VALLE, 2016, p. 31), visto que esse novo paradigma trouxe ao cenário mundial a proposta de educação como direito de todos, indistintamente, e a inclusão destes na sociedade de modo efetivo, sem distinção e exclusão.

Assim, na concepção de Valle (2016, p. 25, grifo nosso)

a difusão e apreensão de um conceito de educação inclusiva, deve ter como premissa a concepção da educação como direito de todos e não apenas da escola como lugar de permanência de todos, numa compreensão de que todos os alunos, enquanto seres singulares, têm características diferentes, pensam e aprendem de maneira diferente, e que todos têm direito à educação, independentemente de suas, condições sociais, necessidades educativas ou de seu credo.

Como pode ser percebido, a exemplo da Inclusão, a Educação Inclusiva contempla um grupo muito mais amplo de beneficiários, que não apenas as pessoas com deficiências, e do respeito às diferenças e especificidades individuais de cada cidadão, cabendo destacar que nem sempre essas se apresentam associadas a uma deficiência.

Reforçando o exposto, cabe lembrar que “o princípio fundamental da educação

inclusiva consiste em que todas as crianças devem aprender juntas, onde quer que isso seja possível, não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. [...]” (DINIZ, 2020, p. 36, grifo nosso). Logo, cabe aos espaços e aos indivíduos preparar-se para recebê-las e atendê-las da maneira apropriada, visto que, de acordo com Carvalho (2009, p. 73),

O que se pretende, na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente, garantir (o que deve constar nos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola.

No entanto, somos sabedores que, infelizmente, a promulgação de legislações por si só não é suficiente para assegurar a efetividade da Educação Inclusiva, bem como deve se ter em mente que a Educação Inclusiva “não envolve apenas governo, leis, escolas e alunos” (SILVA; CARVALHO, 2017, p. 295). Com isso, sua efetividade depende do rompimento das diversas barreiras existentes socialmente, sendo a barreira atitudinal a mais difícil de ser superada, visto que esta é inerente a cada indivíduo, que é influenciado por suas crenças e visão de mundo.

Sobre a proposta de Educação Inclusiva, Carvalho (2019) adverte que:

Em que pese a proposta de educação inclusiva esteja nos levando a ressignificar a relação pessoa com deficiência/educação especial, ainda convivemos com esse binômio ou com a dualidade educação: regular e especial. É como se estivéssemos tratando de duas educações diferentes, com finalidades e objetivos diferentes. Talvez porque, no imaginário coletivo, os sujeitos de cada uma estejam com cidadania diferentes, também [...]. (CARVALHO, 2019, p. 116)

Configurando-se numa visão extremamente equivocada, visto que o sistema educacional é um só, e que muito embora a sociedade brasileira seja composta por grupos e por cidadãos que vivenciam culturas e realidades sociais distintas, nossas cidadanias não se diferenciam. Ao buscar propiciar a ressignificação da relação pessoa com deficiência/educação especial, temos que:

A educação inclusiva contribui para que a sociedade desconstrua o paradigma de que a deficiência é condição inerente ao indivíduo, que recebe o estigma de pessoa com deficiência, com limitações que a impedem de aprender ou se desenvolver intelectualmente, e para que se formule uma concepção capaz de vê-lo como sujeito subjetivo e com potencialidades singulares que não se relacionam com a deficiência (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2013, p. 165).

Como se pode perceber, embora representem conceitos distintos Educação Especial (EE) e Educação Inclusiva (EI) estão profundamente relacionadas, dado que, ao defender a

educação como um direito de todos, a EI surge como uma forma de ampliar as possibilidades de acesso à educação pelo público contemplado até então pela Educação Especial apenas em espaços segregados. Deste modo concede-lhe uma nova abordagem e possibilita-lhe um novo olhar e novas possibilidades de escolarização e acesso à educação, podendo, assim, alcançar o ensino superior. Para tal, faz-se necessário prover aos educandos todas as oportunidades e aparatos educacionais de que precisam para aprender o conteúdo de forma eficaz e para conviver com todos harmoniosamente e de modo equitativo.

A contar dessa nova configuração, a Educação Inclusiva vem contribuindo no processo de formulação de novas políticas educacionais, as quais buscam adequar a sociedade às demandas sociais e educacionais apresentadas pelos grupos que antes não tinham visibilidade e muito menos influência na formulação dessas políticas. Deste modo, como cita Rezende (2022, p. 165), “acredita-se que ao longo desses últimos anos a inclusão tem contribuído para a melhoria da autoestima e valorização do aluno enquanto ser produtivo e atuante, independente de sua condição física, social ou econômica”.

Cabe destacar que esse processo de formulação de políticas pautadas no paradigma da Educação Inclusiva ainda caminha a passos lentos em meio a conquistas e retrocessos, a depender dos interesses dos nossos governantes, mostrando-nos que, mesmo mediante aos avanços obtidos até o momento, não podemos nos acomodar, pois a luta pela inclusão de todos na educação e na sociedade é contínua e constante.

Apresentados os conceitos de Políticas Públicas, Políticas Educacionais, Políticas Inclusivas, Inclusão/Exclusão, Educação Especial e Educação Inclusiva, passemos a conhecer o contexto de implantação das políticas de inclusão do público-alvo da Educação Especial nos espaços regulares de ensino, deste modo corroborando com seu acesso e ingresso nas universidades.

Na próxima seção, conheceremos um pouco da história que marca o processo de expansão do ensino da educação superior no Brasil, bem como os eventos que possibilitaram que as crianças e jovens com deficiências, e que viviam antes segregados em instituições privadas que ofertavam o serviço de educação para a pessoa com deficiência, pudessem hoje acessar a universidade. A retomada acerca do processo de inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional brasileiro, assim como seu acesso ao ensino superior, será aqui relatada a partir das legislações e normativas que tratam das políticas públicas inclusivas.

2 PERCURSO DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

Na presente seção, temos como objetivo apresentar as fases da expansão do ensino superior, um breve apanhado dos principais marcos históricos inclusivos, e ainda algumas das políticas e ações empreendidas nos âmbitos nacional e internacional que contribuíram para que o público-alvo da Educação Especial pudessem acessar e cursar o Ensino Superior.

Precedendo a escrita e estruturação, realizou-se, primeiramente, um levantamento objetivando conhecer quais os principais marcos históricos e as principais políticas e normativas que tratam as pessoas do público-alvo da Educação Especial, algumas das quais serão utilizadas na redação desta seção. Para a realização do levantamento, foram considerados apenas um número reduzido de legislações e acontecimentos que tratam da oferta de atendimento e de Educação Especial para as pessoas com deficiência ao longo do processo histórico de constituição dessa modalidade de ensino no país.

Para o desenvolvimento deste trabalho, dentre essa gama de documentos, dado ao fato de serem compostos por um vasto número de normativas legais nacionais e internacionais, apresentamos um breve apanhado com as principais legislações e normativas, consideradas de importante contribuição política, social e legal para a constituição do cenário educacional atual, e que possibilitam assegurar o acesso das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação ao ensino superior.

A seguir, apresentamos um breve relato das fases que compreendem a expansão do ensino superior, ainda hoje fortemente marcada pela privatização da oferta desse ensino.

2.1 FASES DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: UM BREVE RELATO

A expansão do ensino superior, nos moldes em que hoje ele se configura nas universidades, pode ser dividida em duas fases: a primeira fase, ocorrida no período que compreende a década de 1960 a 1980, levou ao crescimento quantitativo do número de matrículas, e com isso demandou a abertura do ensino superior a pessoas pertencentes a grupos minoritários ou classes sociais médias. A pressão pela oferta de mais vagas por parte do Poder Público foi sanada com a oferta de vagas realizada pelo setor privado, o que foi possível devido à autorização concedida pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Federal de Educação (CFE), para a multiplicação dos estabelecimentos de ensino mantidos pela iniciativa privada (NEVES, 2012).

Essas instituições foram incentivadas por parte do estado, “através de isenções fiscais,

realizando uma expansão rápida para suprir a demanda crescente” (HERINGER, 2018, p. 9). Contudo, ainda assim, o problema de restrição do acesso ao ensino superior perdurou, considerando que estes cursos eram pagos, e nem todos que intencionavam ingressar num curso de educação superior dispunham de condições de pagar por estes, ou quando conseguiam, esse acesso era marcado por sérias dificuldades (HERINGER, 2018).

A segunda fase, iniciada em meados da década de 1990, prevalece ainda atualmente. Essa expansão ocorreu com a retomada do crescimento no número de matrículas no ensino superior, e assim como a anterior, se deu demarcada pelo “crescimento do segmento privado de IES, definindo o padrão geral dessa expansão” (NEVES, 2012, p. 6). Foi também no início da década de 1990 que o neoliberalismo passou a conduzir a política no país.

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 a 2002), que perdurou por dois mandatos, foram apresentados em seus planos de governo ações direcionadas a educação do país, incluindo a educação superior. No decorrer desse governo, com o apoio financeiro de instituições privadas nacionais e estrangeiras, o crescimento das empresas de ensino superior regulou a mercantilização da educação e a privatização dos serviços públicos.

Deste modo, a educação superior entrou em um processo de expansão por meio da privatização e a política educacional passou a seguir modelos de mercado, produção e gestão baseados no crescimento quantitativo (base, recrutamento etc.) de alunos, de cursos, de vagas no setor (privado/comercial). Com isso, as reformas neoliberais promovidas na década de 1990 envolveram o Brasil na crise da estrutura de capital e aprofundaram a comercialização e privatização do ensino superior (LIMA; CUNHA, 2020).

O governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), sucessor do Governo FHC, implementou um conjunto de programas, projetos e ações que tiveram um impacto significativo no processo de reestruturação do ensino superior, que ficou caracterizado por continuidades e mudanças em relação às políticas governamentais anteriores. Dentre as ações de seu governo, foram implantados uma série de políticas e programas objetivando melhorar o acesso ao ensino superior, especialmente para estudantes de classes sociais desfavorecidas. Estas ações e programas encontravam-se alinhados com o discurso sobre a democratização do ensino superior público de qualidade e gratuito, defendido pelo governo petista (OLIVEIRA; LIMA, 2019).

Do ponto de vista das políticas públicas empreendidas pelo governo Lula, podemos citar pelo menos três grandes programas: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), de 2007; o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que embora tenha sido criado pelo governo FHC, por meio da Medida Provisória n.º 1.827, no ano de 1999, e transformado em lei, a partir da promulgação da Lei n.º 10.260, de 12

de julho de 2001, a ter maior alcance e impacto na educação; e, da Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que regulou a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e alterou a Lei n.º 10.891, de 9 de julho de 2004 (BRASIL, 2005).

Em 2011, dando continuidade, em partes às políticas da gestão petista de Lula, assume a presidência da República, Dilma Vana Rousseff (2012 a 2016), a primeira mulher na história a assumir o cargo.

Segundo Oliveira e Lima (2019, p. 17, grifo nosso), a gestão Dilma Rousseff avançou muito, no que tange à expansão da rede federal de educação superior pública, por meio da criação e consolidação da expansão de universidades federais e Institutos Federais.

Destaca-se, no entanto, a criação do programa Ciência sem Fronteiras, que previu a oferta de mais de 100 mil bolsas para mobilidade estudantil de alunos de graduação e de pós-graduação até 2014 e, ainda, a instituição da Lei de Cotas com reserva de 50% das matrículas nas universidades federais e Institutos Federais, sobretudo para estudantes que tivessem realizado todo o ensino médio (15 a 17 anos) em escolas públicas [...].

A Lei n.º 12.711/2012⁷, de 29 de agosto de 2012, conhecida popularmente como “Lei de Cotas”, promulgada na gestão petista da presidente Dilma Rousseff (2012-2016), e posteriormente regulamentada pelo Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012. Previa, inicialmente, a destinação de no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas disponibilizadas por instituições vinculadas ao Ministério da Educação em cada concurso seletivo por elas organizados, percentual a ser disponibilizado por curso e turno, para o ingresso nos cursos de graduação para alunos oriundos de grupos étnico-raciais ou econômicos (BRASIL, 2012a, arts. 1º e 3º), passando a vigor já a contar de janeiro de 2013.

A implantação da referida política, deveria se dar de maneira progressiva, no decorrer dos 4 (quatro) anos seguintes a sua promulgação (2013 a 2016), objetivando que essa efetivação pudesse chegar à pelo menos metade da oferta total do ensino público superior federal. Contudo, somente a partir do ano de 2016, com a promulgação da Lei n.º 13.409/2016 (BRASIL, 2016), a Lei de Cotas passou a contemplar também em seu texto a destinação de vagas a pessoa com deficiência.

A Lei n.º 12.711/2012 compõe o grupo chamado ação afirmativa, a qual, na concepção de Moehlecke (2002, p. 203), pode ser definida como:

⁷ Segundo Moehlecke (2002, p. 203, grifo nosso), com a redemocratização no Brasil, “alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para a sua solução, como *as ações afirmativas*”. E a Lei n.º 12.711/2012 é resultado desses movimentos.

uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos durante um período limitado.

Ainda segundo a autora, essa política poderá sofrer ênfase em um ou mais desses aspectos, e esta dependerá do grupo a qual se dirige e do contexto histórico e social em que seja implantada/gerada. Contudo, mesmo que esta política venha representando um ganho em termos de acesso aos seus destinatários, principalmente no correspondente ao acesso à rede pública de ensino, que vem destinando reservas de vagas a grupos até então desassistidos e marginalizados. Não se pode deixar de pontuar a contribuição desta também nas redes de ensino privada, as quais tiveram que aderir à política em prol da ampliação do acesso às vagas universitárias, normalmente atreladas a outras políticas, a exemplo do PROUNI, que prevê em sua estrutura a destinação de um percentual de bolsas às pessoas com deficiência para que estas possam ingressar também em universidades privadas.

Ressalta-se que a expansão do ensino superior ainda é atualmente marcada pelo crescimento do segmento privado, essa predominância pode ser constatada ao se consultar os dados relativos ao Censo Nacional da Educação Superior, anos-base 2020 e 2021, cuja realização de levantamento de dados e divulgação dos resultados é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Ao compararmos os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior apresentados pelo INEP publicado no ano 1996, que trazem os resultados referentes ao ano-base 1995, com os dados publicados no ano 2022, publicizando dados referentes aos anos-base 2020 e 2021, é possível perceber o quanto esse crescimento é representativo.

No ano 1995, tínhamos em todo o território nacional 894 instituições de ensino superior. Ao analisarmos esses quantitativos, distribuídos isoladamente por categoria administrativa, temos o seguinte cenário:

Tabela 1 – Quantitativo de Instituições de Educação Superior existentes no Brasil – 1995

Categoria Administrativa	Organização Acadêmica			
	Total Geral	Universidade	Federações de Escolas e Faculdades Integradas	Estabelecimentos Isolados
Total	894	135	111	648
Pública	210	72	10	128
Federal	57	39	0	18
Estadual	76	27	5	44
Municipal	77	6	5	66
Privada	684	63	101	520

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da Sinopse Estatística da Educação Superior/INEP – Ano-Base 1995 (2022).

Os números apresentados acima revelam que, das 894 IES existentes à época, 684 (76,5%) eram IES privadas e apenas 210 (23,5%) eram IES públicas.

Passados 25 anos desses dados, em 2020, temos em todo o território brasileiro 2.457 IES de ensino Superior, sendo: 203 Universidades, 322 Centros Universitários, 1.892 Faculdades, e 40 IF e CEFET. Estes, quando têm seus quantitativos analisados e distribuídos isoladamente por categoria administrativa, apresentam o seguinte cenário:

Tabela 2 – Quantitativo de Instituições de Educação Superior existentes no Brasil – 2020

Categoria Administrativa	Organização Acadêmica				
	Total Geral	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e CEFET
Total	2.457	203	322	1.892	40
Pública	304	112	12	140	40
Federal	118	68	2	9	40
Estadual	129	39	1	88	-
Municipal	57	5	9	43	-
Privada	2.153	91	310	1.752	-

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da Sinopse Estatística da Educação Superior/INEP – Ano-Base 2020 (2022).

Ao analisarmos esta tabela (Tabela 2), é possível perceber que houve aumento no número de instituições públicas no país. Contudo, observa-se que das 2.457 IES existentes no ano 2020, apenas 12,4% correspondem a instituições públicas, enquanto as instituições privadas representam 87,6% destas.

O resultado revela que, mesmo que as IES públicas tenham apresentado um aumento percentual, comparado aos números existentes no ano de 1995, esta ainda representa uma redução percentual do quantitativo, se comparado ao quantitativo de IES privadas, as quais

tiveram um aumento superior a 50%.

Já no ano 2021, existia no país, segundo dados do Censo da Educação Superior ano-base 2021, publicado no mês de outubro do ano 2022, há no país um quantitativo de 2.574 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo que deste total apenas 313 IES – correspondentes a Universidades, Centro Universitário, Faculdade, IF e Cefet – são públicas, o que corresponde a apenas 12,2% das IES existentes no país. Isso permite perceber que, mesmo tendo havido um insignificante aumento no número de IES pública, quando comparado ao ano 2020, ainda prevalece o domínio das IES privadas correspondentes a 87,8% das IES existentes no país.

Tabela 3 – Quantitativo de Instituições de Educação Superior existentes no Brasil – 2021

Ano	Instituições								
	Total Geral	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e CEFET	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2020	2.457	112	91	12	310	140	1.752	40	n.a.
2021	2.574	113	91	12	338	147	1.832	41	n.a.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da Sinopse Estatística da Educação Superior/INEP – Ano-Base 2021 (2022).

A análise das Tabelas 1, 2 e 3 nos permite constatar que desde a década de 1990 predomina em nosso país a oferta de ensino superior vinculada à rede privada. Isso contribui, em grande medida, para que em sua maioria permaneça a ideia de que este nível de ensino seja direcionado aos cidadãos pertencentes à classe elitizada, pois são estes que dispõem de meios e recursos para acessá-las e nelas permanecerem até a conclusão do curso, principalmente nos cursos mais elitizados, a exemplo do curso de Medicina. Destaca-se, ainda, que o surgimento e regulamentação da EAD como modalidade de ensino que oferta a educação superior é uma forte impulsionadora da ampliação dos números de instituições privadas atualmente existentes no país.

Dados do Censo da Educação Superior⁸, divulgado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nos possibilitam também o acompanhamento e a comparação da evolução no número de matrículas desse grupo de alunos no ensino superior. Os dados quantitativos de matrículas por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados no Censo supracitado

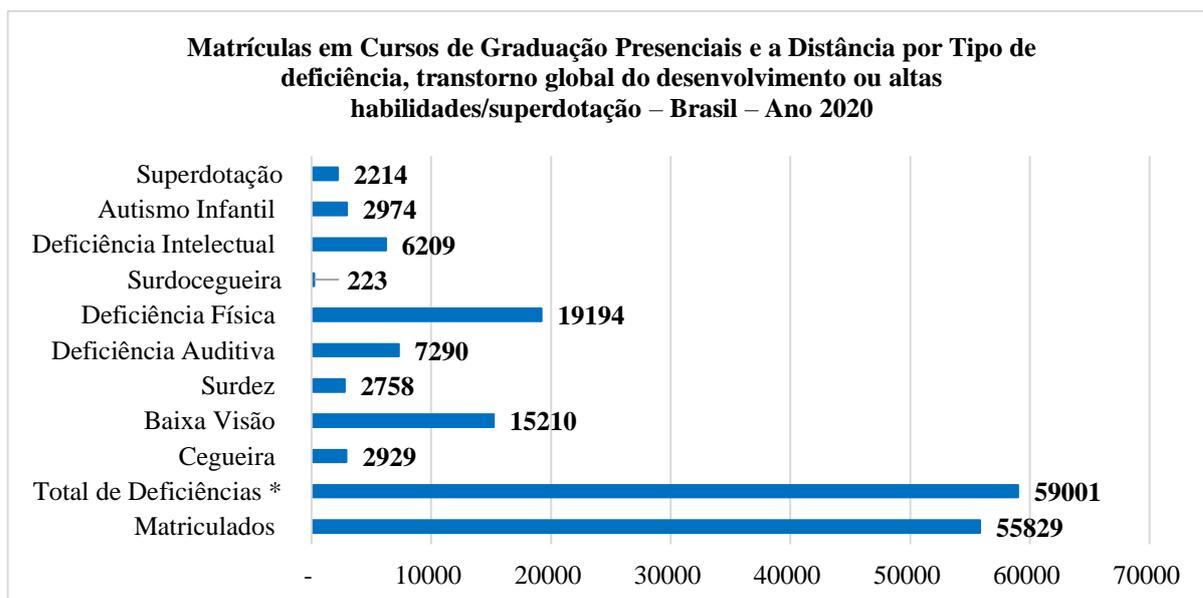
⁸ “O censo da educação superior é um levantamento realizado anualmente, em caráter declaratório e mediante coleta de dados descentralizada, englobando como unidades de informação instituições de educação superior, cursos, alunos e docentes” (BRASIL, 2013, art. 1.º). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/legislacao/2014/portaria_n_794_26_agosto_2013_censo.pdf.

podem ser verificados nos gráficos 1, 2, 3, 4 e 5, elaborados a partir do documento Sinopse Estatística da Educação Superior Anos-Base 2020 e 2021 (INEP, 2022).

Cabe destacar, que os dados relacionados ao número de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial só passaram a figurar de maneira mais detalhada nas estatísticas do citado Censo da Educação Superior a partir do ano 2009. Com a adoção de mudanças empreendidas no modelo de coleta de dados que “passou a coletar individualmente as informações de discentes e docentes das IES. O objetivo para essa nova metodologia foi obter um ganho maior na confiabilidade das informações prestadas pelas IES ao Inep, melhorando, com isso, a qualidade dos dados coletados [...]” (BRASIL, 2013b, p. 21).

Ao tomarmos para análise os dados quantitativos de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na educação superior brasileira, divulgados pelo Censo da Educação Superior – Ano 2020, apresentados no Gráfico 1, é possível observar um aumento no quantitativo no total de matrículas na graduação saltando de 48.520 matrículas no ano 2019 (0,56% do total das matrículas registradas no ensino superior no ano) para um total de 55.829 matrículas no ano 2020 (0,64% das matrículas registradas no ensino superior no ano) (INEP, 2022). Isso demonstra que mesmo em um contexto de Pandemia, que acabou afetando as matrículas e o ensino em todos os níveis e modalidades, no Brasil e no mundo, vem sendo crescente as matrículas de alunos advindos desse grupo no Ensino Superior. Muito embora ainda seja pouco significativo se considerarmos o todo das matrículas neste nível de ensino no ano avaliado, pode-se declarar que já representa uma grande conquista.

Gráfico 1 – Demonstrativo de matrículas no Brasil – Ano 2020



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos do documento Sinopse Estatística/INEP – Censo da Educação Superior 2020 (2022).

* O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência, sendo computado em todos os casos.

É possível observarmos também que de um quantitativo de 5.829 matrículas realizadas no ano 2020, apenas 19.245 (34%)⁹ foram realizadas em IES públicas, correspondendo a 19.715 (33%) do número total de deficiências declaradas. Quanto às demais 36.584 (66%), estas foram realizadas em IES privadas, concentrando 39.286 (67%) do número total de deficiências declaradas.

Nota-se, ainda, que dentre as declarações com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, as que se apresentam com maior frequência são: deficiência física (33%), baixa visão (26%); deficiência auditiva (12%) e deficiência intelectual (10%).

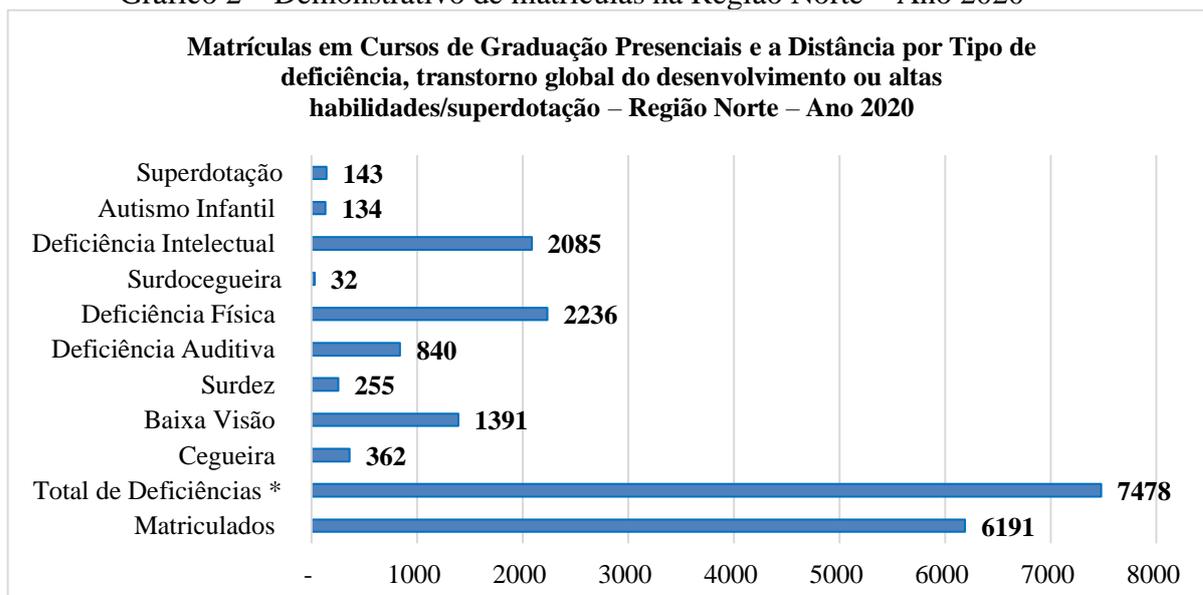
Quando nos dedicamos a analisar as declarações de matrículas com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, tomando como recorte a Região Norte (Gráfico 2), observamos que ao todo a região reúne 6.191 das matrículas registradas no ano 2020 (concentrando 7.478 do número total declarados para a região). Destas, 2.016 estão efetivadas em IES pública (concentrando 2.030 do número total das informações declaradas para a região), sendo 1.962 na esfera Federal (1.975 dos registros declarados), outras 49 na Esfera Estadual (50 das declarações registradas), e 5 na esfera Municipal, logo, não há divergência entre o número de matrículas e o número de deficiências

⁹ Destas, 15.016 ocorrem na esfera Federal (15.364 das deficiências declaradas); 3997 na esfera Estadual (4.104 das deficiências declaradas); e 232 na esfera Municipal (247 das deficiências declaradas).

declaradas na esfera Municipal, visto que não houve aluno que apresentasse mais de um tipo de deficiência declarada, como ocorreu nas demais esferas.

Na esfera privada, temos 4.175 discentes matriculados. Ao observarmos os registros das deficiências declaradas, temos o quantitativo de 5.448, demonstrando haver casos de alunos que apresentem mais de um tipo de deficiência.

Gráfico 2 – Demonstrativo de matrículas na Região Norte – Ano 2020



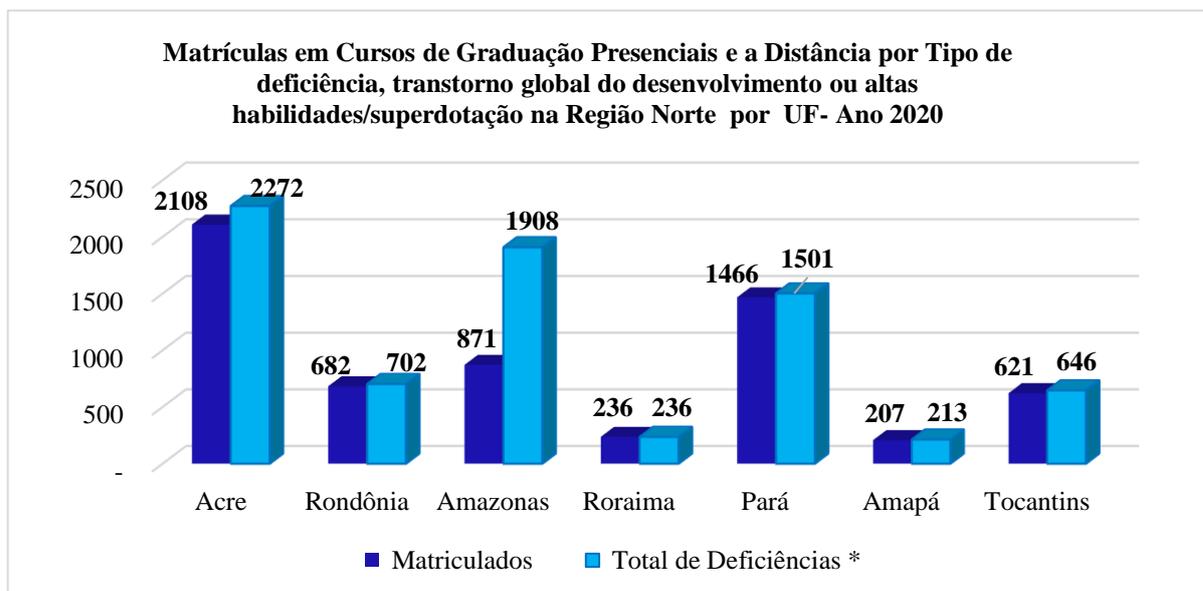
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos do documento Sinopse Estatística/INEP – Censo da Educação Superior 2020 (2022).

* O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência, sendo computado em todos os casos.

Analisando o Gráfico 2, percebemos que do mesmo modo como ocorre a nível nacional, as declarações com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, as que se apresentam com maior regularidade, são: deficiência física (30%), deficiência intelectual (28%), baixa visão (19%) e deficiência auditiva (11%).

Examinando os dados do Gráfico 3, nota-se que no ano em estudo (2020), dentre os estados que compõem a Região Norte, o Acre é o estado com maior concentração de matrículas declaradas com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, com um quantitativo de 2.108 (34%) dos matriculados distribuídos em instituições públicas e privadas do estado. Vem seguido do Estado do Pará, com 1.466 (24%) matriculados; Estado do Amazonas, com 871 (14%) dos matriculados; Estado de Rondônia, com 682 (11%); e, Estado do Tocantins, com 621 (10%) dos matriculados.

Gráfico 3 – Demonstrativo de matrículas na Região Norte por UF – Ano 2020



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos do documento Sinopse Estatística/INEP – Censo da Educação Superior 2020 (2022).

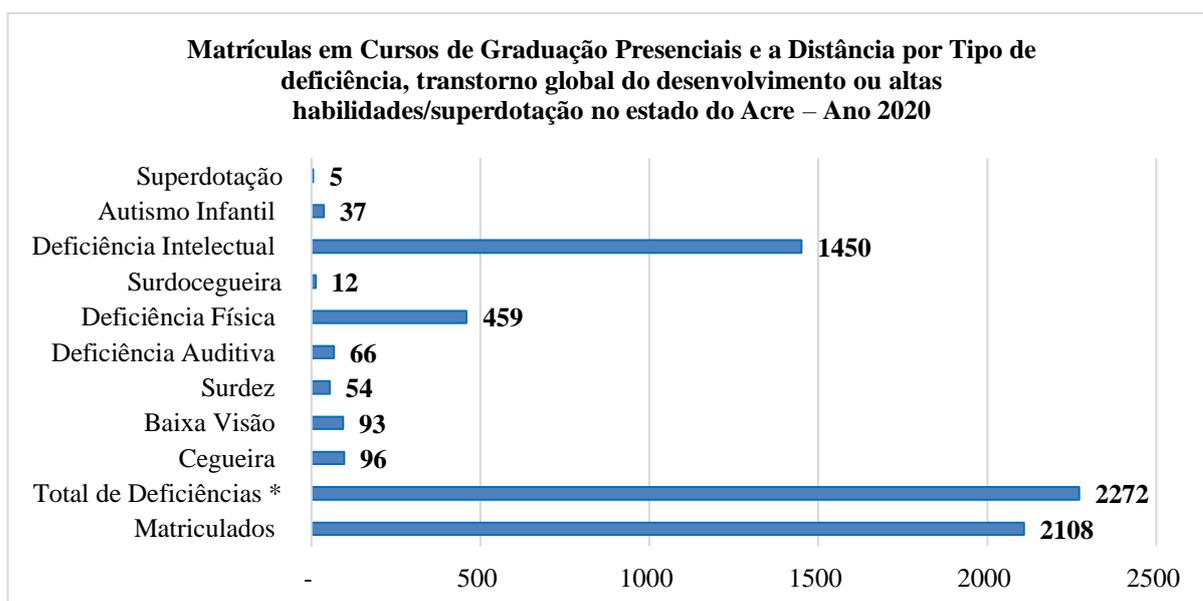
*O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência, sendo computado em todos os casos.

Seguindo a análise do Gráfico 3, e tomando como objeto de apreciação o total de deficiências declaradas, nota-se uma pequena alteração na ordem de concentração dos maiores índices das declarações com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, temos o estado do Acre compreendendo 2.272 (30%) do total das deficiências declaradas. Em sequência, temos o estado do Amazonas, com 1.908 (24%), e o estado do Pará, com 1.501 (20%).

A análise do Gráfico 4 (a seguir) revela que, do total de 2.108 matriculados declarados com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, apenas 478 (concentrando 480 do número total declarados para o estado) encontram-se matriculados em IES da rede pública, sendo esta concentrada na esfera federal, distribuídos entre as duas¹⁰ únicas IES Públicas existentes no Estado, sendo uma delas nosso lócus de investigação. As demais 1.630 IES (concentrando 1.792 do número total declarados para o estado) encontram-se registradas na esfera privada, dado o fato de estas se apresentarem em maior número no estado.

¹⁰ O estado do Acre possui como IES pública federal apenas uma Universidade (Universidade Federal do Acre – Ufac) e um Instituto Federal (Instituto Federal do Acre – Ifac).

Gráfico 4 – Demonstrativo de matrículas no Estado do Acre – Ano 2020



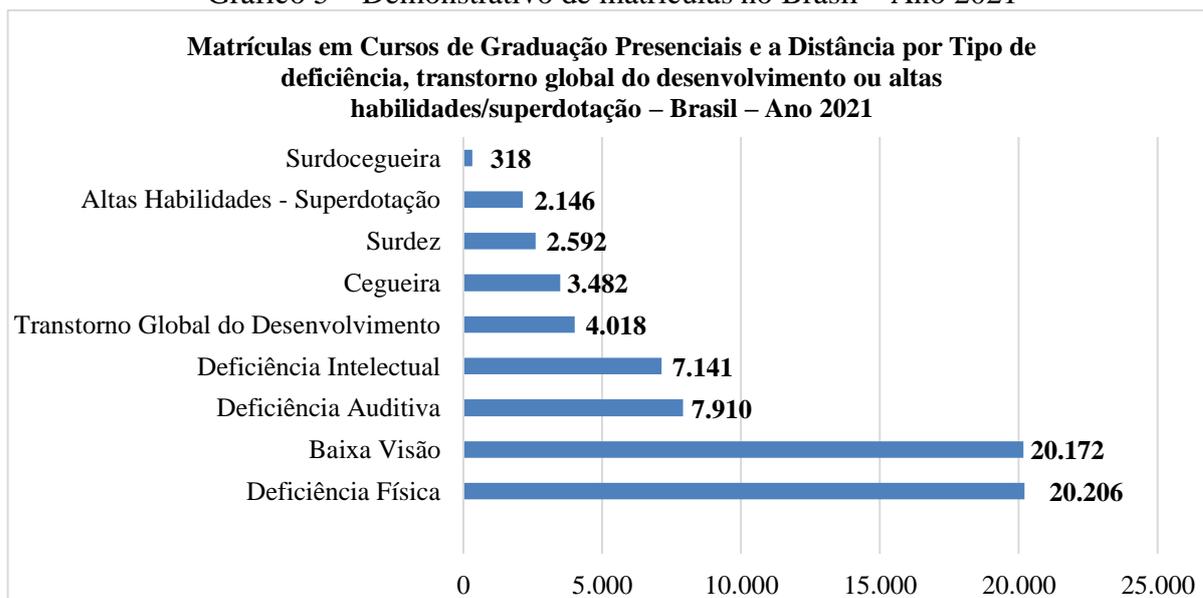
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos do documento Sinopse Estatística/INEP – Censo da Educação Superior 2020 (2022).

* O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência, sendo computado em todos os casos.

Nota-se, ainda, que das declarações com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, a que se apresenta com maior recorrência é a deficiência intelectual (64%), destoando um pouco do que ocorre regional e nacionalmente, seguida da deficiência física (20%).

Tomando para análise os dados do Censo da Educação Superior ano-base 2021, pode-se observar que mesmo com a intensificação do cenário de Pandemia da Covid-19, as matrículas de discentes registrados como pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação teve um aumento significativo, chegando ao quantitativo de 63.404 matrículas no ano 2021 representando 0,71% do total das matrículas registradas no ensino superior no ano (INEP, 2022). Isso reafirma a ideia de que o acesso desse alunado ao ensino superior, embora ainda reduzido quando se avalia o todo da matrícula neste nível de ensino, se apresenta cada vez mais crescente, e que poderá muito em breve alcançar patamares superiores a 1% do quantitativo global das matrículas do ensino superior. Com isso, reforça-se a necessidade de que as IES estejam adequadamente preparadas para recebê-los e inclui-los efetivamente, não apenas em termos de estrutura física, mas assegurando-os a acessibilidade em todas as suas dimensões.

Gráfico 5 – Demonstrativo de matrículas no Brasil – Ano 2021



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos do documento Sinopse Estatística INEP – Censo da Educação Superior 2021 (2022).

* O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência, sendo computado em todos os casos.

A análise dos dados do Censo da Educação Superior ano-base 2021 permitiu observar que o tipo de deficiência com maior predominância de matrícula no ano analisado foi a Deficiência Física, seguida da Baixa Visão e da Deficiência Auditiva (Gráfico 5). Embora tenha ocorrido um aumento no número de matrículas de discentes declarados com surdo cegueira, esta segue sendo a que computa um menor quantitativo de matrículas. Destaca-se que em razão de não terem sido disponibilizados dados mais detalhados sobre o Censo da Educação Superior ano-base 2021, até a conclusão dessa investigação, não foi possível apresentar mais detalhadamente dados correspondentes a matrículas por Região e Estado como ocorreu com a apresentação dos dados referente ao ano 2020.

Ante a análise até aqui descrita, pode-se apontar como um dos grandes impulsionadores desse crescimento da oferta de ensino superior em Instituições privadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada no ano 1996, sob a gestão do governo FHC. A LDB trouxe inúmeras inovações em relação à outra que a antecedeu. E, no capítulo destinado à Educação superior, prevê essa Lei, em seu artigo 45, que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996), abrindo, assim, maior espaço para o crescimento dessa modalidade de ensino, agora amparada legalmente por força da lei que rege a oferta de educação no país em todos os seus níveis e modalidades de ensino.

Destaca-se ainda, como impulsionadores, a promulgação da Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos (Prouni), da Lei n.º

12.711/2012, e, com maior impacto ainda, a promulgação da Lei n.º 13.409/2016, que altera a Lei n.º 12.711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, trazendo, assim, a obrigatoriedade da destinação de vagas a este grupo.

O aumento no número de IES existentes no país, no decorrer do período em questão, se deve aos programas apresentados pelo Governo Federal, os quais, presumivelmente disfarçados de programas sociais, sob a justificativa de atender a demanda existente e promover o acesso ao ensino superior das camadas de menor poder aquisitivo, talvez tivessem como real intencionalidade alimentar o mercado educacional privado.

Tudo isso, como já visto, se deve à expansão da oferta de cursos universitários pensados e estruturados nos moldes neoliberais, que começou a ganhar força no país na década de 1990, iniciado ainda na gestão do governo Fernando Collor, e levada adiante nos governos que o sucederam, mesmo que em muitos deles disfarçados de programas sociais, voltados a beneficiar a camada mais subalternizada da população. Tais dados deixam clara a predominância do mercado e do neoliberalismo na expansão do ensino superior brasileiro.

Destaca-se que ainda atualmente as IES públicas vêm sofrendo com as investidas dos governos neoliberais, que atuam reduzindo cada vez mais os recursos a elas destinados e apresentam propostas que intencionam a sua privatização. A exemplo, cite-se o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se¹¹, que sob o discurso de promoção do fortalecimento da autonomia financeira dessas instituições, na realidade, nada mais é do que uma proposta de privatização das universidades públicas.

Conhecido de modo breve o processo de expansão do ensino superior no Brasil, e como esta expansão vem ocorrendo de modo a ampliar a oferta de vagas nas instituições privadas, a partir desse momento retornaremos o direcionamento de nossa escrita e olhar para o processo histórico da implantação das políticas de inclusão do público-alvo da Educação Especial, que vem possibilitando que este grupo acesse as vagas disponíveis nas 2.574 instituições existentes em nosso país, como anteriormente mencionadas.

¹¹ Maiores informações no Projeto de Lei n.º 3.076/2020 disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>.

2.2 IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DO SURGIMENTO AOS DIAS ATUAIS

Ao retomarmos a história que versa sobre o tratamento dispensado às pessoas com deficiência ao longo dos séculos, podemos constatar que os tratamentos a elas destinados passou por transformações em sua trajetória, sendo moldado e transformado historicamente conforme a cultura e os costumes da sociedade em que estes encontravam-se inseridos.

Com isso, nos deparamos com tratamentos distintos dispensados às pessoas com deficiência, os quais vão desde o seu sacrifício, abandono, exclusão e segregação da sociedade, dentre outros. Tudo isso culminou na negação dessas pessoas como cidadãos com direitos e garantias sociais, dentre eles o direito à escolarização, cenário este que sofreu alterações e mudanças conforme o avançar dos séculos.

Os marcos que representam a institucionalização pública da Educação Especial destinada às pessoas com deficiência no Brasil datam do século XIX, a contar da criação do Instituto Nacional dos Surdos, no ano 1760, e do Instituto de Jovens Cegos, no ano 1784, ambos instalados na cidade de Paris (BUENO, 2016).

No Brasil, essa institucionalização ocorreu por iniciativa da Corte Imperial, na cidade do Rio de Janeiro, a partir da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854), sendo este renomeado em 1890 como “Instituto dos Meninos Cegos” (Decreto Imperial n.º 408, de 17 de maio). Posteriormente, em 1891, passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), por meio do Decreto n.º 1.320, de 24 de janeiro, nome pelo qual ainda é conhecido atualmente. Houve, ainda, a criação do Instituto dos Surdos-Mudos, também na cidade do Rio de Janeiro (Lei n.º 839, de 26 de setembro de 1857), que no ano 1957, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pela Lei n.º 3.198, de 6 de julho, nome ainda utilizado atualmente (BUENO, 2016; JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2011).

No ano 1889, se deu a Proclamação da República, representando o fim da Monarquia e o início da República no país. Posteriormente, no ano 1891, a partir da promulgação da segunda Constituição do Brasil, adotou-se como regime o Federalismo, regime este que inda perdura atualmente. Sobre este acontecimento histórico, Bueno (2016, p. 102) relata que “após a Proclamação da República, a Educação Especial foi se expandindo de forma extremamente lenta, fenômeno que não se refere somente a ela, mas perpassa toda a educação brasileira”.

O mesmo autor destaca, ainda, a expansão da Educação Especial no Brasil, ocorrida nas décadas seguintes à Proclamação da República, fato que se deu “com o surgimento de

entidades privado-assistenciais e através de ação do poder público, embora esta última se processasse em ritmo muito mais lento do que a das primeiras, pelo menos em relação à quantidade de atendimentos oferecidos” (BUENO, 2016, p. 104). O autor aponta que, nos anos 30 e 40, houve maior incidência de instituições privadas de atendimento de deficiências nas áreas das deficiências mentais e visuais.

Partindo de um contexto educacional e social mais geral, observou-se que, cedendo às influências do movimento de renovação da educação e do ensino, o Governo revolucionário de Getúlio Vargas (1930-1945) cria o Ministério da Educação e Saúde (Decreto n.º 19.402, de 14 de abril de 1930), nomeando como ministro Francisco Campos (LEMME, 2005).

Ainda sobre essa década, Januzzi (2012, p. 58) destaca que:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente. Tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização no Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, nos espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais.

O processo de industrialização, mencionado por Januzzi (2012), colocou em voga a necessidade de formação a ser destinada às massas populares de menor poder aquisitivo, visto que até então a oferta de educação voltada aos grupos considerados marginalizados da sociedade, dentre os quais se enquadram as pessoas com deficiência, não era motivo de interesse da sociedade dominante. Além do mais, os trabalhos desempenhados por esse grupo, em sua maioria braçal, não exigiam instrução, cenário que passou a mudar com o advento da industrialização, o qual demandava a contratação de mão de obra especializada.

Nesse contexto de crescimento de produtividade, a educação escolar passa a ser considerada um instrumento fundamental de inserção social e propulsora do progresso, “tanto por educadores, quanto por uma ampla parcela da população que almejavam algum lugar nesse processo” (ANDREOTTI, 2006, p. 105).

Em 1932, ocorreu a publicação do Plano Reconstrução Nacional, que ficou popularmente conhecido por Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, fruto do movimento denominado Escola Nova, escrito por Fernando de Azevedo. O movimento era formado por educadores que atuavam em defesa de uma escola pública para todos, buscando novos rumos à educação. Ao apresentarem o manifesto, os renovadores defendiam a escola pública, laica, gratuita e obrigatória, e solicitava um esforço para que se elaborasse um plano nacional de

educação (HILSDORF, 2005; ZOTTI, 2005; ANDREOTTI, 2006).

Nesse contexto, o referido Manifesto, pressupunha a existência de uma sociedade homogênea e democrática orientada pelo princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos (LEMME, 2005). Deste modo, tal documento possivelmente pudesse ser apontado como o primeiro movimento político em busca de uma educação pensada e voltada para todos, luta que ganhou maior força a partir da década de 1990, após a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). Esse evento originou o documento popularmente conhecido por Declaração de Jomtiem, e a realização da Conferência Mundial sobre Educação Especial (1994) originou a Declaração de Salamanca.

No ano 1934 se deu a promulgação da nova Constituição, primeira Carta Magna do país a tratar, em títulos e capítulos específicos, de temas sociais como: família, cultura e educação. Tal constituição não mencionava as pessoas com deficiência em seu texto, todavia, em seu artigo 149, apresentava a afirmação de que a educação é direito de todos, e previa que esta educação deveria ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos (BRASIL, 1934, art. 149). A mesma constituição previa, ainda, a oferta de ensino primário integral gratuito e obrigatório extensivo aos adultos, devendo esta educação ser estendida ao ensino ulterior, objetivando torná-lo mais acessível a todos (BRASIL, 1934, art. 150, parágrafo único, alíneas *a* e *b*). No entanto, naquele período foram criadas poucas instituições para esse alunado (JANUZZI, 2012).

Em seu texto, a Constituição de 1934 refletiu os interesses envolvidos na discussão da educação no país naquela época, e procurou atender às reivindicações dos diferentes grupos, assim, “atendeu algumas reivindicações dos renovadores, defendendo a educação como direito de todos e dever do Estado, tanto quanto algumas reivindicações dos setores católicos, por exemplo, ao prever o ensino religioso facultativo nas escolas públicas” (ANDREOTTI, 2006, p. 106).

Lanna Júnior (2010, p. 31) aponta como um dos acontecimentos marcantes da década de 1950 “o Conselho Nacional de Educação autorizar que estudantes cegos ingressassem nas faculdades de Filosofia”, dando, assim, um dos primeiros passos no que concerne à escolarização da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, e não mais em espaços segregados em escolas e/ou classes especiais. Destaca-se, que como apontado por Bueno (2016, p. 47), nessa década “praticamente não se falava em educação especial, mas em educação de deficientes”.

Conforme assinalado por Mazzotta (2011), no período que compreende 1957 a 1993 se deram iniciativas oficiais de âmbito nacional visando à expansão e oferta da Educação

Especial, visto que a contar de 1957 “o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional pelo governo federal, com a criação de *Campanhas* especificamente voltadas para este fim” (MAZZOTTA, 2011, p. 52, grifo do autor).

Bueno (2016, p. 113) relata que essas campanhas – vide Quadro 1 – em favor da educação dos deficientes, “pretendiam dar encaminhamento às grandes questões sociais como a alfabetização e as endemias”.

Quadro 1 – Cronologia das Campanhas instituídas

Ano	Marco
1957	<i>Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro</i> (CESB): Decreto Federal n.º 42.728, de 3 de dezembro.
1958	<i>Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão</i> : Decreto n.º 44.236, de 1º de agosto, regulamentado pela Portaria n.º 477, de 17 de setembro. Denominada <i>Campanha Nacional de Educação de Cegos</i> (CNEC), pelo Decreto n.º 48.252 de 31 de maio de 1960.
1960	<i>Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais</i> (CADEME). Decreto n.º 48.961, de 22 de setembro.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Mazzotta (2011) e Bueno (2016) – (2022).

Além das campanhas voltadas para as pessoas com deficiência, elencadas no Quadro 1, outros movimentos destinados à educação e escolarização das pessoas pertencentes às camadas populares foram instituídos, impulsionados pela preocupação com analfabetismo da população, a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no ano de 1967. Contudo, Jannuzzi (2012, p. 78) destaca que:

As campanhas populares não conseguiram extinguir o analfabetismo. As realizadas na área das deficiências provavelmente vão chamando a atenção para o problema, arregimentando mais pessoas, e assim, de maneira tímida e precária, preparam terreno para que o governo crie em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) [...].

Embora algumas ações tenham sido pensadas e desenvolvidas ao longo das décadas, “A educação para a pessoa com deficiência passou a ser discutida no Brasil com um maior peso a partir da década de 1960, o Estado passou a se preocupar em criar locais que não apenas os recebessem, mas que escolarizasse, passando a integrar os documentos oficiais” (VEIGA, 2020, p. 71).

Foi nessa década que, mais precisamente no ano 1961, que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024/61, após 15 anos de discussão e debates desde sua proposição, iniciado no ano 1946, após o fim do governo do Estado Novo (1937 a 1945), sendo esta a primeira normativa do gênero a ser implantada no país. Este documento apresentou, em sua estrutura, dissociado do Título VI, que versava sobre a educação popular,

um título (Título X) destinado especificamente à educação dos excepcionais, constituído de dois artigos (88 e 89), os quais apontavam que:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

O primeiro artigo “aponta o direito dos ‘excepcionais’ à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (BRASIL, 2008a), contudo, deixa lacunas ao usar o termo “no que for possível”, levando a inferir que com o emprego de tal termo dá-se margens para que os responsáveis pela execução da Lei não vissem essa “possibilidade” de realização e aplicação do determinado na mesma.

Mazzotta (2011, p. 72) aponta, ainda, o uso da expressão “sistema geral de educação”. Segundo o autor,

Pode-se interpretar o termo “geral” com um sentido *genérico*, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis ou, ainda, com um sentido *universal*, referindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral da educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais.

Mesmo com todas essas questões, este documento tem forte influência na escolarização das pessoas com deficiência, visto ter sido o primeiro a trazer essa previsão e a orientá-lo.

Em 31 de março de 1964, ocorre o Golpe Militar, dando início a um longo período ditatorial no país, que perdurou por longos 21 anos, até 1985, quando ocorreu a eleição indireta de Tancredo Neves a Presidência da República. Segundo Lanna Júnior (2010, p. 36), no decorrer desse período “o exercício da cidadania foi limitado em todas as suas dimensões: direitos civis e políticos eram cerceados e os direitos sociais, embora existissem legalmente, não eram desfrutados. Prevalencia a censura e a falta de liberdade”.

Contudo, esse regime começou a enfraquecer e a entrar na fase de declínio a partir de meados da década de 1970, apontada por Jannuzzi (2012) como sendo um dos marcos da educação do deficiente, visto que nesta década ocorrem acontecimentos que contribuem para colocar a área da Educação Especial em evidência.

No ano 1971, na vigência do Regime Militar (1964 a 1985), a Lei n.º 4.024/1961 foi reformulada, após cerca de dez anos de sua promulgação, sendo instituída a Lei n.º 5.692/1971, que em seu artigo 9.º apresentava a previsão assegurada de “tratamento especial” destinado ao

atendimento aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971), devendo esse atendimento se dar em consonância com as normas estabelecidas “pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Sobre essa previsão, Januzzi (2012, p. 120) destaca que, “desde a LDB n. 4.024/61 estava explicitada a posição oficial de preferência pelo ensino do deficiente na rede regular de ensino”. Contudo, Mazzotta pontua que nos termos expostos no artigo 9.º da Lei n.º 5.692/1971, “tanto se pode entender que tal recomendação contraria o preceituado no artigo 88, da Lei n. 4.024/1961, como também que, embora desenvolvida através de serviços especiais, a ‘educação dos excepcionais’ pode enquadrar-se no ‘sistema geral de educação’” (MAZZOTA, 2011, p. 73).

Ante o enfraquecimento do Regime Militar, iniciado na década de 1970, Lanna Júnior (2010, p. 36) aponta que ocorreu o ressurgimento dos movimentos sociais, os quais haviam sido silenciados pelo autoritarismo imposto pelo regime. Segundo o autor, esse ressurgimento se dá com mais força política, mobilizando vários setores da sociedade, que “gritaram com sede e com fome de participação: negros, mulheres, índios, trabalhadores, sem-teto, sem-terra e, também, as pessoas com deficiência”.

É nessa década que se dá a criação do Conselho Nacional de Educação Especial (CENESP), ligado ao Ministério da Educação e Cultura, através do Decreto n.º 72.425, de 30 de julho de 1973, “com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (BRASIL, 1973, art. 1.º).

Santana (2016, p. 10) relata que, a partir dos anos 80, ocorreu uma aceleração no processo de criação de instituições para o atendimento das pessoas com deficiência, com maior ênfase na criação de instituições “na área de deficiência mental como resultado da Interiorização das APAEs, bem como outras conquistas, que basearam-se, notadamente, na elaboração de legislações específicas que passaram a normatizar a Educação Especial nos Estados brasileiros”.

Como visto até aqui, mesmo que de modo breve, embora as políticas públicas, com um olhar voltado para as questões vinculadas à inclusão das pessoas com deficiência, datem de muitos anos, o atendimento aos sujeitos com deficiência passou a ser-lhes garantido somente a partir do ano de 1961, através da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 4.024/1961.

Tal atendimento passou a ganhar força na década de 1980, a partir do surgimento de movimentos que atuavam a favor da inclusão escolar, e que “criou propostas de estruturação da

educação brasileira” (SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017, p. 328). Como marco principal, do período, destaca-se a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), no ano 1988, que ficou popularmente conhecida como Constituição Cidadã, e deu impulso para a ampliação das discussões em torno da oferta dessa educação, bem como da formulação e implementação de políticas públicas e de vários outros documentos normatizadores que passaram a beneficiar a esse público.

Desde o direito à educação primária previsto na Constituição Imperial (1824), e a previsão da universalização da educação na Constituição Federal de 1988, percebe-se que o direito à educação pública avançou ao longo da história do Brasil, proporcionando conquistas de novos direitos e propondo meios para assegurá-los e ampliá-los (CATANNI; TERRA, 2017).

Sofiato (2017) historia que, a contar da promulgação da “Nova Constituição” do país, em 1988, o percurso para o estabelecimento do que hoje chamamos de Educação Inclusiva recebeu um grande impulso. Ainda, segundo a autora, a promulgação da Constituição Federal de 1988 fez ressurgir no cenário educacional a menção da “garantia de atendimento à pessoa com deficiência no ensino regular [...]” (SOFIATO, 2017, p. 43). Deste modo, pode-se observar que não havia motivos para que estas pessoas continuassem segregadas.

A Constituição Federal de 1988 reafirma em seu texto a proposição de que “todos são iguais perante a lei” (art. 5.º), já apresentada nas Cartas anteriores, e expressa ainda a inexistência de “distinção de qualquer natureza”. Em seu Capítulo III, Seção I, que trata da Educação, a Carta Constitucional reafirma a educação como direito de todos e a atribui como dever do Estado e da família, devendo a sociedade colaborar para a promoção e o incentivo dessa educação, com vistas a assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (art. 205). Preceitua a CF/1988, ainda, que a oferta desse ensino deverá respeitar alguns princípios, dentre os quais o da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, I).

A Carta Magna, em seu artigo 208, II, determina, ainda, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de alguns serviços e direitos, dentre os quais prevê a oferta de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, grifo nosso). No mesmo artigo 208, § 1.º, apresenta-se a previsão do acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo dos cidadãos brasileiros.

Quanto ao uso do termo “preferencialmente”, para referir-se à oferta de atendimento educacional especializado, as autoras Sala e Aciem (2013, p. 14) relatam ser necessário “termos mais cautela, pois deixa margem para que gestores públicos ou locais da Educação dele façam

uso para não lutar verdadeiramente em prol da estruturação das escolas para que sejam inclusivas”, e com isso ajam fugindo de suas responsabilidades como agentes promotores de inclusão.

A contar da promulgação da Constituição Federal de 1988, vários outros documentos normatizadores, manifestos, movimentos e convenções, tendo como foco o acesso à educação para os indivíduos público-alvo da Educação Especial, foram surgindo. Isso foi influenciando a concepção de políticas públicas focadas na Educação Especial na perspectiva Inclusiva, possibilitando inúmeras conquistas e uma mudança no paradigma educacional.

Estes documentos, em sua maior parte, foram promulgados e/ou pactuados a partir da década de 1990, sendo posteriores à pactuação da Declaração de Salamanca, ocorrida no ano 1994, e sobre a qual se discutirá mais à frente neste trabalho. Passou-se, então, a sustentar o movimento da Inclusão, o qual ganhou maior força a partir dos anos 2000, já no século XXI, trazendo inúmeros impactos ao processo de escolarização das pessoas com deficiência, e não apenas a elas, mas também a outros grupos minoritários.

Uma das primeiras normativas a tratar dos direitos das pessoas com deficiência a ser formulada e promulgada após a Constituição Federal de 1988 foi a Lei n.º 7.853/1989, a qual em seu texto estabelece normas gerais visando assegurar “o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social” (BRASIL, 1989, art. 1.º). A normativa ainda imputa ao Poder Público e seus órgãos a responsabilidade por “assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social [...]” (BRASIL, 1989, art. 2.º), dentre outros direitos nela previsto.

A normativa em análise apresenta, entre suas previsões, a inclusão da Educação Especial como modalidade educativa no sistema educacional, de modo a abranger diferentes níveis de ensino; a obrigatoriedade de oferta gratuita da Educação Especial nos estabelecimentos públicos de ensino; a matrícula compulsória de pessoas com deficiência em cursos regulares ofertados por estabelecimentos públicos e privados, considerados “capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1989, art. 2.º, parágrafo único, I), dentre outras previsões.

A citada Lei n.º 7.853/1989 traz, ainda, a previsibilidade de oferta de acessibilidade física para as pessoas com deficiência de modo a permitir o acesso destas a edifícios, a logradouros e a meios de transporte.

A partir de 1990, o sistema educacional brasileiro passou por inúmeras transformações significativas para este contexto no país. Tais transformações trouxeram para a mencionada

década o desafio de se debater a atribuição da Universidade no processo educacional do ser humano enquanto sujeito histórico, social, e cultural, e sua constituição, considerando suas condições e características (ROSSETTO, 2009). Também, a partir dessa década, foram elaborados e pactuados documentos internacionais, como a Declaração Universal sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração de Dakar (1999), a Convenção Internacional dos Direitos Humanos com Deficiência (2006), dentre outros que surgiram posteriormente.

Fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, o documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos, popularmente conhecida por Declaração de Jomtien, teve como um de seus signatários o Brasil. Esta se configurou como “[...] um marco para a Educação Especial, senão o mais importante, que desencadeou adequações nos países para a inclusão das pessoas com deficiência” (LIMA, OLIVEIRA, NUNES, 2021, p. 4), embora não só essas pessoas, mas também outros grupos minoritários até então deixados à margem da sociedade.

Como signatário da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e buscando atender às diretrizes e metas estabelecidas em seu Plano de Ação, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), “cuja meta era promover transformações nos sistemas de ensino para garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência na escola” (LIMA, OLIVEIRA, NUNES, 2021, p. 4). Deste modo, ao tornar-se signatário do mencionado documento, o governo brasileiro assume “a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à educação para todos os cidadãos” (CARMO, ALONSO, CÔRREA, 2022, p. 126).

Dentre os muitos apontamentos apresentados, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos chamou a atenção dos governantes ali presentes “para os altos índices de crianças adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola” (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Ainda em âmbito internacional, no ano 1994 o Brasil participou do evento Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, a qual originou o documento Declaração de Salamanca, que é considerada por muitos autores como sendo o marco do início do movimento da Educação Inclusiva no país. A citada conferência foi realizada visando obter o alcance das metas propostas para a promoção de uma educação para todos, e se “propõe aprofundar a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar” (BRASIL, 2008).

Nacionalmente, no mesmo ano, é publicado o documento norteador Política Nacional

de Educação Especial, (PNEE, 1994b) a qual compreende “o enunciado de um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado” (BRASIL, 1994b, p. 7). No ano 1994, já sob influência da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) é editada e publicada, tendo seu conteúdo “fundamentado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação para Todos (MEC) e no Estatuto da Criança e do Adolescente” (BRASIL, 1994b, p. 9).

A PNEE foi elaborada sob a expectativa de crescimento no número de alunos atendidos na Educação Especial em pelo menos 25% até o final do século XX, o que ainda poderia ser considerado um percentual baixo à época mediante a demanda existente, conforme reconhece o texto da própria política. A aludida política deveria, na concepção de seus formuladores, nortear a elaboração de planos de ação que definiriam as responsabilidades dos órgãos públicos e das entidades não governamentais, cujo êxito dependeria da soma de esforços e recursos das três esferas de Governo e da sociedade civil (BRASIL, 1994b, p. 8).

Porém, a PNEE (1994b) ao reprisar os pensamentos formulados, tomando por referência padrões homogeneizantes de participação e aprendizagem, não ocasiona “uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum”. Ao contrário disso, ela “mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial” (BRASIL, 2008a, p. 3).

Posterior a ela, pode-se citar a Lei n.º 9.394/1996, a qual “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e em seu artigo 4.º apresenta o dever do Estado para com a educação mediante a garantia de alguns direitos, dentre os quais se apresenta: “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” (BRASIL, 1996a).

A mencionada Lei, em sua estrutura, também dispõe de um capítulo totalmente voltado para a Educação Especial, atualmente composto por 6 artigos, e a define como sendo “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996a, art. 58), muito embora segundo a autora Lehmkuh (2022, p. 32), “indicando acesso à Educação Básica e não ao ensino superior”.

Contudo, como apontado por Garcia e Michels (2011, p. 107-108), “é importante

destacar que o termo ‘preferencialmente’ abre a possibilidade de que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas”. A fala das autoras reforça uma questão anteriormente relatada neste trabalho, quanto à abertura de brechas legais para que essa modalidade de educação acabe não sendo ofertada nas redes regulares de ensino. De certo modo, isso tende a desresponsabilizar os gestores públicos e educacionais e de sua oferta na rede regular de ensino.

A citada Lei estabelece, ainda, que as instituições de ensino devem assegurar a esses alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, bem como a disponibilização de profissionais especializados e capacitados para prestar o atendimento especializado (BRASIL, 1996a, art. 59 e incisos).

A Lei n.º 9.394/1996, em análise, ratifica a educação como um direito de todos os cidadãos, conforme apresentado na Constituição Federal de 1988, apesar disso, como destaca Carvalho (2019, p. 12), embora encontremos avanços em relação às leis que a antecederam, ainda nos deparamos com o uso do termo “clientela” para se referir ao alunado da educação especial, o que pode ser constatado ao se consultar o artigo 58, § 1.º, da citada Lei: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996a). Ao recorrer ao uso do termo “clientela” para referir-se a esse grupo, a mencionada política acaba por demonstrar e reforçar os ideais do neoliberalismo e das políticas formuladas sob sua influência, a qual tem seu direcionamento voltado para o mercado.

No mesmo ano, é encaminhado pelo MEC aos Reitores das IES o Aviso Circular n.º 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996 (BRASIL, 1996b), solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais visando possibilitá-los a “alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico”.

O documento ressalta a importância de se registrar os esforços empreendidos pelas IES “no sentido de adequar-se, estruturalmente, para criar condições próprias, de forma a possibilitar o acesso desses alunos ao 3º grau” (BRASIL, 1996b). De igual modo, pontua a inexistência nos sistemas de monitoramento e avaliação da educação, de levantamentos estatísticos referentes a escolarização e ao atendimento educacional aos portadores de deficiência, com isso dificultando o acompanhamento e “a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º grau e o número daqueles que ingressaram no ensino superior” (BRASIL, 1996b).

No referido documento, o MEC relata a ineficiência das ações e estratégias até então adotadas, demonstrando que estas precisam passar por ajustes “para que possam atender a todas

as necessidades educativas apresentadas por esse alunado” (BRASIL, 1996b). Deste modo, visa atender, também, às reivindicações e solicitações recebidas por aquele ministério, demandadas por diferentes atores e setores, e aponta que “tais ajustes se fazem necessários em três momentos distintos do processo de seleção” (BRASIL, 1996b), a saber: na elaboração do edital; no momento da realização dos exames vestibulares; e no momento da correção das provas. Para tentar contribuir para a promoção desses ajustes, o referido documento propunha nove sugestões, as quais tinham por finalidade contribuir para “facilitar o acesso dos portadores de deficiência ao 3º grau”. Dentre as ações pode-se apontar: “utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos” e “flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva” (BRASIL, 1996b), dentre outros.

No cenário internacional, é realizada, na sede da UNESCO, na cidade de Paris, França, no período de 5 a 9 de outubro de 1998, a primeira Conferência Mundial sobre Educação Superior, da qual resultou o documento Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998). Este adveio sob influência de outros eventos internacionais e dos documentos deles originados, a exemplo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), já citada neste trabalho.

A mencionada declaração “destaca a importância da educação superior no campo do desenvolvimento sociocultural e econômico, bem como na preparação das gerações futuras, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e ideais” (BEGNINI, 2015, s. n.), e marca o início das discussões sobre o acesso das pessoas PAEE ao ensino superior no país (LEHMKUHL, 2022). O documento em análise proclama missões e funções da Educação Superior, e encontra-se dividido em três seções: 1. Missões e funções da Educação Superior; 2. Formando uma nova visão da Educação Superior; e, 3. Da visão à ação. Deste modo, em sua totalidade ele é composto por 17 artigos.

Em sua segunda seção, intitulada “Formando uma Nova Visão da Educação Superior”, a Declaração analisada apresenta, em seu artigo 3.º, sobre a “Igualdade de acesso”, previsões que contemplam a inclusão das pessoas com deficiência, como pode ser analisado a seguir:

a) De acordo com o artigo 26, § 1: da Declaração Universal de Direitos Humanos, a admissão à educação superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. Como consequência, para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas.

b) A igualdade no acesso à educação superior deve começar pelo fortalecimento e, se necessário, por uma reorientação do seu vínculo com os demais níveis de educação, particularmente com a educação secundária. As instituições de educação superior devem ser consideradas e vistas por si mesmas como componentes de um sistema contínuo, o qual elas devem fomentar e para o qual devem também contribuir, começando tal sistema com a educação infantil e primária e tendo continuidade no decorrer da vida. As instituições de educação superior devem atuar em parceria ativa com pais e mães, escolas, estudantes, grupos socioeconômicos e entidades comunitárias. A educação secundária não deve limitar-se a preparar candidatos qualificados para o acesso à educação superior e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem em geral, mas também a preparar o caminho para a vida ativa, oferecendo a formação para uma ampla gama de profissões. Não obstante, o acesso à educação superior deve permanecer aberto a qualquer pessoa que tenha completado satisfatoriamente a escola secundária ou seu equivalente ou que reúna as condições necessárias para a admissão, na medida do possível, sem distinção de idade e sem qualquer discriminação.

c) Como consequência, o rápido e amplo aumento da demanda pela educação superior exige, quando procedente, que em todas as políticas futuras referentes ao acesso à educação superior dê-se preferência a uma aproximação baseada no mérito individual, tal como definida no Artigo 3, item “a” supra.

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

Como observado, a mencionada Declaração, ao trazer tais orientações, representa mais um documento internacional que influencia e contribui para a formulação e o aumento do número de políticas formuladas em nosso país, pautadas no princípio da promoção de uma educação inclusiva, as quais defendem a educação como direito de todos, e que busquem ampliar a promoção do acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior. Tal como se apresenta na Constituição Federal de 1988, o documento em apreciação repudia toda e qualquer forma de discriminação.

No ano 1999, ocorreu a promulgação do Decreto n.º 3.298/1999, que “regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências” (BRASIL, 1999a).

O aludido Decreto apresenta, em seu Capítulo II, os princípios basilares da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, dentre os quais preveem que seja assegurada a plena integração e participação destes indivíduos no contexto socioeconômico e cultural do país; o reconhecimento destes como possuidores de direitos, e o estabelecimento de mecanismos legais que assegurassem a esse grupo o acesso a direitos sociais básicos, oriundos das normativas e leis já existentes, a exemplo da CF/1988.

Dentre suas inúmeras previsões, o Decreto n.º 3.298/1999 em análise, ao tratar “Da Equiparação de Oportunidades”, em seu Capítulo VII, apresenta a Seção II, intitulada “Do Acesso à Educação”, composta por 6 artigos (24 a 29), previsões e orientações relacionadas à Integração da Pessoa Portadora de Deficiência no sistema educacional de ensino, dentre as quais destacam-se: a previsão de matrícula compulsória destes alunos em cursos regulares em estabelecimentos públicos e privados, desde que estes indivíduos se demonstrassem capazes de se integrar a essa rede de ensino; a inclusão da educação especial como modalidade de educação escolar que atravessa todos os níveis e as modalidades de ensino; a obrigatoriedade de oferta da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, de maneira obrigatória e gratuita; ainda prevê para a Pessoa Portadora de Deficiência o direito de acesso aos mesmos benefícios ofertados pelo sistema educacional e estabelecimentos de ensino aos demais educandos, sem distinção (BRASIL, 1999a, art. 24, II e IV), com isso reforçando a ideia de educação como direito de todos.

No que corresponde ao Ensino Superior, o referido Decreto, em seu artigo 27, dispõe que as IES “deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência” (BRASIL, 1999a). Tais disposições também se estendem aos sistemas vestibulares para ingresso aos cursos universitários (§ 1.º). O § 2.º do mesmo artigo determina que “o Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência” (BRASIL, 1999a).

No mesmo ano, é publicada pelo MEC a Portaria n.º 1.679/1999, que “dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições” (BRASIL, 1999b).

A citada Portaria representa uma imensa conquista para as pessoas com deficiência e para o acesso destas ao ensino superior, visto que busca “assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino”. Para tal, em seu artigo 1.º determina a inclusão nos instrumentos de avaliação das instituições de ensino para fins de credenciamento de IES e/ou para a avaliação da oferta de cursos superiores, quanto a sua autorização, renovação e reconhecimento, e condicionando-os ao atendimento dos requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais, em atendimento ao que preceitua as normas em

vigor. Tais requisitos tiveram por referência, à época, e ainda atualmente, a Norma Brasileira 9050¹² (NBR 9050), da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Foi a partir de tal Portaria que as IES passaram a adequar-se para a promoção da acessibilidade aos educandos com deficiência física, visual e auditiva, através da implantação de rampas, adaptações de banheiros, construção e disponibilização de vagas em estacionamentos, implantação de elevadores, dentre outros com os quais ainda nos deparamos em processo de implantação em muitas universidades brasileiras, incluindo a IES investigada.

Nos anos 2000, temos a virada do século XX para o século XXI, acontecimento que na concepção de Lanna Júnior (2010, p. 85) “[...] já traz como marcas importantes iniciativas para a promoção e a defesa dos Direitos Humanos no Brasil e, de maneira especial, dos direitos das pessoas com deficiência”. Como destaca o autor, embora ainda sejam muitos os desafios a serem superados por este grupo, as conquistas alcançadas a partir da virada do século são perceptíveis em diversas áreas, como se pode perceber no decorrer da leitura deste trabalho, ao relembrar a promulgação de alguns documentos como: Decretos, Leis, Portarias e outras normativas que preveem a promoção da Acessibilidade para as pessoas com deficiência, bem como o reconhecimento de direitos daqueles que hoje conhecemos como público-alvo da Educação Especial.

Destaca-se, ainda, que no decurso dos anos 2000, como apontado por Garcia e Michels (2011), a Educação Especial brasileira sofreu influência de eventos internacionais tais como a Convenção de Guatemala (2001), Convenção de Nova Iorque (2006), dentre outras, “que intensificaram a divulgação de uma perspectiva inclusiva para a educação. Os anos finais da década (2008, 2009 e 2010) foram decisivos para a definição de uma mudança de curso nas diretrizes da política para o setor no Brasil” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 108-109).

Duas grandes conquistas comumente conhecidas em termos de inclusão, implementadas no primeiro ano do novo século (ano 2000), diz respeito à promulgação da Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que “dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências” (BRASIL, 2000a), e da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências”

¹²A NBR 9050 foi criada no ano de 1985 pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), e ao longo de sua existência passou por revisão nos anos de 1994, 2004, 2015 e 2020 (versão atual). A citada norma trata sobre Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos e “estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade”. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/NBR9050_20\(1\).pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/NBR9050_20(1).pdf).

(BRASIL, 2000b). Ambas ainda estão em vigor no país, embora venham passando por adequações/atualizações ao longo dos anos, tendo por impulsionador das atualizações normativas nacionais e internacionais.

No ano 2001 ocorre a publicação da Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, que “institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001a), contribuindo para o processo de mudança no cenário da educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. O presente documento reafirma a Educação Especial como uma modalidade. Contudo, assim como ocorre na Lei n.º 9.394/1996, a define como uma modalidade de educação escolar, e não como modalidade de ensino.

Em seu artigo 7.º, a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 preconiza que “atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001a), com isso reafirmando a oferta do atendimento educacional especializado na escolar regular.

Segundo Garcia e Michels (2011, p. 108), a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 “ganhou importância por normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial”. Com isso, configurou-se num importante documento na construção histórica da educação inclusiva no país. No entanto, “por outro lado, a função de substituição da escola comum e obrigatória também estava prevista” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 109).

No mesmo ano, é publicada a Lei n.º 10.172/2001, que “aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências” (BRASIL, 2001b), apresentando em seu texto metas direcionadas a ampliação da educação no País. O presente documento apresenta sinteticamente como objetivos do Plano:

- . a elevação global do nível de escolaridade da população;
- . a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- . a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- . democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001b, S. N.).

No entanto, o citado Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) não conseguiu lograr êxito, “não atingido as metas previstas e criticado tenazmente pelo governo de Lula e Dilma Rousseff, visto sua estrutura estar centrada no tripé ‘diagnóstico-diretrizes-metas’” (LIMA, 2020, p. 712). Isso levou à conclamação, pela sociedade, de eventos para discussão e

elaboração de um novo plano educacional para substituí-lo, e que pudesse atender aos anseios educacionais desejados para o país.

Outro grande marco na história da educação das pessoas PAEE no século XXI diz respeito ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras como língua e como meio de comunicação dos sujeitos surdos, decorrente da promulgação da Lei n.º 10.436/2002. A referida Lei reconhece, em seu artigo 1.º, a Libras e outros recursos de expressão a ela associados como meio legal de comunicação e expressão do sujeito surdo, e apresenta a definição de Língua Brasileira de Sinais – Libras e determina que deve ser garantido por parte do Poder Público em todas as esferas e empresas concessionárias de serviço público, formas institucionalizadas para apoio do uso e difusão da língua como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente dos sujeitos surdos.

No que compete à educação, o artigo 4.º da citada Lei estabelece que o “sistema educacional federal e os sistemas estaduais, municipais e do distrito federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior” (BRASIL, 2002), o ensino de Libras como parte integrante dos PCN’s, segundo a legislação vigente. Em seu artigo 4.º, parágrafo único, essa Lei deixa claro que, embora reconhecida como língua, a Língua Brasileira de Sinais – Libras não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Contudo, mesmo que isso tenha representado um grande marco para o povo surdo, esta Lei deixa algumas lacunas, pois determina ações a serem realizadas, mas não esclarece como as mesmas deverão ocorrer.

Outro documento que beneficiou esse público, e contribuiu para seu ingresso ao Ensino Superior, foi a Portaria MEC n.º 3.284/2003, a qual “dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições” (BRASIL, 2003). A citada Portaria enumerava os principais instrumentos que deveriam ser considerados ao se avaliar as condições de acessibilidades ofertadas e asseguradas pelas IES aos discentes com deficiência e aos demais do público-alvo da Educação Especial, estes instrumentos devem estar consoante às normas em vigor e os requisitos de acessibilidade da pessoa com deficiência, estabelecidos à época, os quais tomavam por referência a Norma Brasileira 9050 (NBR 9050), da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Esta ainda é utilizada como referência atualmente, tendo sofrido modificações ao passar dos anos e adequando-se às mudanças políticas e sociais apresentadas pelo contexto social e histórico de cada época.

De modo similar, o Decreto n.º 5.296/2004, que “regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de

8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências” (BRASIL, 2004a), em seu Capítulo III – que trata Das Condições Gerais da Acessibilidade, artigo 24, determina que:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

§ 1º Para a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público, o estabelecimento de ensino deverá comprovar que:

I - está cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou neste Decreto;

II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e

III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas.

§ 2º As edificações de uso público e de uso coletivo referidas no caput, já existentes, têm, respectivamente, prazo de trinta e quarenta e oito meses, a contar da data de publicação deste Decreto, para garantir a acessibilidade de que trata este artigo. (BRASIL, 2004).

Como se pode observar, tanto a Portaria MEC n.º 3.284/2003 quanto o Decreto n.º 5.296/2004 atrelam o cumprimento de tais critérios de acessibilidade, a serem atendidos pelas IES para a obtenção de autorização de abertura, credenciamento e credenciamento de curso pelo Poder Público. A autorização ou credenciamento ficam condicionados a apresentação de comprovação do cumprimento destes critérios, não deixando “brechas” para que o Poder Público e as IES fujam de suas responsabilidades para com a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência.

No entanto, mesmo mediante tais exigências legais, ainda nos deparamos com barreiras urbanísticas e físicas nas instituições apresentando condições ineficientes de acessibilidade, demonstrando que ainda há muito a ser feito para que os critérios estabelecidos sejam atendidos a um nível de 100%. Isso demonstra que o prazo de trinta e quarenta e oito meses, estabelecidos no § 2.º do artigo 24, foi insuficiente para que as IES pudessem adequar-se às exigências de acessibilidade apresentadas no citado artigo. Mesmo atualmente, 18 anos após a promulgação do Decreto n.º 5.296/2004 (BRASIL, 2004a), as instituições ainda não atendem tais critérios em sua integralidade.

Ainda no ano 2004, deu-se a promulgação da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, a qual “institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências” (BRASIL, 2004b). Teve como uma de suas finalidades “[...] a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio [...] do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional” (BRASIL, 2004b, art. 1.º, § 1.º).

No ano 2005 se dá a promulgação do Decreto n.º 5.626/2005, que “regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000” (BRASIL, 2005a). Tal Decreto, estruturado em 9 capítulos, trata desde a inclusão da Libras como disciplina curricular ao papel do Poder Público, previsto em seu Capítulo I, até o Capítulo IX, que trata das Disposições Finais.

Em seu artigo 3.º, o Decreto determina que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, e em todos os sistemas de ensino do país. Acrescenta que a Libras deverá constituir disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, já no ano seguinte ao da aprovação do Decreto.

O supracitado Decreto alude informações sobre a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior devem ser realizadas em nível superior, em curso de graduação em Licenciatura Plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Estabelece, ainda, em seu parágrafo único, que as pessoas surdas terão prioridades nesses cursos de formação, previsto no caput. Porém, o que se vê ainda hoje é um predomínio de ouvintes matriculados nesses cursos de formação, o que pode ser justificado pelo fato de os sujeitos surdos não serem “obrigados” a cursarem apenas este curso, mas com capacidade e possibilidade de escolher e cursar diferentes cursos nas mais diversas áreas.

Em seu artigo 14, o Decreto prevê que as instituições federais devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas “acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior” (BRASIL, 2005a). Traz, ainda, três parágrafos contendo orientações para a garantia do atendimento previsto no caput, os quais preveem desde a promoção de cursos de formação para professores para o ensino e uso de Libras, a tradução e interpretação da Libras para a Língua Portuguesa,

e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas.

Visando “promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior” (BRASIL, 2005b), ainda no ano 2005 houve o estímulo à acessibilidade no Ensino Superior por meio da implantação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), o qual de acordo com Moreira (2016, p. 194) “ao contrário dos anteriores que se destinavam à educação básica, tem como foco a educação superior”, como explicitado na descrição do objetivo do programa.

Inicialmente, os recursos provenientes do “Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior” eram acessados apenas mediante concorrência em chamadas públicas, fato que se deu no período de 2005 a 2011. Tais ações/chamadas “significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior” (BRASIL, 2013c, s. n.). No entanto, a contar do ano 2012 houve um processo de universalização do programa, que passou a atender a todas as Ifes, “induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada” (BRASIL, 2013c, s. n.), e contribuindo para o cumprimento do objetivo de fomento da consolidação e implantação de núcleos de acessibilidade em todas as universidades.

A implantação do Programa Incluir acabou representando um grande marco no processo de inclusão dos alunos com deficiência no espaço universitário, pois, como pontuado por Souza (2018, p. 53), “antes do programa Incluir, não havia, formalmente, nas universidades, um núcleo que apoiasse o estudante com deficiência”, núcleos estes responsáveis pela oferta de atendimento de AEE nos espaços universitários.

No ano 2006 a Organização das Nações Unidas (ONU) publica o documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (CDPD). No entanto, somente em 2008 a referida Convenção foi ratificada no Brasil, através do Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008, com força de Emenda Constitucional. Posteriormente, a Convenção foi promulgada pelo Decreto Executivo n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, tendo grande contribuição para a promoção de mudanças nas políticas sociais, ao apresentar nova conceituação para pessoas com deficiência, definindo-as como sendo “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2008, art. 1.º).

No campo educacional, os signatários da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), em seu artigo 24, reconhecem o direito das pessoas com deficiência

à educação, devendo os Estados Partes assegurarem um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2009a).

No que diz respeito ao Ensino Superior, a citada Convenção prevê que os Estados Partes, seus signatários, “assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições”, e que, ao assinarem o citado documento, assumiam a responsabilidade por assegurarem “a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.” (BRASIL, 2009a, art. 24).

A CDPD teve importante contribuição no que diz respeito à mudança de concepção da deficiência, conforme pontuam Miranda e Castro Filho (2017, p. 18), ao relatarem que “foi por meio da Convenção que se universalizou o conceito de deficiência a partir de um enfoque social, que significa que a deficiência não está centrada na pessoa, mas na própria sociedade, que impõe limites e barreiras ao pleno desenvolvimento dos deficientes”. Configura-se, assim, o fim do enfoque na deficiência atrelado a uma concepção de deficiência centrada na visão médica anteriormente adotado, mudança a qual já vinha sido proposta desde a Convenção Interamericana sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência, a qual ficou conhecida como Convenção de Guatemala (1999).

No ano 2008, em atualização da política de 1994, e adequação aos moldes do paradigma da Inclusão (movimento da escola inclusiva), é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), a qual apresenta como sendo público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, apresentando, ainda, breve definição sobre as características de cada um. E, “a partir dela, a Educação Especial passa a assumir um aspecto complementar/transversal, ou seja, ela está inserida em todos os níveis (desde a Educação Infantil até a Educação Superior) e modalidades de ensino” (JOSLIN, 2018, p. 17). Este documento preconiza, ainda, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto também na Constituição Federal de 1988.

A Nova Política, ao apresentar uma nova conceituação para a EE, abandona a ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica, e passa a focar-se na disponibilização de recursos e serviços ao alunado público-alvo da EE, com isso trazendo benefícios a esses grupos, conforme bem explicitam Lanuti e Mantoan (2021, p. 59):

os avanços trazidos pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) são incontestáveis, pois esse documento apresentou todos os serviços necessários para que a educação escolar tivesse seu papel reconfigurado, passando a acolher indistintamente e

incondicionalmente todos.

Ante o exposto, reconhecemos que muito embora a referida política não tenha força de Lei, e que funcione e seja definida apenas como documento norteador para a promoção da inclusão, ela representa um grande marco nas conquistas por eles alcançadas até o momento, ao colocar a Educação Especial como integrante da educação regular e compondo a proposta pedagógica da escola. Também prevê a oferta de atendimento educacional especializado aos alunos seu público-alvo, o qual passa a ocorrer na própria escola, e garante a transversalidade da oferta de Educação Especial a todos os níveis de ensino, onde se inclui o ensino superior foco da pesquisa que aqui se propõe, dentre outros.

A partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008a), e de outras normativas e documentos que vieram posterior a ela, bem como nos avanços no desenvolvimento das políticas públicas educacionais que tinham a Educação Especial como foco, esse acesso ao ensino vem se expandindo. Com isso, tem-se possibilitado que um número maior de alunos que antes permaneceriam segregados, relegados a uma classe unificada, passem a cada vez mais alcançar o acesso ao Ensino Superior.

Ainda no ano 2008, foi promulgado o Decreto Presidencial de n.º 6.571/2008, que “Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394/1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007” (BRASIL, 2008b). O objetivo principal do citado Decreto é o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, para o atendimento educacional especializado. Neste Decreto, o termo Educação Especial não é sequer mencionado, “promovendo uma substituição discursiva pelo termo ‘Atendimento Educacional Especializado’. Ressalta-se que as funções de apoiar e substituir foram retiradas a definição, assumindo a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 110).

Além das normativas até aqui mencionadas, foram estabelecidas inúmeras outras visando disciplinar e orientar a oferta de Educação Especial e da Educação Inclusiva, a exemplo da Resolução MEC/CNE n.º 4/2009, a qual “institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (BRASIL, 2009b). A aludida Resolução descreve como sendo função do AEE “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009b, art. 2.º). Reforça, ainda, a

orientação de que a oferta da EE deve ocorrer “em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2009b, art. 3.º).

Também em 2009, foi realizada a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (CMES-2009), promovida pela Unesco, na cidade de Paris, no período de 5 a 8 de julho. Resultante das discussões realizadas na Conferência, foi formulado o documento intitulado “Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social”, demonstrando preocupação com os possíveis impactos da crise econômica iniciada mundialmente desde o ano 2008. Com isso, pode-se “aumentar a diferença em termos de acesso e qualidade entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento, assim como dentro dos países, apresentando desafios adicionais em países onde o acesso ainda é restrito” (UNESCO, 2009, p. 2). E, ainda reforçando a necessidade urgente e a importância de se investir na educação superior “como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade” (UNESCO, 2009, p. 2).

O aludido documento define a Educação Superior como “um bem público e de responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes” (UNESCO, 2009, p. 2). Destaca, ainda, que inúmeros são os esforços empreendidos com vistas à ampliação do acesso e a garantia da igualdade, e que estes devem permanecer e esclarece que apenas o asseguramento de acesso não é suficiente, se faz necessário muito mais, visto que no documento, segundo Rosa (2014, p. 247):

Postula-se, pois, que igualdade não se refere apenas ao acesso, mas atinge também as condições que possibilitam a participação e conclusão efetiva dos cursos de graduação, o que exige auxílio de ordem financeira e educacional para os alunos provenientes dos estratos mais pobres e/ou marginalizados da sociedade.

Tais auxílios são de extrema relevância, dado o fato de que alguns cursos ofertados no Ensino Superior, a exemplo de cursos como o de Bacharelado em Medicina, demandam dos alunos dedicação exclusiva ao curso, assim impossibilitando-os de pleitearem um emprego que os permita sustentar-se e custear os estudos.

Como forma de tentar possibilitar a permanência dos alunos provenientes destes estratos da sociedade, no ano 2010 é publicado o Decreto n.º 7.234/2010, que “dispõe sobre o Programa, Nacional de Assistência Estudantil – PNAES” (BRASIL, 2010). A partir de então, foi instituída a Política de assistência estudantil, figurando como uma das principais políticas cuja finalidade é prover a inclusão social dos discentes advindos de famílias de baixa renda.

Como exposto por Cintra, Souza e Fava (2020, p. 1), “as políticas públicas de assistência estudantil possibilitam o acesso e a permanência dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior, como forma de diminuir as desigualdades sociais existentes no país”.

O PNAES tem por objetivos: a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; a redução das taxas de retenção e evasão; e, ainda, contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Segundo o Decreto n.º 7.234/2010 (art. 3.º), “o PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010). As áreas a serem contempladas com as ações de assistência estudantil do PNAES, são: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

O Decreto n.º 7.611/2011, “dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011a) e revoga o Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Em seu artigo 1.º, o referido Decreto traça as diretrizes basilares para a efetivação do dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Dentre as diretrizes apontadas, podem-se destacar: a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; a oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; a oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino.

O aludido Decreto, em seu artigo 2.º, expõe que a Educação Especial “deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011a).

Já no § 4.º do mesmo artigo, alude que a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem “incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – Libras, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao

currículo”, mas o que encontramos, na realidade, são escolas desprovidas desses materiais básicos.

O § 5.º aponta que “os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência”. Porém, ainda há certa insuficiência na prestação desse serviço, talvez pelo fato de esses núcleos terem um quadro profissional reduzido, ou talvez por desinteresse por parte dos professores universitários, que estão sempre tão envolvidos em atividades de extensão e pesquisa. Ou, ainda simplesmente por não terem interesse no assunto, passando a ter sua atenção voltada a esse público somente ao se verem diante do desafio de atender a esse alunado não sabendo como lidar com os mesmos e/ou atendê-los de forma adequada.

No mesmo ano, é publicado o Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011, que “institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite” (BRASIL, 2011b), tendo por finalidade “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo” (BRASIL, 2011b, art. 1.º) e como uma de suas diretrizes a de garantir um sistema educacional inclusivo.

No ano 2012, por meio do Decreto n.º 7.690/2012, que “aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação” (BRASIL, 2012b), ocorre a reestruturação organizacional do MEC. A contar desta reestruturação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada na gestão do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto n.º 5.159/2004 (BRASIL, 2004c), passa a ser nomeada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), passando a assumir atribuições e programas até então vinculados à Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Quando da sua criação, a Secadi apresentava-se estruturada em 5 (cinco) diretorias, a saber: 1. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena, e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER); 2. Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA); 3. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC); 4. Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE); e, 5. Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude (BRASIL, 2012b).

Considerando a estrutura, as atribuições, ações e programas desenvolvidos pela Secadi, segundo Jakimiu (2021, p. 122) “representa, um marco histórico do ponto de vista da

garantia do direito à educação para a diversidade já que passa, pela primeira vez, a reconhecer os sujeitos historicamente excluídos como titulares do direito à educação e parte constitutiva da formulação das políticas educacionais”.

Também no ano de 2012, se dá a aprovação e promulgação da Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro, que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3.º do artigo 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990” (BRASIL, 2012c). A citada Lei declara que “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012c, art. 1.º, § 2.º), ao reconhecer o direito de acesso destes à educação e ao ensino profissionalizante e ao assegurar o direito a acompanhante especializado a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, quando comprovada a necessidade (BRASIL, 2012c, art. 3.º).

A aprovação e promulgação da Lei n.º 12.764/2012, representa uma grande conquista a seu público beneficiário, dado ao fato de até a promulgação da mencionada Lei não havia no país, além da Constituição Federal de 1988, outras normativas legais específicas que asseverassem as pessoas com transtorno do espectro autista o direito constitucional a educação e conseqüentemente o direito ao acompanhante especializado.

Contribuindo para a mudança do perfil dos discentes que passaram a acessar o ensino superior, ocorre a promulgação da Lei n.º 12.711/2012 (BRASIL, 2012a), na gestão petista da presidente da República Dilma Vana Rousseff (2012-2016), sendo a mencionada lei posteriormente regulamentada pelo Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, como já mencionado neste trabalho.

Ainda sob a gestão do primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff, houve a aprovação da Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014b) que institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), após um longo período de discussões. O referido plano apresenta 3 metas destinadas à Educação Superior (metas 12¹³, 13¹⁴ e 14¹⁵). Todavia, essas metas, bem como as demais apresentadas no documento, não vêm sendo cumpridas em razão dos cenários que se apresentaram posteriormente a sua aprovação.

¹³ **Meta 12:** 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 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

¹⁴ **Meta 13:** elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (BRASIL, 2014).

¹⁵ **Meta 14:** elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores (BRASIL, 2014).

No ano 2015 se dá a aprovação e promulgação da Lei n.º 13.146/2015, que “institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)”. Conhecida pela sigla LBI, a nova Lei é “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” (BRASIL, 2015). Em sua estruturação, a LBI apresenta 4 títulos e 8 capítulos, os quais são distribuídos seus 127 artigos, sendo o Capítulo IV destinado a tratar “Do Direito à Educação”.

Observa-se que a Lei em análise teve regulamentação e implementação pelo Decreto n.º 11.063, de 4 de maio de 2022 (BRASIL, 2022), que “estabelece os critérios e os requisitos para a avaliação de pessoas com deficiência ou pessoas com transtorno do espectro autista para fins de concessão de isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI na aquisição de automóveis” uma nova redação ao seu artigo 2.º, § 1.º, estabelecendo, que quando necessária a realização de avaliação da deficiência, conforme o modelo biopsicossocial, devendo ser realizado por equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando os seguintes aspectos: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e, IV - a restrição de participação.

A Lei traz, ainda, em seu artigo 3.º, os conceitos de pessoa com deficiência, tecnologia assistiva, desenho universal, Acessibilidade e barreiras, e a subdivide em 6 tipos (barreiras urbanísticas; barreiras arquitetônicas; barreiras nos transportes; barreiras nas comunicações e na informação; barreiras atitudinais; e barreiras tecnológicas), de adaptações razoáveis, dentre outros.

No correspondente à Educação, é reafirmado “como um direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (BRASIL, 2015). Determina as medidas a serem adotadas pelas instituições de ensino para a realização de processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições, dentre as quais, citam-se: o atendimento preferencial em âmbito universitário; a dilação do tempo para a realização da prova do processo de seleção ou durante as atividades semestrais; edital acessível, com a adoção de critérios de avaliação condizentes com as singularidades linguísticas do aluno ou do candidato, dentre outros.

Em 2016, após inúmeros rumores de corrupção e pedaladas fiscais envolvendo a até então Presidente da República, Dilma Rousseff (2011-2016), já no exercício de seu segundo mandato, iniciado em 1º de janeiro de 2015, tivemos o segundo *impeachment* da história política do país. O processo de *impeachment*, iniciado em 2015 e finalizado no ano 2016, é apontado

por Freitas (2018, p. 15) como tendo sido um golpe orquestrado pela “nova direita”, associado a outras vertentes políticas com apoio jurídico, parlamentar e midiático.

Mediante o impedimento da então presidente Dilma Rousseff (PT), ascende ao poder seu até então vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia (MDB), dando início a intensa retomada do neoliberalismo na política brasileira. A gestão do Presidente da República Michel Temer (2016-2018) foi marcada pela adoção de medidas impopulares, caracterizadas por sucessivos golpes à democracia e pela supressão de direitos sociais até então conquistados, a exemplo dos direitos previdenciários e trabalhistas.

Perante tantas medidas apontadas como impopulares, a educação não passou ileso e sofreu inúmeros ataques e desmontes, principalmente no campo da educação superior, a qual vem sofrendo perdas severas de recursos, principalmente a contar da aprovação e promulgação da Emenda Constitucional n.º 95/2016, em 15 de dezembro, a qual “altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências” (BRASIL, 2016a). Esta Emenda ficou conhecida como “PEC dos gastos”, ao limitar o orçamento do Poder Executivo aos percentuais da inflação praticados no ano anterior, ficando definida sua vigência até o ano 2036, colocando em risco a educação pública e os demais direitos sociais.

O congelamento dos gastos estabelecido pela EC n.º 95/2016 trouxe, e ainda vem trazendo, inúmeros desafios à educação brasileira, e colocando as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) em uma situação delicada e de “quase morte”, levando-as ao risco de sucateamento, passando a sobreviver dia a dia sem saber por quanto tempo irá resistir sem ceder às investidas das propostas privatistas apresentadas pelos governos neoliberais que vem presidindo o país desde o ano 2016.

No mesmo ano (2016) é promulgada a Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que “altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino” (BRASIL, 2016b), passando a prever no texto legal a destinação de um percentual de vagas a pessoas com deficiência nos processos de seleção de alunos promovidos pelas Ifes, por meio das ações afirmativas. Buscava-se asseverar a ampliação do acesso desse grupo o ensino superior, visto que, como fruto das políticas inclusivas, que vêm há décadas sendo implantadas no país, cada vez mais cidadãos com deficiência vem concluindo o Ensino Médio e ansiando dar continuidade aos seus estudos e cursarem uma graduação e/ou pós-graduação.

Ainda sob a gestão de presidente Michel Temer, no ano 2018 tem início o processo de discussão para a realização de atualização da Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). No entanto, essas discussões não ocorreram de forma democrática e com a participação da sociedade, e acima de tudo das pessoas com deficiência já contempladas na política ou das que podiam e ainda podem ser contempladas nos debates.

Em 1º de janeiro de 2019, assume a presidência da república Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), o que acabou contribuindo para o acarretamento de vários desmontes e retrocessos no campo educacional, visto que,

não só manteve a conservação do ideário neoliberal e neoconservador, como aprofundou esse processo com uma política de desvalorização da educação, de sucateamento das universidades, de restrição de recursos para ciência e tecnologia, concentrando os seus esforços numa política para o mercado, para o setor financeiro, para os ruralistas (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021, p. 14).

Como primeira ação da gestão bolsonarista rumo ao retrocesso nas políticas de inclusão, refere-se à extinção da Secadi, a partir da publicação do Decreto n.º 9.465/2019, que “aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE” (BRASIL, 2019). Em substituição à Secadi, são criadas a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Semesp, e a Secretaria de Alfabetização – Sealf.

Na concepção de Rezende (2021a, p. 36), “essa extinção representa um grande retrocesso nas batalhas dos movimentos sociais e das políticas sociais inclusivas e mais um passo dado rumo a uma política neoliberal focada no capital e que demonstra pouco, ou nenhum, interesse pelo social”, o que vem sendo reforçado nos discursos dos Ministros de Educação nomeados e nas ações e políticas educacionais implementadas durante os anos da gestão bolsonarista, “que demonstram essa contramão democrática” (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021, p. 15). Dentre elas, podem-se destacar a proposta do Programa Future-se, por meio do Projeto de Lei (PL) n.º 3.076/2020, na Câmara dos Deputados, e protocolizado em 2 de junho de 2020; e, a promulgação do Decreto n.º 10.502/2020, que “instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020), os constantes cortes orçamentários que comprometem as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão universitária e ainda as políticas de permanência estudantil.

No início do ano 2020, o mundo foi surpreendido com a declaração de situação de emergência global em decorrência de uma pandemia, causada por uma nova variante do vírus

Sars-Cov, que ficou mundialmente conhecida como a Pandemia da Covid-19. Esta levou o país e o mundo a tomar medidas drásticas de distanciamento social. Com isso, escolas e universidades tiveram que se reinventar para dar continuidade ao ano letivo e não trazer maiores prejuízos aos alunos.

Em meio a toda essa situação de distanciamento social, deu-se o lançamento do Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, surpreendendo a todos. Diferentemente do que se especulava quanto à atualização da PNEEPEI, existente desde o ano 2008, o citado Decreto instituiu uma nova política nacional de Educação Especial, nominada “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020). Esta nova política de inclusão abandonava a proposta de Educação Especial com um viés inclusivo, fazendo ressurgir ao cenário da Educação Especial uma proposta segregadora de ensino para as pessoas com deficiência, ao prever e defender o retorno das Classes Especiais, com isso sofrendo duras críticas da sociedade e por parte de entidades civis e filantrópicas que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência.

Como resultado das diferentes manifestações sociais que se posicionaram contrárias ao Decreto n.º 10.502/2020, este acabou sendo julgado como inconstitucional pela Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 6.590/2020, do Supremo Tribunal Federal, movida pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), levando à manutenção da suspensão da eficácia do Decreto, em decisão ao Plenário do STF, ocorrida em 18 de dezembro de 2020.

A ação empreendida pela gestão bolsonarista deixa explícita a necessidade de que nós, enquanto sociedade que pode ser beneficiada ou prejudicada a partir da implementação de uma política pública, nos mantenhamos constantemente vigilantes a todas as possíveis ameaças que venham a ser empreendidas pelo atual governo. Como nos alerta Silva Neto (2021, p. 64), “não é possível prever quais são as verdadeiras intenções por trás das pautas neoconservadoras presentes na atual gestão de governo”. Só se é possível saber que “as sucessivas medidas até então promovidas pelo governo Bolsonaro indicam a retirada de direitos sociais, especialmente no que se refere às políticas educacionais inclusivas conquistadas ao longo dos últimos 30 anos” (SILVA NETO, 2021, p. 64).

No entanto, destoando da maior parte das ações implantadas sob a gestão bolsonarista, as quais normalmente suprimem direitos até então conquistados, tivemos a aprovação da Lei n.º 14.191/2021, de 3 de agosto de 2021, que “altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos” (BRASIL, 2021a), e da Lei n.º 14.126/2021, de 22 de março de 2021, a qual “Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual” (BRASIL,

2021b). Ambas as legislações representam um grande marco na conquista de direitos aos seus grupos beneficiários.

No corrente ano (2022), era aguardada a realização da revisão da Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas), conforme previsto no artigo 7.º, da citada lei. No entanto, tal revisão não ocorreu até o momento do fechamento deste texto dissertativo, infere-se que em virtude do cenário político que se apresentava no país, visto que o prazo previsto para a realização da revisão era 30 de agosto de 2022, passados os 10 anos de sua implementação. Neste período, o país se encontrava em um período de pleito eleitoral para escolha de “novos” representantes para os Poderes Legislativo (Deputados Federal, Deputado Estadual, e Senado) e Executivo (Presidente da República e Governo do Estado).

Tal cenário pede vigilância, pois “a depender do desfecho dessa análise poderá incidir em um retrocesso para a conquista das minorias” (REZENDE, 2021a, p. 35), por ela atendida. São inúmeros os Projetos Legislativos que transitam pelas instâncias deliberativas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, que têm por finalidade a atualização e/ou alteração da Lei dita, alguns destes representando a ampliação de conquistas, mas outros, de retrocessos. Somase a isso o posicionamento do atual Presidente da República e de seus ministros (Educação e Economia), que já se demonstraram discordantes das políticas sociais citadas.

Compete lembrar que, mesmo que tenhamos uma ampla legislação que verse sobre a inclusão da pessoa com deficiência, as universidades, infelizmente, nem sempre dispõem dos meios e das condições favoráveis ao efetivo cumprimento de todas as orientações e normativas legais existentes, uma vez que “trata-se de um processo que demanda mudanças complexas e por isso mesmo é lento, gradual e contínuo” (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018, p. 129).

Junte-se a isso os constantes cortes orçamentários com os quais vem sofrendo a educação brasileira, que colocam em risco a subsistência das Universidades públicas brasileiras, infere-se que como uma tentativa de forçá-las a ceder às investidas do mercado e sucumbirem ao Programa Future-se, que, disfarçado de benesse, tem como real intencionalidade a privatização das universidades públicas.

Destaca-se que com a vitória nas urnas de Luiz Inácio Lula da Silva, no pleito presidencial realizado em 2022 para o mandato presidencial 2023-2026, mesmo em meio a inúmeras mobilizações e manifestações sociais por parte dos apoiadores da Direita Neoliberal, que insistem em não reconhecer o resultado das apurações das urnas, reascenda a esperança de que a educação, em um contexto geral, e não só o campo da Educação Especial, voltará a ser vista como fundamental na vida do ser humano, e, que volte a receber os estímulos e incentivos de que tanto necessita, principalmente os do campo orçamentário, que tanto contribuem para o

desenvolvimento de pesquisas e extensão em nosso país, possibilitando a disseminação de conhecimentos aos cidadãos pertencentes aos estratos menos favorecidos da sociedade.

Ante o exposto, urge a necessidade de maior mobilização social em defesa da continuidade das políticas sociais e educacionais aqui discutidas, bem como de outras políticas as quais não foram mencionadas, mas que de igual modo se mostram relevantes para a manutenção das conquistas até aqui alcançadas, e que favorecem as minorias antes segregadas e marginalizadas socialmente, com o intuito de assegurar a continuidade dessas políticas. Deste modo, a investigação e a discussão neste trabalho apresentada não pode se esgotar aqui.

Conhecidos os marcos históricos e normativos que contribuíram para o cenário educacional inclusivo que hoje se apresenta e suas possíveis ameaças, passemos a conhecer a instituição lócus desta investigação, quais as políticas inclusivas presentes na IES e como vem se constituindo o processo de inclusão nesse espaço.

3 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

A presente seção tem por finalidade apresentar o contexto da implantação do processo de inclusão do discente público-alvo da Educação Especial na Ufac, bem como elencar as ações institucionais provenientes das políticas inclusivas elaboradas em âmbito nacional, destinadas a este público e implementadas na instituição, com vistas a assegurar a inclusão desse grupo de alunos no espaço universitário.

3.1 APRESENTANDO A IES INVESTIGADA

A pesquisa ora apresentada teve como *lócus* de investigação a Universidade Federal do Acre (Ufac) – Campus Sede, localizado à BR 364, Km 04 – Distrito Industrial, cidade de Rio Branco, capital do Estado do Acre.

Figura 1 – Localização da Universidade Federal do Acre



Fonte: Google Maps.

A Ufac, embora possua uma história de meio século, e por vários anos ter mantido o *status* de única universidade pública do Estado, tem visto essa situação mudar significativamente nos últimos 20 anos, já que, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024), dados extraídos do Censo da Educação Superior 2017 apontam que “a instituição absorve atualmente menos de 30% dos alunos de graduação matriculados no Acre” (UFAC, 2020, p. 41). O Plano aponta, ainda, que a Ufac, “no entanto, mantém a condição de única universidade pública do Acre, fato importante tomando em conta a política de inclusão da instituição, situada em uma das regiões de maior desigualdade socioeconômica do país” (UFAC, 2020, p. 41), a Região Amazônica.

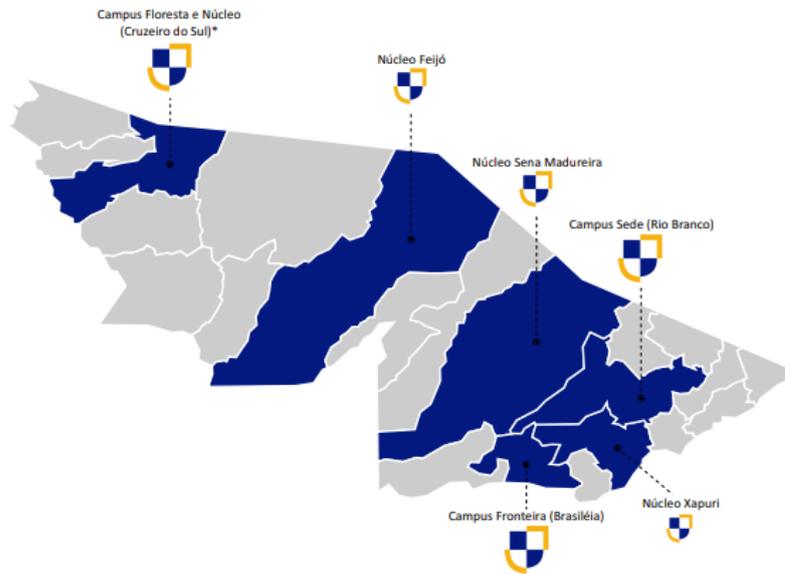
Figura 2 – Localização geográfica da Universidade Federal do Acre



Fonte: Ufac em Números (2022a, p. 101).

Segundo o documento “Ufac em Números 2021”, publicado em setembro de 2022, a Universidade atualmente oferta 50 cursos de graduação (Área Básica de Ingresso – ABI, Bacharelado e Licenciatura) e 53 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, sendo 19 mestrados; 5 doutorados; 18 especializações; 3 residências em saúde; 3 mestrados interinstitucionais; e, 5 doutorados interinstitucionais (UFAC, 2022a, p. 8), distribuídos entre os *campi* em turnos matutino, vespertino, integral e/ou noturno. A instituição possui 3 *campi* universitários e 5 núcleos de interiorização, distribuídos nos municípios do Estado do Acre, como pode ser visto a seguir:

Figura 3 – Localização dos *Campi* e Núcleos da Universidade Federal do Acre



*A Ufac possui uma área de propriedade rural destinada ao Campus Floresta e uma área de concessão urbana destinada ao Núcleo que compõe o Projeto Rondon e a Residência Estudantil.

Fonte: Ufac em Números 2021 (2022a, p. 102).

Segundo o mesmo Ufac em Números 2021 e o PDI Ufac 2020-2024, além das áreas de propriedade territorial demonstradas no mapa acima, a Ufac possui 2 áreas de Concessão Rural (Incrá), 1 Colégio de Aplicação, dentre outras, conforme demonstrado na Figura xx, apresentada a seguir:

Figura 4 – Área de Propriedade territorial da Universidade Federal do Acre

7.1 ÁREAS DE PROPRIEDADE TERRITORIAL

Nº	Local	Natureza	Área	
			Quantidade	Unidade
1	Campus Sede (Rio Branco)	Propriedade urbana	292,35	ha
2	Campus Floresta (Cruzeiro do Sul)	Propriedade rural	46,04	ha
3	Campus Fronteira (Brasília)*	Propriedade rural	60,63	ha
4	Fazenda Catuaba (Acrelândia)	Concessão rural (INCRA)	819,60	ha
5	Fazenda Humaitá (Porto Acre)	Concessão rural (INCRA)	2.096,58	ha
6	Área Experimental Santa Luzia (Cruzeiro do Sul)	Cessão de uso (Gov. Estado)	100,50	ha
Total			3.415,70	ha
1	Colégio de Aplicação (Rio Branco)	Propriedade urbana	4.871,00	m ²
2	Núcleo de Brasília	Concessão urbana	939,00	m ²
3	Núcleo de Xapuri	Propriedade urbana	4.800,00	m ²
4	Núcleo de Sena Madureira	Propriedade urbana	2.573,52	m ²
5	Núcleo de Cruzeiro do Sul (Projeto Rondon e Residência Estudantil)	Concessão urbana	9.834,00	m ²
6	Núcleo de Feijó	Concessão urbana	6.978,44	m ²
7	Área cedida ao Governo do Estado do Acre (Cruzeiro do Sul)	Propriedade urbana	5.400,00	m ²
8	Sala 2.115, Edifício Rádio Center, Brasília - DF	Propriedade urbana	28,62	m ²
Total			35.424,58	m ²

*Reconhecido pelo MEC em dezembro/2014

As propriedades em glebas urbanas e rurais totalizam 3.415,70 ha, e em áreas urbanas totalizam 35.424,58 m².

Fonte: PDI Ufac 2020-204 (2019, p. 153).

Os cursos de graduação e de pós-graduação existentes encontram-se dispostos em 08

centros, distribuídos entre os *campi* Sede e Floresta. No Campus Sede, situado no município de Rio Branco, há 6 Centros: CCBN – Centro de Ciências Biológicas e da Natureza; CELA – Centro de Educação, Letras e Artes; CCET – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas; CCSD – Centro de Ciências da Saúde e do Desporto; CCJSA – Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas; e, CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. No que concerne ao Campus Floresta, situado no município de Cruzeiro do Sul, há 2 Centros: CEL – Centro de Educação e Letras; e, CMULTI – Centro Multidisciplinar.

Para essa investigação, o olhar voltou-se para o Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) onde se concentra o maior número de cursos de licenciaturas, responsável pela formação de futuros docentes, os quais, ao serem inseridos no mercado de trabalho poderão deparar-se com a necessidade mais incidente de atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial em sala de aula.

Ao referido Centro são vinculados os cursos de Licenciatura em: Pedagogia; Música; Letras/Português e respectivas literaturas; Letras Libras; Letras Inglês e respectivas literaturas; Letras Francês e respectivas literaturas; Letras Espanhol e respectivas literaturas; Artes Cênicas: Teatro¹⁶ e ABI Teatro.

No correspondente ao número de discentes público-alvo da Educação Especial matriculados na instituição, de acordo com informações coletadas junto ao Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), obtidas em 2 de março de 2022, haviam 674 (seiscentos e setenta e quatro)¹⁷ alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) em situação de “sem evasão” matriculados nos cursos de graduação da Ufac, Campus Sede, compreendendo os períodos de ingresso de 2010 a 2021/2022 (2º semestre 2021). Os alunos matriculados estão distribuídos entre os 6 Centros do Campus, conforme pode ser consultado no Quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição de matrículas de alunos PAEE por Centro

Identificação dos Centros	Total de Matrículas
CELA – Centro de Educação, Letras e Artes	132
CCBN – Centro de Ciências Biológicas e da Natureza	113*
CCJSA – Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas	63
CCSD – Centro de Ciências da Saúde e do Desporto	120

¹⁶ A contar do ano 2018, o curso de Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro deixou de receber novos alunos, iniciando, assim, o processo de extinção do curso, o qual passou a ter nova nomenclatura e estrutura, passando a ser denominado ABI – Teatro. Os discentes passaram a ingressar no Curso de Área Básica de Ingresso em Teatro, fazendo a escolha por seguir a área de Licenciatura ou Bacharelado somente a partir do 2º Período de curso.

¹⁷ Ainda, cabe pontuar e lembrar que para esta pesquisa, foram considerados apenas os quantitativos de matrículas apresentados e computados por centro ofertados na modalidade presencial.

CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas	103
CCET – Centro de Ciências e exatas e tecnológicas	143**

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados fornecidos pelo NAI (2022).

* Incluindo 20 alunos matriculados em curso de Licenciatura em Física na modalidade à distância.

**Incluindo 85 alunos matriculados em curso de Licenciatura Matemática na modalidade à distância.

Com isso, justifica-se a escolha do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) como campo de investigação para o desenvolvimento desta pesquisa, por ser este centro o responsável pela oferta e alocação dos docentes das disciplinas que compõem os componentes obrigatórios e/ou optativos do currículo dos cursos de graduação existentes na Ufac, Campus Rio Branco, que tratam de temáticas relacionadas à Inclusão, Educação Inclusiva e da Educação Especial nos demais Centros da IES no Campus em investigação. A descrição das disciplinas com esse viés, distribuídas por curso de graduação, podem ser identificadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Disciplinas ofertadas pelo CELA com viés inclusivo por curso de graduação

Disciplina	Carga horária	Tipo de oferta	Cursos de Oferta (Código)
CELA059 – Fundamentos da Educação Especial	60h	Optativa	Bacharelado em Física (701B)
CELA745 – Língua Brasileira de Sinais (Libras)	60h	Optativa	Bacharelado em Física (701B); Ciências Econômicas (02); Educação Física – Bacharelado (18); Engenharia Civil (23); Engenharia Elétrica (181); Engenharia Florestal (33); Enfermagem (06); Geografia – Bacharelado (22); História – Bacharelado (91); Jornalismo (189); Medicina (81); Nutrição (179); Psicologia (183); Psicologia com Ênfase em Psicologia Social e Políticas Públicas (183A); Psicologia com Ênfase em Avaliação Psicológica (183B); Saúde Coletiva (178)
CELA746 – Língua Brasileira de Sinais (Libras)	45h	Optativa	Engenharia Agrônoma (11); Letras Espanhol (90); Letras Francês (13); Medicina Veterinária (180)
CELA745 – Língua Brasileira de Sinais (Libras)	60h	Obrigatória	Licenciatura em Física (701L); Ciências Biológicas (20); Filosofia (177); Física – Licenciatura (84); Geografia – Licenciatura (09); História – Licenciatura Matutino (10); História – Licenciatura Noturno (24); Letras Português (05); Licenciatura em Ciências Sociais (700L); Matemática (04); Música (88); Pedagogia (03); e Química (83)
CELA059 – Fundamentos da Educação Especial	60h	Obrigatória	Licenciatura em Física (701L); Ciências Biológicas (20); Educação Física – Licenciatura (19); Filosofia (177); Física – Licenciatura (84); Geografia – Licenciatura (09); História – Licenciatura Matutino (10); História – Licenciatura Noturno (24); Letras Espanhol (90); Letras Francês (13); Letras Inglês (12); Letras Libras (188); Letras Português (05); Licenciatura

			em Ciências Sociais (700L); Licenciatura em Teatro (800L); Matemática (04); Música (88); Pedagogia (03); Química (83)
CELA935 – Língua Brasileira de Sinais I	60h	Optativa	Direito (01); Letras Libras (188)
CELA1195 – Libras – Língua Brasileira de Sinais	60h	Obrigatória	Física – Licenciatura (193); Licenciatura em Teatro (800L)
CELA173 – Fundamentos da Educação Especial	60h	Obrigatória	Física – Licenciatura (193)
CELA1306 – Língua Brasileira de Sinais (Libras) I	60h	Obrigatória	Letras Inglês (12)
CELA938 – Língua Brasileira de Sinais II	60h	Obrigatória	Letras Libras (188)
CELA941 – Língua Brasileira de Sinais III	60h	Obrigatória	Letras Libras (188)
CELA944 – Língua Brasileira de Sinais IV	60h	Obrigatória	Letras Libras (188)
CELA947 – Língua Brasileira de Sinais V	60h	Obrigatória	Letras Libras (188)
CELA953 – Língua Brasileira de Sinais VI	60h	Obrigatória	Letras Libras (188)
CELA1280 – O Sistema Braille: métodos e técnicas para leitura e escrita	60h	Optativa	Letras Português (05)
CELA1156 – Música e Educação Especial	45h	Optativa	Música (88)
CELA235 – Atendimento Educacional Especializado ao Aluno com Deficiência Visual	45h	Optativa	Pedagogia (03)
CELA134 – Atendimento Educacional a Crianças Hospitalizadas	75h	Obrigatória	Pedagogia (03)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos do Portal do Ementário/Ufac (2022).

Ao analisar o Quadro 3, pode-se constatar a existência de disciplinas que possuem a mesma nomenclatura, mas que, no entanto, apresentam codificação e carga horária divergentes, a exemplo das disciplinas de Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Justifica-se, ainda, por ser o CELA, até a data de realização do levantamento, o Centro com maior concentração de discentes público-alvo da Educação Especial matriculados em seus cursos presenciais. O quantitativo de discentes PCD/PAEE matriculados no referido Centro, distribuído por curso, bem como as deficiências por eles apresentadas, podem ser verificados na Tabela 4, que se apresenta a seguir:

Tabela 4 – Distribuição de matrículas de alunos PCD/PAEE por curso do CELA e deficiência

Cursos	D.F.	D. Men.	D. Mult.	D.S.A.	D.S.V.	O.N.	TOTAL
ABI – Teatro	0	1	0	0	1	3	5
Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro	3	0	1	0	0	0	4
Licenciatura em Letras Espanhol	5	0	2	1	0	2	10
Licenciatura em Letras Francês	0	1	0	0	0	0	1
Licenciatura em Letras Inglês	10	0	1	0	2	5	18
Licenciatura em Letras Libras	7	2	1	7	3	1	21
Licenciatura em Letras Português	8	0	0	1	1	6	16
Licenciatura em Música	33	0	0	0	0	1	34
Licenciatura em Pedagogia	16	0	0	1	3	2	22
Quantitativo Discente Por Deficiência	82	4	5	10	10	20	131

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados fornecidos pelo NAI (2022).

D. F. (Deficiência Física); **D. Ment.** (Deficiência Mental); **D. Mult.** (Deficiência Múltipla); **D.S.A.** (Deficiência Sensorial Auditiva); **D.S.V.** (Deficiência Sensorial Visual); e, **O.N.** (Outras Necessidades).

Não se tem como saber, ao certo, quais são as outras deficiências que se enquadram dentro desse grupo de discentes classificados pelo sistema acadêmico como “Outras Necessidades”. Destaca-se ainda que o quantitativo de discentes PCD/PAEE na instituição pode ser ainda muito maior do que o quantitativo apresentado, considerando que o sistema acadêmico disponibiliza apenas informações referentes aos discentes que entram pelo sistema de cotas. Segundo informações do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), há casos de alunos que ingressam na instituição pelas vagas de ampla concorrência, sendo possível ao NAI ter conhecimento desses alunos apenas quando estes, seus familiares ou professores, procuram o Núcleo para solicitar assistência de acompanhamento e auxílio pedagógico.

Chama-nos atenção o fato de não haver documentado, dentre as deficiências e/ou transtornos relatados, a presença de alunos com autismo, por exemplo, não sendo possível saber ao certo se estes se encontram inseridos nos grupos de deficiências identificados pelo sistema acadêmico como “Outras Necessidades”, considerando que conforme mencionado pelo coordenador do NAI, a instituição conta com alunos autistas matriculados e que recebem acompanhamento e auxílio do mencionado Núcleo.

Ao apresentar o quantitativo de discentes ingressantes na Ufac, por ano de ingresso e categoria de deficiência, Arruda (2017, p. 46) menciona, em uma pequena nota, que a categoria “outras deficiências”, por sua vez, “compreende os Transtornos Globais do Desenvolvimento (Disfemia, Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, Autismo), Altas Habilidades/Superdotação), Deficiência Múltipla e outras”. Isso poderia justificar os

atendimentos direcionados a esse grupo que vêm sendo realizados pelo NAI.

3.2 AÇÕES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO PAEE INSTITUÍDAS NA UFAC

O direito à educação vem sendo previsto desde a Constituição Imperial (1824), sendo seu acesso ampliado a todos os cidadãos desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, e apresentado como sendo competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Dentre outras competências, estes entes federativos têm o dever de “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” (BRASIL, 1988, art. 23, V – redação dada pela EC n.º 85, de 2015).

A Constituição Federal de 1988 prevê, em seu artigo 206, que o acesso e a permanência na escola [e conseqüentemente na universidade] deve se dar com igualdade de condições a todos os cidadãos, muito embora, mesmo com a adoção e implementação de políticas com essa finalidade, infelizmente, por inúmeras razões, ainda hoje essa não seja uma realidade de todos os cidadãos que almejam adentrar e frequentar os espaços educacionais, principalmente a educação universitária.

Em atendimento às previsões e orientações estabelecidas pelas legislações vigentes em nosso país, a exemplo da Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, Decreto n.º 5626/2005, dentre outras normativas, a Ufac vem buscando, ao longo dos anos, se adequar para poder fornecer ações com vistas à ampliação e fortalecimento da inclusão em todos os ambientes de seus *campi*.

Deste modo, o ingresso dos primeiros alunos público-alvo da Educação Especial na Ufac ocorreu ainda na década de 1990, segundo dados obtidos junto ao Núcleo de Apoio a Inclusão (NAI), em 27 de janeiro de 2021, extraído do Sistema de Informação para o Ensino (SIE), módulo acadêmico da Ufac, os quais apresentavam dados referentes ao quantitativo de discentes matriculados na Universidade Campus Sede (Rio Branco). Constatou-se que o primeiro ingresso registrado no SIE corresponde à matrícula de um discente com Deficiência Física, ocorrida no ano 1993, no Curso de Licenciatura em Letras Francês, o qual se formou no ano 1999. No entanto, não se pode afirmar ser este o primeiro aluno desse público a ingressar na instituição, pois antes da sistematização dos dados estes registros se davam de forma física e em papel.

Destaca-se, ainda, que no ano do ingresso deste discente na Ufac, a oferta de ensino destinada a esse público na Educação Básica era realizada atendendo aos preceitos da Integração, o que colaborava para que apenas um quantitativo reduzido desse grupo pudesse acessar a universidade, bem como a falta de políticas públicas que possibilitassem tal acesso.

Importante frisar que até esse período a oferta de ensino aos discentes público-alvo da Educação Especial ainda se dava em escolas especiais, normalmente responsável pela oferta do Ensino Básico (Infantil e Fundamental), e que apenas um número reduzido de alunos conseguia ascender aos cursos em seus níveis subsequentes (Ensino Médio e Ensino Superior). Conforme o acesso e conclusão da Educação Básica foi se ampliando, passou-se também a ampliar o número de alunos público-alvo da Educação Especial que passaram a procurar a universidade.

Buscando adequar-se à Portaria n.º 1.793/1994, no ano de 1997 a Ufac incluiu a disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normatização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” (BRASIL, 1994c) no currículo dos cursos de formação superior da instituição, em especial no curso de Pedagogia, atendendo ao disposto na mencionada Portaria (BANDEIRA *et al.*, 2011, s.n.). Essa mencionada disciplina passou por reformulação, e hoje é denominada “Fundamentos da Educação Especial”, oferecida no currículo de todos os cursos de Licenciatura da Ufac desde o ano 2005, à época com a codificação ED540, e atualmente sob a codificação CELA059¹⁸ (BEZERRA, 2011).

A institucionalização das primeiras ações de permanência e políticas de acessibilidade e inclusão da Ufac, segundo relatam Bezerra e Martins (2013, n. p.), ocorreu após o caso de ingresso e evasão de discentes cegos e com baixa visão na universidade, visto que não conseguiram encontrar, à época, as condições e o apoio necessários à sua permanência, o que contribuiu para que surgissem as primeiras medidas referentes à promoção de acessibilidade para o acesso à Ufac, a partir da realização de Exame Vestibular de Seleção direcionados a alunos cegos e com baixa-visão, os quais ocorreram a partir do ano 1998. Fruto de esforços empreendidos pela gestão, a Comissão Permanente do Vestibular (Copeve), o Centro Acadêmico de Ensino [sic] (CADEN)¹⁹ e outros espaços administrativos e acadêmicos passaram a adotar medidas práticas e viáveis que pudessem possibilitar não somente o acesso, mas também a permanência até a conclusão de sua formação, às pessoas cegas e com baixa visão na universidade.

Atendendo a disposições legais, a Copeve, órgão da Universidade Federal do Acre responsável pelo processo de seleção de candidatos ao ensino superior à época, passou a ofertar apoio na realização dos exames de seleção vestibular a candidatos cegos, com a oferta de

¹⁸ A disciplina Fundamentos da Educação Especial (CELA059) está atualmente estruturada com uma carga horária de 60h, e apresenta a seguinte ementa: “Caracterização, conceito e objetivos da Educação Especial. Aspectos filosóficos, princípios norteadores, modalidades de atendimento. Abordagens Didáticas para portadores de necessidades especiais”, cuja alteração e nova redação foi autorizada e aprovada pela Resolução Consu n.º 027, de 20 de maio de 2020.

¹⁹ Há por parte das autoras equívoco quanto à grafia correta para o setor representado pela sigla CADEN, cuja designação correta seria Coordenação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino.

atendimentos específicos durante a realização do certame. Para a realização da prova de questões de conhecimentos gerais e específicos, eram disponibilizados os serviços de “leitura das provas por um leitor de visão normal em uma sala reservada e na presença de um fiscal de sala, sendo as respostas do candidato cego repassadas para o gabarito pelo leitor” (BEZERRA; MARTINS, 2013, n. p.). A prova de redação, por sua vez, “era feita no computador, pelo próprio aspirante cego, adaptado com o programa de leitura Dosvox” (BEZERRA; MARTINS, 2013, n. p.).

Com a adoção de meios que assegurassem a acessibilidade durante o processo de vestibular, gradualmente os números de matrículas foram se ampliando com o passar dos anos, ganhando maior força a partir dos anos 2000 e da implementação de políticas que defendem e aderem ao movimento da Inclusão.

A contar da formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)²⁰ para o período de 2006-2010, a Ufac passou a apresentar a previsão de objetivos e estratégias a serem desenvolvidas no período de vigência do documento, visando à inclusão das pessoas com deficiência que ali estivessem presentes ou que pudessem ingressar na Ufac futuramente.

Em sua estrutura, o PDI 2006-2010 apresentou um subtítulo específico sobre o assunto intitulado “POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA”, descrita como sendo meta da instituição “[...] promover a inclusão das pessoas em geral, de forma a garantir pleno desenvolvimento profissional de todos os que busquem educação universitária” (UFAC, 2006). E, para o alcance da meta apresentada, a instituição estabelece os seguintes princípios:

- Estruturar política de educação inclusiva;
- Promover constante debate sobre as formas de inclusão e integração dos grupos excluídos;
- Estar atenta às necessidades educativas especiais na adequação de infraestrutura, recursos humanos e materiais;
- Constituir e potencializar vivências pedagógicas de respeito à diversidade sócio-cultural e a convivência humana (UFAC, 2006).

Deste modo, pode-se perceber que a preocupação da instituição com a inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial não é algo recente, mas que vem sendo construído ao longo dos anos com a adoção de medidas, metas e ações cujo objetivo é a efetiva promoção da inclusão.

²⁰ Conforme Sant’ana (2017, p. 11), “o PDI, elaborado para um período de cinco anos, é o documento que identifica a IES no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver”. Para maiores esclarecimentos, consultar: Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi>.

De igual modo, ao analisar o Relatório de Gestão Ufac 2006 é possível identificar a declaração orçamentária de recebimento de recursos provenientes do Processo n.º 23000.021124/2006-28 Num. Original CV/CR/TP, o qual tinha por objeto o Programa Incluir/2006 – Promovendo a Acessibilidade de Pessoas com Deficiência na Ufac. Foi fruto de um projeto submetido ao Edital do Programa Incluir do Ministério da Educação, no ano 2006, sob o título “Promovendo a Acessibilidade de alunos com N.E.E. na Ufac”,²¹ de autoria das docentes Maria do Perpétuo Socorro Barbosa Moraes e Maria de Lourdes Esteves Bezerra, ambas lotadas no Centro de Educação, Letras e Artes (CELA). O investimento, no valor de R\$ 62.260,00²², originou a construção do atual Núcleo de Apoio à Acessibilidade (NAI) da instituição.

O referido Núcleo foi inicialmente implantando no Campus Rio Branco no ano 2008, aprovado através da Resolução Consu n.º 14, de 30 de abril de 2008, inicialmente vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proex), tendo inicialmente a responsabilidade pela execução das políticas de inclusão em todos os *campi* da Universidade. Pode-se dizer que a criação e implantação do NAI é uma das políticas mais importantes – se não, a mais importante das políticas implementadas na instituição para a promoção da inclusão e da Acessibilidade às pessoas com deficiência.

Seguindo no processo de busca de adequação às legislações, e buscando adequar-se às demandas apresentadas para a promoção da inclusão na universidade, no ano 2009, buscando atender ao disposto no Decreto n.º 5.626/2005, foi aprovada pela Resolução Consu n.º 48/2009 a inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras na estrutura curricular do Curso de Graduação em Pedagogia, ofertado no Campus Sede, com carga horária de 60h. A inserção dessa disciplina no currículo dos demais cursos foi ocorrendo gradualmente, podendo esta se apresentar como componente curricular obrigatório ou optativo, com carga horária que varia de 45h a 60h, a depender do curso em que seja ofertada.

No mesmo ano (2009) a IES aderiu ao Sistema de Seleção Unificada – Novo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), como forma de seleção de alunos para o preenchimento das vagas remanescentes nos Cursos de Graduação, regulamentado pela Resolução Consu n.º 25, de 12 de maio de 2009 (UFAC, 2009).

²¹ Essa informação pode ser consultada ao acessar a listagem dos projetos aprovados pelo Edital Programa Incluir 2006, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=815-incluir2006-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192.

²² Os recursos que tinham como financiadora a Secretaria de Educação Especial/MEC foram transferidos para a Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária no Acre – FUNDAPE, no valor de R\$ 62.260,00 (sessenta e dois mil, duzentos e sessenta reais), através do contrato n.º 66/2006 e Termo Aditivo n.º 70/2007 (UFAC, 2007).

Posteriormente, no ano 2010, por meio da Resolução Consu n.º 036, de 5 de julho, a IES formaliza a adesão ao Novo Exame Nacional do Ensino Médio como processo de seleção para ingresso nos Cursos de Graduação para o ano 2011, sendo esta adesão descrita na mencionada Resolução da seguinte forma: 1. Adesão total das vagas remanescentes do Vestibular 2011; 2. Adesão total das vagas do Curso de Filosofia, modalidade Licenciatura; 3. Adesão parcial – destinação de 50% das vagas do Curso de Música, modalidade Licenciatura. (UFAC, 2010).

Também no ano 2010, foi publicado o Edital n.º 01/2010, que regulamentou o Processo Seletivo Vestibular Ufac – 2011, aprovado pela Resolução Consu n.º 048, de 5 de agosto de 2010, sendo este, segundo Souza (2018, p. 80), “o primeiro da UFAC a reservar vagas para pessoas com deficiência, desde que se tratasse de uma deficiência permanente”. Ainda, conforme a autora, essa foi a primeira experiência da instituição via ENEM/SISU, e com a oferta de vagas para pessoa com deficiência e a reserva de vagas específicas para pessoas com deficiências. No entanto, as vagas não foram preenchidas porque não houve inscritos, e com isso foram redirecionadas.

No ano 2011 se deu a sinalização institucional favorável à adesão pela Ufac ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por meio do Sistema de Seleção Unificada, através da Resolução Consu n.º 013, de 18 de abril de 2011. No entanto, neste momento não houve a definição de um percentual para a realização dessa adesão. Somente no ano 2012, a partir da aprovação da Resolução Consu n.º 019, de 27 de junho, se dá a oficialização da adesão, pela Ufac, ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), como meio de seleção de candidatos às vagas nos Cursos de Graduação da IES, com base exclusivamente nas notas obtidas no ENEM.

No ano seguinte (2012), a Ufac tornou-se uma das primeiras universidades a dar início ao processo de implementação da Lei n.º 12.711/2012, já em sua primeira convocatória, fato que se deu com a publicação do Edital n.º 01/2012 – Prograd, que regulamentou o Processo Seletivo para ingresso nos cursos de graduação da Ufac, nos 1º e 2º semestres de 2013, aprovado pela Resolução Consu n.º. 98²³, de 29 de novembro de 2012 (SILVA, 2019; SOUZA, 2021; MONTEIRO, 2022).

Ao consultar as modalidades de concorrência estabelecidas para pessoas com deficiências na minuta do edital predito, em seu artigo 23, encontramos a seguinte previsão:

23. O candidato deverá efetuar sua inscrição no Sisu, especificando:

²³ A mencionada resolução contendo a minuta do edital pode ser consultada acessando o endereço eletrônico: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-de-2012/resolucao-no-098-de-29-de-novembro-de-2012>.

[...]

b) a modalidade de concorrência, dentre as opções abaixo:

i) vagas reservadas em decorrência do disposto na Lei nº 12.711/12 (que trata da reserva de vagas para estudantes egressos do ensino médio de escolas públicas, critério de renda e étnico-racial).

ii) vagas destinadas a candidatos com deficiência;

iii) vagas destinadas à ampla concorrência. [...] (UFAC, 2012)

Segundo o edital mencionado, em minuta apresentada na Resolução Consu n.º 98/2012, ao tratar da reserva de vagas, apresenta a seguinte previsão:

IV – DA RESERVA DE VAGAS

1. A Ufac reservará 25% (vinte e cinco por cento) do total de vagas em cada curso e turno aos candidatos enquadrados nos critérios estabelecidos pela Lei nº 12.711/2012.

2. Após a aplicação do percentual constante no item anterior, a Ufac reservará 5% (cinco por cento) das vagas restantes em cada curso e turno aos candidatos com deficiência, devidamente declarados após avaliação por junta médica. [...] (UFAC, 2012).

O excerto de minuta do edital apresentado permite verificar que já a contar da promulgação da Lei n.º 12.711/2012, houve por parte da Ufac preocupação em assegurar a destinação de vagas para as pessoas com deficiência, mesmo o texto da mencionada lei não trazendo essa previsão apresentada de modo explícito, fato que, como visto na seção anterior, só veio a ocorrer no ano 2016, a contar de nova redação dada ao artigo 3.º da mencionada Lei, com a promulgação da Lei n.º 13.409/2016.

Atualmente, alinhando-se às normativas vigentes, a instituição pesquisada oferta vagas nas seguintes modalidades:

A0: Ampla concorrência

L1: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L2: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L5: Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L6: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L9: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L10: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L13: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L14: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

V6886: Candidatos com deficiência.

B6887: Candidatos que tenham cursado todo o Ensino Médio, presencial e regular, em escolas privadas ou públicas da região do Estado do Acre. (UFAC, 2022 – Termo de Adesão ao SISU).

Outro aspecto a se considerar, corresponde à ampliação das modalidades de concorrência nas quais o candidato pode concorrer, seja pessoa com deficiência ou não. Como se observa, as vagas identificadas como ações afirmativas (L9, L10, L13, L14 e V6886) são direcionadas especificamente para pessoas com deficiência. Contudo, não há impedimento de que estes discentes também tentem ingressar na instituição por meio das demais vagas ofertadas pela universidade.

Com vistas a uma melhor gestão da assistência estudantil, no ano 2012 a Universidade Federal do Acre criou a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), instituída pela Resolução Consu n.º 99, de 29 de novembro de 2012, a qual passou a ser o órgão responsável pelas ações de planejamento e execução da política de assistência estudantil. Este órgão interno

tem como finalidade promover ações afirmativas de acesso e inclusão social que buscam garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes, através das seguintes ações:

- Planejar, coordenar, supervisionar, acompanhar e controlar todas as atividades inerentes à assistência estudantil;
- Programar e fomentar a política institucional de assistência estudantil;
- Elaborar e submeter à aprovação do reitor o plano anual de ações de assistência estudantil;
- Apresentar ao reitor, nos prazos previstos no Estatuto, os planos orçamentários e a prestação de contas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis;
- Cumprir e fazer cumprir as deliberações dos Conselhos Superiores e de suas respectivas câmaras, no que lhe couber;
- Acompanhar, monitorar e avaliar as ações administrativas planejadas e desempenhar outras atividades correlatas e afins às suas. (UFAC/Portal, [2020?]).

Em sua estrutura organizacional, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes) conta com as seguintes unidades de apoio: Secretaria; Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI); Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DDE); Diretoria de Apoio Estudantil (DAE) e, ainda, o Restaurante Universitário. Em seu quadro, além dos assistentes em administração, a Proaes possui Técnico em Assuntos Educacionais, Assistente Social, Pedagogos, e ainda conta com Nutricionistas vinculados ao Restaurante Universitário.

Como se pode notar, a mencionada Pró-Reitoria passou a ser responsável pelo NAI, que foi, a partir de então, vinculado à sua estrutura. Deste modo, a Proaes passa a também ser responsável pela execução da política de inclusão e acessibilidade de estudantes com

deficiência na Ufac, por meio do Núcleo de Apoio à Inclusão, unidade administrativa responsável por toda a demanda da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Instituição, tanto de alunos quanto de servidores, assegurando, assim, que a oferta desse atendimento perpassasse todas as etapas do ensino como previsto nas legislações.

Inicialmente, as ações de assistência estudantil contempladas pela Proaes em sua política eram:

oferta de bolsas de pró-estudo; oferta de auxílios passe-livre e pró-ciência; atendimento psicossocial; restaurante universitário; e, a residência estudantil em Cruzeiro do Sul. Em 2013, passou a implementar a concessão das bolsas pró-inclusão e tutoria, ambas destinadas ao atendimento de estudantes cotistas, o auxílio moradia, as bolsas para monitores de estudantes com deficiência e para estudantes de cursos de licenciatura realizarem atividades de iniciação à docência no Colégio de Aplicação (CAp). (UFAC, 2015, p. 70).

Por meio do NAI, atualmente são ofertados aos discentes público-alvo da Educação Especial matriculados na Ufac os seguintes serviços: Tradução e Interpretação – Libras; Fisioterapia; Adaptação de Material Audiodescrição; Acompanhamento Pedagógico; Fonoaudiologia; Assistência Social e Serviço de Atenção Psicológica – SAP.

No ano 2013, o Núcleo teve a ampliação do atendimento ao alunado público-alvo da Educação Especial na Ufac, a partir da inauguração do NAI no Campus Floresta, no município de Cruzeiro do Sul, em um espaço cedido para a Instituição. À época, a Ufac contava com 82 discentes matriculados que tinham algum tipo de necessidade especial, nos aspectos físico, auditivo ou visual. No ano 2016 ocorreu a extensão do Núcleo com a criação de uma sede própria também no Campus Floresta.

Buscando ampliar a oferta de assistência estudantil pela universidade, no ano 2014, foram implementadas as ações da Proaes para a concessão do auxílio de deslocamento intermunicipal e realizadas alterações nos serviços prestados pelo Restaurante Universitário. Este passou, agora, a ofertar café da manhã e almoço, nos horários de atendimento, passando a funcionar, inclusive, aos sábados, oferecendo café da manhã e almoço, e a adotar o sistema *self service* (UFAC, 2015).

Com vistas ao atendimento ao estabelecido na política do PNAES, a política de assistência estudantil pauta-se em 5 princípios, dentre eles o de igualdade de condições de acesso às ações desenvolvidas por meio do programa de assistência estudantil; e o de Inclusão dos estudantes no programa de assistência estudantil, com o intuito de garantir o acesso e a continuidade dos estudos, principalmente, daqueles grupos que historicamente estiveram à margem do ensino superior público (UFAC, 2015).

Ao analisar o Regimento Geral da Ufac, o qual teve sua última atualização no ano 2013, identifica-se apenas uma política/ação prevista com a finalidade de prestar atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, apresentada em sua Seção XXVI, artigo 375, que trata “Da Prorrogação de Prazo para Conclusão de Curso”, conforme segue:

Art. 375. No período letivo regular correspondente ao prazo máximo para integralização curricular, o Colegiado do Curso poderá conceder ao estudante prorrogação desse prazo para conclusão do curso, na proporção de:

I – até cinquenta por cento do prazo máximo fixado para a conclusão do curso, para os estudantes com necessidades especiais, afecção congênita ou adquirida que importem em redução da capacidade de aprendizagem, mediante avaliação e parecer da junta médica oficial da Universidade Federal do Acre, em conformidade com a legislação pertinente; (UFAC, 2013, p. 99).

Destaca-se que, quando da atualização do citado Regimento, já se encontravam em vigor algumas das principais políticas de inclusão conhecidas nacional e internacionalmente que tratam de questões relacionadas à Acessibilidade e à Oferta de Atendimento Educacional Especializado, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.396/1996 e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), dentre outras. Ainda assim, à época não foram incluídas no Regimento Geral da instituição orientações quanto a essa pauta.

No mesmo ano (2013), foi implantada pela Ufac a primeira Comissão de Acessibilidade, pela Portaria n.º 1866, de 14 de agosto de 2013, a qual deveria atuar em parceria com a Administração Superior no que se refere à identificação das falhas arquitetônicas e outras necessidades referentes à acessibilidade nesta Instituição Federal de Ensino Superior. Nesse mesmo ano, a Comissão foi reformulada pela Portaria n.º 2135, de 13 de setembro de 2013, sendo composta por servidores técnicos-administrativos e docentes, discentes e representantes da CONEDE/AC²⁴ e da ARDEF²⁵.

Em 2013 se deu a criação do Curso de Licenciatura em Letras Libras, através da Resolução Reitoria n.º 25-B, de 11 de março de 2013, homologada pela Resolução Consu n.º 14, de 13 de março de 2014, à época nominado como “Curso de Licenciatura em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda Língua”, proposto para o atendimento da perspectiva da Educação Bilíngue. Buscava-se atender às normativas vigentes, dentre elas a LDB e o Decreto n.º 5.626/2005, com oferta anual de 50 vagas, “sendo 10% dessas vagas reservadas a ações afirmativas da própria IFES – voltadas para as pessoas surdas, além das vagas legalmente reservadas pela Lei n.º 12.711/2012” (SOUZA, 2018, p. 65).

²⁴ Conselho Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência do Acre.

²⁵ Associação Riobranquense de Deficientes Físicos – ARDEF.

Ainda segundo Souza (2018), buscando adequar-se ao previsto na Lei n.º 12.711/2012, a Ufac disponibilizou, por meio do Edital de seleção de candidatos com ingresso no ano 2013, o percentual de 25% do total de vagas ofertadas, quando o previsto pela lei para ano era a oferta de apenas 12,5% das vagas ofertadas. De igual modo, no ano 2014 foram disponibilizadas pela Ufac 50% das vagas, quando a Lei estabelecia a destinação de apenas 25% das vagas ofertadas.

Em 2013, no intuito atender às necessidades de acessibilidade, para compor o seu quadro funcional, a Ufac contratou os primeiros intérpretes, e no ano 2014 contratou também um fisioterapeuta (UFAC, 2015). No ano 2014 a Ufac celebrou, com o Ministério Público Federal do Estado do Acre, o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) n.º 01/2014²⁶, comprometendo-se a assegurar a reserva de vagas para pessoas com deficiências, nos termos que se seguem:

- 1) A AJUSTANTE assegurará a reserva de, no mínimo, 5% (cinco por cento) do quantitativo global das vagas ofertadas em cada turno e curso para candidatos portadores de necessidades especiais, inclusive mediante a elevação até o primeiro número inteiro subsequente caso a aplicação deste percentual resulte em número fracionado, na forma do parágrafo 2º do artigo 37 do Decreto n. 3.298/99;
[...]
- 4) A AJUSTANTE se compromete a utilizar o mesmo critério de que trata a cláusula primeira nos processos seletivos subsequentes para ingresso nos cursos de graduação por ela oferecidos;

Destaque-se que este TAC foi firmado antes mesmo da promulgação da Lei n.º 13.409/2016 que alterou a Lei n.º 12.711/2012, incluindo em seu texto a previsão de reserva de vagas para pessoas com deficiências, anteriormente não contemplada no texto da referida Lei de 2012. Segundo Souza (2018, p. 93), constata-se que a Instituição vem empreendendo esforços para tornar-se inclusiva ao longo dos anos, nos moldes do que preveem as legislações em vigor:

Desde o ano de 2013 a UFAC vem realizando concursos públicos para contratação efetiva de profissionais que atuam com PAEE, seja para o cargo de intérprete de LIBRAS, leitor/transcritor, fonoaudiólogo, assistente social, psicólogo, fisioterapeuta e outros, além da construção do prédio próprio onde presentemente funciona o Núcleo de Apoio à Inclusão/NAI.

Soma-se às contratações mencionadas a de professores surdos para compor o quadro de funcionários efetivos da instituição, sendo a primeira contratação realizada no ano 2017, e apontada a época pela então Pró-Reitora de Graduação, Profa. Dra. Aline Andréia Nicolli, como sendo a representação de uma grande conquista para a Ufac, e especialmente para o curso de

²⁶ Procedimento Preparatório n.º 1.10.000.000011/20144-00.

Libras. Ampliando essa conquista, no ano 2022 ocorreu a contratação de mais dois novos docentes surdos para compor o quadro efetivo da Universidade, ambos os docentes vinculados ao Centro de Educação, Letras e Artes.

Em 2018 se deu a aprovação da Resolução n.º 024, de 11 de outubro de 2018, que tem por finalidade “instituir os procedimentos e critérios para validação de laudos médicos de candidatos que concorrem às vagas reservadas para pessoas com deficiência, doravante candidatos PcD, nos Processos Seletivos para ingresso nos cursos de graduação desta Ifes, em consonância com a Lei n.º 12.711/2012” (UFAC, 2018a). Esta resolução teve alguns de seus incisos posteriormente alterados pela Resolução n.º 057, de 27 de novembro de 2019.

No mesmo ano ocorreu a aprovação, pelo Conselho Universitário, da Resolução n.º 025, de 11 de outubro de 2018, que tem por finalidade instituir o bônus do Argumento de Inclusão Regional para promover o acesso de candidatos aos cursos de graduação da Ufac que tenham cursado integralmente o ensino médio regular e presencial em instituições de ensino situadas na região do estado do Acre, cuja abrangência territorial está descrita no artigo 3.º desta Resolução (UFAC, 2018b).

Destaca-se que esta política de inclusão regional, embora represente uma conquista em termos de acesso para os discentes oriundos do Estado do Acre, recebe críticas de alguns docentes da instituição. Estes argumentam que tal política acabou por impactar no acesso de educandos público-alvo da Educação Especial à universidade, principalmente de alunos surdos, em virtude de sua questão linguística que representa uma barreira ainda a ser superada.

No ano 2019 houve uma atualização da Comissão de Acessibilidade, sendo-lhe designados novos membros, através da Portaria n.º 3.321, de 29 de outubro de 2019, passando a ser composta por membros discentes com deficiência; representantes do NAI; representantes das pró-reitorias (Prograd, Propeg, Proaes, Proex, PRAD e Prodgep); representantes da Prefcam; representantes do Departamento de Esportes/SEE; representantes da Associação Paraesportiva do Acre; e representante do CCJSA (Centro de Ciências de Jurídicas e Sociais Aplicadas).

No que corresponde à Assistência Estudantil, com vistas a promover meios de assegurar a permanência dos estudantes na universidade, em seu Programa de Assistência Estudantil contempla os seguintes componentes:

a) Bolsas e Auxílios:

- Bolsas: Pró-Estudo; Pró-Inclusão; Pró-Docência; Promaed; e Tutoria.
- Auxílios: Pró-Ciência; Passe-Livre; Deslocamento Intermunicipal; e Moradia.

- b) Acompanhamento Psicossocial e Pedagógico²⁷;
- c) Apoio à Inclusão;
- d) Residência Estudantil;
- e) Restaurante Universitário; e,
- f) Observatório Discente e Laboratório de Tecnologias Assistivas²⁸.

Das Bolsas e auxílios de assistência estudantil ofertadas pela Proaes disponibilizadas por meio do Programa de Assistência Estudantil, as direcionadas especificamente para o atendimento dos discentes público-alvo da educação especial são: Promtaed (Programa de Monitoria e Tutoria para Apoio ao Estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação), Pró-PcD (Programa de Incentivo ao Estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades ou Superdotação) e Pró-Acessibilidade (Programa de Apoio às Ações de Acessibilidade do NAI).

Todavia, como já mencionado, estes alunos podem concorrer, de igual modo, via edital de seleção, às demais bolsas e auxílios ofertados pela IES. Dentre as bolsas listadas, a Bolsa Promtaed é a que tem um caráter mais pedagógico, e é proveniente da junção de dois programas – o Promtaed e o Protaed, e tem por finalidade

2.1. Da bolsa de Monitoria de Apoio à Inclusão

Apoiar às atividades acadêmicas dos estudantes Público-alvo da Educação Especial que, devido suas limitações específicas, necessitam do auxílio de outro acadêmico de graduação para desempenhar satisfatoriamente as atividades acadêmicas.

2.2. Da bolsa de Tutoria de Apoio à Inclusão

Apoiar a inclusão acadêmica dos estudantes com Deficiência Intelectual, Múltipla Deficiência, Deficiência Auditiva (Surdez) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo) que, devido suas limitações específicas, necessitam do auxílio de outro acadêmico de graduação para desempenhar satisfatoriamente as atividades acadêmicas (UFAC, 2022 – EDITAL PROAES/NAI n.º 12/2022).

É esse programa que traz para dentro da universidade a figura do Tutor e do Monitor, que tanto colaboram com o processo de inclusão pedagógica dos alunos com deficiência na

²⁷ Este serviço “Consiste em prestar atendimento especializado aos estudantes, por meio do setor de psicologia, de assistência social e da equipe de pedagogos. O acompanhamento psicossocial e/ou pedagógico ocorre quando, por iniciativa própria, o estudante procura apoio, ou ainda, quando solicitado por terceiro (coordenação de curso, docentes, colegas)” (UFAC, 2015, p. 72).

²⁸ Conforme informações extraídas do PDI 2015-2020, este laboratório encontra-se ainda em processo de implantação, apresentando algumas ações realizadas, como: a contratação de pessoal especializado; a aquisição de equipamentos; e, melhorias de acessibilidade, tendo sua implantação progredido em 360%. Segundo o documento, a criação do laboratório tem o objetivo de: “Melhorar as condições de acesso e permanência dos acadêmicos com deficiência, as condições de trabalho dos servidores com deficiência e possibilitar o desenvolvimento de pesquisas, fortalecendo as ações de inclusão e acessibilidade na Ufac e em outras instituições da região” (UFAC, 2020, p. 33).

instituição, pois, diferente da política do Pró-PCD, esta política destina-se a um outro aluno, que não as pessoas com deficiência, para poder auxiliá-los. Deste modo, os objetivos dessa política são:

Da Bolsa de Monitoria de Apoio à Inclusão:

3.1. Proporcionar o acompanhamento aos estudantes público-alvo da Educação Especial nas atividades acadêmicas no que diz respeito à leitura, descrição, gravações de áudio e vídeo, discussão de textos, seminários, atividades de laboratório e campo, provas, trabalhos e auxílio em sala de aula;

3.2. Promover acessibilidade e auxiliar na produção de materiais didático-pedagógicos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem destes estudantes, por meio das práticas existentes e/ou da implementação de novos instrumentos e experiências pedagógicas;

3.3. Criar condições de aprofundamento de conteúdos teóricos e práticos para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes público-alvo da Educação Especial a fim de promover a permanência e a conclusão do ensino superior;

Da Bolsa de Tutoria de Apoio à Inclusão:

3.4. Proporcionar o acompanhamento aos estudantes com Deficiência Intelectual, Múltipla Deficiência, Deficiência Auditiva (Surdez) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo), nas atividades de reforço acadêmico no que diz respeito à leitura, discussão de textos para provas e trabalhos;

3.4.1. A avaliação dos alunos que necessitam deste atendimento será realizada pela equipe multiprofissional.

3.5. Promover acessibilidade e prover produção de materiais didáticos pedagógicos para a melhoria do aprendizado destes estudantes, através das práticas existentes e da implementação de novos instrumentos e experiências pedagógicas;

3.6. Criar condições de aprofundamento de conteúdos teóricos e práticos para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes com Deficiência Intelectual, Múltipla Deficiência, Deficiência Auditiva (Surdez) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo) a fim de promover a permanência e a conclusão do ensino superior.

Dos Estudantes Monitores e Tutores:

3.7. Contribuir para o processo de formação acadêmica, bem como estimular o senso de responsabilidade, autonomia, cooperação, satisfação em ampliar conhecimentos e empenho nas atividades acadêmicas;

3.8. Promover maior interação entre os estudantes público-alvo da Educação Especial e o ambiente acadêmico;

3.9. Aprofundar os estudos voltados a esse campo de atuação, além de aquisição de habilidades para produção e adaptação dos materiais necessários a dar suporte às aulas.

Observa-se que a função do monitor/tutor, é a de mediar o processo de formação e a aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial por ele acompanhado, proporcionando os meios e alternativas necessárias e possíveis dentro de seu campo de conhecimento, com vistas a assegurar seu aprendizado. A seleção desse Monitor/Tutor é regida por edital específico, em que são traçados os critérios necessários para o desempenho da função.

Destaca-se que mesmo que diretamente alguns dos componentes de assistência estudantil anteriormente mencionados não sejam direcionados especificamente para as pessoas com deficiência, acaba por beneficiá-los de igual modo que aos demais alunos, visto que estes

podem concorrer de igual modo, via edital de seleção, às demais bolsas e auxílios ofertados pela IES. No que corresponde à concessão de Auxílios e Bolsas pela instituição, são apresentados a seguir alguns dados.

Cabe pontuar que a seleção dos discentes beneficiários das políticas de assistência estudantil existentes na Ufac subsidiadas com recursos do PNAES, seguem os critérios estabelecidos pelo artigo 5.º do Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. Todavia, a instituição tem a possibilidade de estabelecer outros requisitos para recebimento de bolsas e auxílios com recursos oriundos do programa, além dos critérios já estabelecidos na política do PNAES, sendo esta normatização realizada na instituição através dos editais de seleção dos bolsistas.

De acordo com o documento “UFAC em Números 2019”, no ano avaliado a Proaes disponibilizou, entre Bolsas e Auxílios concedidos por CPF, um total de 2.713, (UFAC, 2020, p. 46). No ano 2020, ano do surgimento da Pandemia do Covid-19, segundo dados do documento “Relatório de Gestão Ufac 2020” (UFAC, 2021), no ano 2020, por meio da assistência estudantil, foram totalizadas 5.248 assistências realizadas pela Proaes, computando um total de 1.108 bolsas e auxílios a mais que no ano 2019. Destaca-se que a distribuição dos auxílios no ano citado ocorreu de igual modo que no ano anterior, concedidos por CPF (UFAC, 2021).

Já no ano de 2021, conforme o documento “Relatório de Gestão 2021” (UFAC, 2022, p. 13), totalizou-se 4.799 assistências realizadas pela Proaes, perfazendo 448 bolsas e auxílios a menos que no ano 2020 (UFAC, 2022), o que se infere justificar-se em decorrência do distanciamento social com vistas ao controle e prevenção da disseminação da Pandemia da Covid-19.

Dados do Relatório de Gestão Ufac 2020 mostram que no ano 2020 a Universidade possuía 9.382 alunos matriculados em um dos 50 (cinquenta) cursos de graduação ofertados pela instituição e 1.764 alunos na pós-graduação matriculados em um dos 45 cursos de pós-graduação (Especialização, Residência, Mestrado e Doutorado). No que se refere à assistência estudantil, foram distribuídos 3.821 Auxílios e 1.427 Bolsas, totalizando 5.248 assistências realizadas pela Proaes, num quantitativo de 1.108 bolsas e auxílios a mais que no ano 2019 (UFAC, 2021b, p. 12).

Trazendo para análise os números do ano 2021, segundo informações extraídas do documento Ufac em Números 2021, foram concedidos 2.542 auxílios e 2.257 bolsas, totalizando 4.799 assistências estudantis realizadas pela Proaes no período, sendo possível perceber uma redução de 449 bolsas/auxílios em comparação ao ano anterior (UFAC, 2022a). Acredita-se que isso tenha ocorrido em razão da redução orçamentária, ocasionada pelos

constantes cortes orçamentários que vem sofrendo a área da educação, afetando e comprometendo às ações das IES públicas, e colocando em risco até mesmo o funcionamento destes estabelecimentos de ensino.

No mesmo período, foram realizadas a distribuição de bolsas pelo NAI, tendo como público os estudantes que apresentem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, os quais são público-alvo da Educação Especial. Também foi concedido o quantitativo de bolsas apresentados abaixo, em que é possível observar um aumento extremamente considerável no número de bolsas concedidas de um ano para o outro.

Quadro 4 – Bolsas ofertadas e concedidas tendo como público-alvo PCD's no período de Pandemia (2020-2021)

Bolsa/Programa	2020		2021	
	Ofertadas	Concedidas	Ofertadas	Concedidas
Promaed	90	60	746	661
Protaed	26	6	150	56
Pró-PCD	98	62	940	726
Pró-Acessibilidade	6	5	57	27
Total	220	133	1.893	1.470

Fonte: Elaborado pela autora com informações extraídas dos Relatórios Ufac em Números 2020 e 2021 (UFAC, 2021; 2022).

Cabe destacar que, no decorrer da pandemia da Covid-19, a Ufac criou e disponibilizou aos discentes matriculados, em caráter emergencial, com vistas a assegurar a permanência daqueles discentes provenientes de situação de vulnerabilidade social e econômica, os seguintes auxílios/Bolsas. São eles:

Quadro 5 – Bolsas e auxílios ofertados e concedidos para alunos em condição de vulnerabilidade social e econômica especificamente no período de Pandemia (2020-2021)

Bolsa/Auxílio	2020		2021	
	Ofertas	Concedidos (CPF)	Ofertas	Concedidos (CPF)
Auxílio Alimentação Emergencial	1.200	901	1.332	1.225
Auxílio Inclusão Digital (Equipamentos)	2.300	1.682	720	564
Auxílio Inclusão Digital (Pacote de Dados)	2.300	1.046	57	53
Bolsa Alimentação Emergencial	0	0	420	242

Fonte: Elaborado pela autora com informações extraídas do Relatório Ufac em Números 2021 (UFAC, 2022).

Os auxílios e bolsas foram de extrema importância para a permanência destes discentes na Universidade, pois a destinação dos recursos possibilitou aos alunos a compra de computadores ou *tablet*, o pagamento de internet, a garantia do acesso à alimentação, dentre outros benefícios.

No entanto, ao consultar a Proaes em busca de informações mais detalhadas sobre a concessão de bolsas e auxílios disponibilizados nos anos mencionados que possibilitassem mensurar o quantitativo de discentes público-alvo da Educação Especial que foram contemplados, tomamos conhecimento da inexistência destes dados, visto que no formulário de inscrição para concorrência às bolsas e auxílios não consta um campo para que o(a) aluno(a) informe ser pessoa com deficiência e descreva a deficiência por ele(a) apresentada. Ante essa constatação, aguarda-se que a essa questão seja resolvida brevemente, com vistas a possibilitar a instituição e aos pesquisadores da área interessados o acesso a estes números que se constitui informação valiosíssima na avaliação do processo de inclusão no âmbito da universidade.

No campo pedagógico, nos cursos de graduação da instituição, buscando proporcionar as discentes o primeiro contato com a perspectiva da Educação Inclusiva, são ofertadas disciplinas que discutem a temática da Educação Especial, da Educação Inclusiva e da Inclusão. A exemplo das disciplinas ofertadas, temos: “a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, obrigatória em todos os cursos de Licenciatura e a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, nos cursos de Licenciatura como obrigatória e nos cursos de bacharelado como optativa” (UFAC, 2021, p. 29 – Relatório de Gestão Ufac 2020).

Além destas disciplinas, em alguns cursos temos a oferta de outras pensadas e formuladas na mesma perspectiva de Educação Inclusiva, como por exemplo, as seguintes disciplinas: Atendimento Educacional Especializado ao Aluno com Deficiência Visual, ofertada no curso de Pedagogia; O Sistema Braille: métodos e técnicas para leitura e escrita, ofertado no curso de Letras Português; e, ainda, a disciplina Música e Educação Especial, oferecida no curso de Música.

Somam-se a isso as ações ordinárias de inclusão da Ufac, que:

prioriza o atendimento aos alunos com deficiência nos cursos de graduação na qual disponibiliza por meio do Núcleo de Apoio à Inclusão o apoio e assessoramento técnico-pedagógico e serviços especializados, tais como: Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais para todos os estudantes e docentes surdos; adaptação e revisão de materiais em Braille e em áudio, recursos de informática, acessível e leitores e transcritores para estudantes cegos; material em formato impresso em caractere ampliado para alunos com baixa visão; serviços de audiodescrição e empréstimos de recursos de Tecnologia Assistiva (UFAC, 2021, p. 24 – Relatório de Gestão Ufac 2020).

Como exemplo da demanda atendida pelo NAI por meio da disponibilização de seus serviços à comunidade acadêmica, temos os seguintes dados:

Tabela 5 – Demonstrativo de atendimentos prestados pelo NAI – Ano 2021

Via de Atendimentos	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Adaptação de Materiais para Áudio	-	-	-	20	7	2	11	-	-	-	-	4
Adaptação de Materiais para Braille	-	-	-	6	5	-	-	10	-	-	2	-
Adaptação de Materiais (Ampliação)	-	-	9	16	-	1	4	10	-	-	5	-
Análise de editais	-	-	-	-	-	-	86	-	-	-	15	-
Avaliação Comissão Permanente de Validação – CPV/PcD	-	-	-	-	-	-	25	2	3	8	1	-
Oficinas Pedagógicas	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2	-	-
Total de Atendimentos	-	-	9	42	12	3	128	22	3	10	23	4

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados fornecidos pelo NAI (2022).

Ao tomarmos para análise os Relatórios Ufac em Números 2020 e 2021 nota-se um aumento no número total de atendimentos no ano 2021 (624) em comparação à soma dos atendimentos realizados no ano 2020 (404), conforme pode ser constado no Quadro 06 apresentado a seguir:

Quadro 6 – Atendimentos realizados pelo NAI no período de Pandemia (2020-2021)

Serviço	Quantidade	
	2020	2021
Fisioterapia	79	7
Fonoaudiologia	151	2
Especializado (material, oficina etc.)	124	116
Tradução e Interpretação de Libras	50	499
Total	404	624

Fonte: Elaborado pela autora com informações extraídas dos Relatórios Ufac em Números 2020 e 2021 (UFAC, 2021; 2022).

Analisando-se mais detalhadamente os relatórios citados, foi possível perceber redução nos atendimentos de Fisioterapia (7) e de Fonoaudiologia (2) no ano 2021, quando comparado aos atendimentos praticados no ano 2020, o que se infere tenha se dado em razão do distanciamento social ocasionado pela Pandemia da Covid-19. Em contrapartida, nota-se que houve uma intensificação superior a 100% no atendimento das demandas dos serviços prestados pelos Intérpretes de Libras, o que pode se justificar em razão do aumento de ações

desenvolvidas pela Ufac na modalidade online durante o período de distanciamento social ocasionado pela Pandemia da Covid-19.

No ano 2020, com o intuito de contribuir para a promoção da inclusão e acessibilidade dos discentes público-alvo da Educação Especial matriculados na instituição, durante o período da Pandemia da Covid-19 o NAI elaborou e disponibilizou aos docentes e comunidade acadêmica o “Guia de Orientação de Acessibilidade no Ensino Remoto²⁹”, que teve seu lançamento realizado conjuntamente com a “Palestra: Acessibilidade no Ensino Remoto – NAI/UFAC”, promovido pelo referido Núcleo. E ainda, a palestra “Dificuldades do Diagnóstico de Autismo: do bebê ao adulto”, ocorridos no mês de outubro do mencionado ano.

Outra ação desenvolvida pelo NAI é o de oferta de formações. Em todo o ano de 2021, por exemplo, foram promovidas ações focadas na formação para a Educação Inclusiva, realizadas a partir de ações do projeto “Rodas de conversas inclusivas”, as quais, em seu início, ocorriam via plataforma *Google Meet*, e posteriormente passou a ser transmitida via plataforma de *Streaming Youtube*, no canal Universidade Federal do Acre no YouTube. Destaca-se que algumas dessas rodas de conversas foram ofertadas conjuntamente com a PROGRAD, durante a Jornada pedagógica do ano 2021 (Apêndice C).

Dentre as temáticas abordadas nos encontros de “Roda de conversas inclusivas”, disponíveis no canal UfacTV, temos: Capacitismo; Altas Habilidades; Dislexia; Autismo no Ensino Superior; Deficiência Auditiva no Ensino Superior; Deficiência Visual no Ensino Superior; Família Atípica: Síndrome de Down, dentre outros.

Ao analisarmos os PDI's elaborados pela Ufac, a exemplo do referente ao quadriênio 2006-2010, identificou-se que em todos os Planos é possível encontrar a previsão de metas e ações objetivando a inclusão desse grupo na Universidade investigada. No entanto, constatou-se que, diferentemente deste primeiro (2006-2010), em nenhuma das edições posteriores se apresenta uma subseção com título específico para essa finalidade. Contudo, é possível encontrar um maior número de metas e ações com a finalidade de promoção de inclusão e acessibilidade aos discentes público-alvo da Educação Especial no âmbito da Universidade. Dentre as previsões apresentadas nos PDI's posteriores ao de 2006-2010, direcionadas à promoção da Inclusão e da Acessibilidade, podem-se citar as seguintes:

PDI 2011-2014: neste Plano foram encontrados apenas 3 indicativos de ações relacionadas à Inclusão e Acessibilidade. Dentre outras previsões e recomendações, apresenta a necessidade de se observar e cumprir as determinações quanto à Acessibilidade dos deficientes físicos, visuais e auditivos, previstas em legislação

²⁹ O documento mencionado pode ser localizado no endereço eletrônico: <https://ensinoremoto.ufac.br/> ou <https://www.ufac.br/site/comunicados-informes/2020/comunicado-nai>.

específica. O mesmo Plano apresenta como meta para o desenvolvimento acadêmico científico, implementar a política de inclusão acadêmica, e apresenta, para tal alcance, 7 ações. Propõe-se, ainda, a “adequar a infraestrutura da Ufac de modo a garantir Acessibilidade para fins de inclusão social, levando em consideração diferenças físicas dos membros da comunidade universitária” (UFAC, 2011, p. 58-59).

PDI 2015-2019: neste plano foram encontrados apenas 3 indicativos de ações relacionadas à inclusão e Acessibilidade. Dentre outras previsões e recomendações, apresenta como uma de suas diretrizes as obras de expansão da universidade, a de “melhorar as condições de Acessibilidade especialmente às pessoas com deficiência”, e determina, por meio de observação, que “à medida que a expansão se concretize por meio dos novos espaços físicos, os existentes devem ser otimizados e readequados conforme as demandas” (UFAC, 2015, p. 143).

PDI 2020-2024: de todos os planos já elaborados este é o que apresenta mais dados relacionados a Inclusão e Acessibilidade. Dentre elas, destaca-se que nas intervenções destinadas a proporcionar as condições apropriadas de Acessibilidade às pessoas com deficiência, embora tenham ocorrido avanços, está prevista a ampliação de projetos de Acessibilidade aos espaços físicos, com construções e adaptações, além da comunicação visual, inclusive com notação em braile [sic]. No que se refere ao Plano de Expansão, são apresentadas diretrizes para as obras e serviços de engenharia, dentre as quais se prevê: melhorar as condições de Acessibilidade, especialmente a pessoas com deficiência e idosos, além de outras diretrizes.

Em alguns espaços da Ufac essa adaptação em busca de proporcionar as condições de Acessibilidade já vem sendo percebida, como pode ser identificado na Figura 5, apresentada a seguir:

Figura 5 – Exemplos de Adaptações de Acessibilidade implantadas na instituição.



Fonte: Própria (2022).

No entanto, em termos de estrutura física, é notório que estas representam apenas uma pequena parcela de tudo o que ainda precisa ser realizado e melhorado. Em pesquisa realizada por Januário (2022, p. 193), no concernente aos aspectos de acessibilidade física e arquitetônica, foram apontados os seguintes achados:

Quanto aos edifícios e espaços públicos (barreiras arquitetônicas e urbanísticas), os dados sugerem que ambos os campi possuem acessibilidade, ainda que em alguns aspectos mínimos, já que falta a instalação do piso tátil na maioria dos prédios, passarelas e corredores do Campus Sede e em todos os prédios e áreas do Campus Floresta, para além das placas de sinalização em Braille e Libras. Outra pendência que precisa ser sanada urgentemente, é a instalação de elevadores em todos os prédios administrativos dos dois campi, que só possuem acesso para o 2º piso por escadas [...].

Além das adequações de acessibilidades apontadas por Januário (2022), tomando como base a NBR 9050/2020, pode-se mencionar ainda, a necessidade de adequação quanto a algumas questões de acessibilidade essenciais, tais como: Sinalização de pavimento; Sinalização de corrimão; Sinalização de degraus; Alarmes de emergência. Ainda pode-se apontar a necessidades de realização de Acessibilidade e circulação, como a de instalação de guarda-corpos e corrimão nas rampas de acesso dos estacionamento, e considerando o clima de nossa região, a instalação de cobertura no estacionamento nas vagas destinadas a pessoa com deficiência, dentre outras.

No ano 2020 ocorreu o ingresso do primeiro discente surdo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufac (PPGE), o qual contou em seu processo de seleção com a parceria formalizada entre a Coordenação do PPGE e o Instituto Nacional dos Surdos (INES), o qual auxiliou o programa na avaliação dos candidatos surdos, de modo a proporcionar-lhes avaliação condizente com as suas especificidades linguísticas, representando um grande marco, tanto para a instituição (Ufac) quanto para o Programa. No ano de 2022, o citado aluno, que também é docente do quadro efetivo da instituição, concluiu o curso de mestrado, obtendo a titulação de Mestre em Educação.

No ano 2022 adequando-se as legislações vigentes, o PPGE/Ufac tornou-se o primeiro programa de pós-graduação a apresentar, no texto de seu edital de seleção para admissão de novos alunos (Edital Propeg n.º 13/2022)³⁰, a previsão de que os candidatos surdos pudessem, no ato da inscrição, optar pela realização da prova escrita dissertativa de conhecimentos específicos em Língua Portuguesa ou em videolibras. Com tal ação, o PPGE tornou-se o

³⁰ O Edital Propeg n.º 13/2022 disponível em: <http://www2.ufac.br/editais/propeg/edital-propeg-no-16-2022-exame-de-selecao-para-admissao-ao-curso-de-mestrado-academico-em-educacao/edital-propeg-n-16-2022-exame-de-selecao-para-admissao-1.pdf/view>.

precursor na promoção da acessibilidade dos discentes surdos nos processos seletivos de programas de pós-graduação da Universidade Federal do Acre.

Para assegurar a acessibilidade e inclusão dos candidatos surdos, o processo de avaliação foi realizada por comissão formada por dois tradutores-intérpretes da instituição (um do NAI e outro do Curso de Letras/Libras), professoras da Ufac e, ainda, com duas professoras no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Dando continuidade aos avanços de promoção de inclusão dos discentes público-alvo da Educação Especial para os discentes da pós-graduação, é lançado o Programa de Monitoria para Apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial (Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação), o Promaed da Pós-Graduação (Promaed-Pós), cujo objetivo é o de “ampliar as condições de permanência dos acadêmicos Público-alvo da Educação Especial na Pós-graduação” (UFAC/PROAES, 2022)³¹. Em sua primeira edição, o Promaed-Pós foi destinado à seleção de monitoria para atender a aluno público-alvo da Educação Especial vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), localizado no Campus Floresta.

Tais ações configuram representativos passos com vistas à extensão das políticas e ações de Inclusão no campo da pós-graduação no contexto da Universidade Federal do Acre, para os quais vislumbram-se avanços e conquistas no tocante à inclusão para os próximos anos, a depender dos incentivos dispendidos pelo Governo Federal, a ser assumido pelo atual presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva.

Conhecido o lócus em que se deu a realização da investigação proposta, passaremos a apresentar informações referentes aos participantes e amostra da pesquisa, bem como quais critérios foram adotados para a seleção destes participantes, dentre outras informações que melhor detalham o percurso metodológico da pesquisa.

³¹ O Edital pode ser consultado acessando: <http://www2.ufac.br/editais/proaes/edital-no-23-2022-programa-de-monitoria-para-estudante-publico-alvo-da-educacao-especial-da-pos-graduacao-promaed-pos-graduacao/EditalPromaedPosGraduacao/view>.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E ÉTICO DA PESQUISA

A presente seção visa apresentar os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste trabalho, que envolve os seguintes aspectos: a caracterização da pesquisa, os instrumentos utilizados, preceitos éticos, o perfil dos participantes e a análise de conteúdo que auxiliou na análise dos dados empíricos aqui apresentados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Metodologicamente o presente trabalho consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, quanto aos objetivos exploratória-descritiva, e quanto aos procedimentos, revisão bibliográfica e pesquisa de campo, tendo como população e amostra 21 (vinte e um) docentes vinculados ao Centro de Educação, Letras e Artes – CELA, da Ufac – Campus Sede (Rio Branco).

Como técnica de coleta de dados, recorreu-se à entrevista semiestruturada, adotando como instrumento de coleta o roteiro da entrevista (Apêndice A), gravador (notebook) ou celular para a gravação, canetas e um caderno que serviu como diário de bordo. Finalizando, como técnica de análise dos dados, utiliza-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011; 2016), por meio da análise categorial, as quais foram definidas *a posteriori*.

Segundo as autoras Castilho, Borges e Pereira (2017, p. 17), pesquisa “é o desenvolvimento efetivo de uma investigação bem planejada, feita e redigida seguindo as normas metodológicas provenientes da ciência”. Ainda, nas palavras das autoras, as pesquisas normalmente surgem a partir “de uma dúvida, que por sua vez leva à formulação de um problema que deverá ser resolvido por meio da utilização de um método científico” (CASTILHO; BORGES; PEREIRA, 2017, p. 17).

A pesquisa de abordagem qualitativa, conforme exposto por Silveira e Córdova (2009, p. 32), “preocupa-se [...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Neste tipo de abordagem, o pesquisador desenvolve dupla função, sendo “ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de sua pesquisa” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Pesquisas com este tipo de abordagem usam diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e possuem em seu bojo uma gama de métodos disponíveis para a coleta de informações (observação, entrevista, documento e material de áudio e visual) e para a análise dos dados obtidos (discurso, conteúdo, documental, de conversação, e outros). Os procedimentos adotados nessa abordagem são baseados em dados de texto e imagem, têm

etapas únicas na análise de dados e usam diferentes estratégias de investigação (CRESWELL, 2007; FLICK, 2009).

Quanto aos seus objetivos a presente pesquisa enquadrou-se como exploratória, pois como aponta Gil (2008), o principal objetivo desse tipo de pesquisa é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias de modo a levantar questões mais precisas ou hipóteses pesquisáveis para pesquisas futuras. E, ainda, que estas “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato [...]” (GIL, 2008, p. 27).

A pesquisa caracterizou-se também como de cunho descritivo, pois “são incluídos nesse grupo pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2008, p. 28), sobre um determinado aspecto e/ou assunto.

No que corresponde aos procedimentos, foi realizado, primeiramente, revisão bibliográfica sobre o assunto, com vistas a fundamentar teoricamente a presente pesquisa. Conforme pontuado por Barros (2009, p. 104), “a idéia de uma Revisão Bibliográfica é enunciar alguns dos ‘interlocutores’ com os quais você travará o seu diálogo historiográfico e científico. Estes interlocutores constituirão parte da riqueza de seu trabalho, e não convém negligenciá-los [...]”. E é esse compilado de informações que possibilitará o conhecimento e a revisão das pesquisas já existentes sobre o assunto pesquisado, e, assim, “apontar lacunas que o pesquisador poderá percorrer de maneira inovadora, além de funcionar como fonte de inspiração para o delineamento de um recorte temático original” (BARROS, 2009, p. 104).

Ainda na concepção do autor, ao se elaborar uma Revisão Bibliográfica “devem aparecer tanto obras que apóiem o caminho proposto pelo pesquisador, funcionando como uma base a partir da qual ele se erguerá para enxergar mais longe, como também obras às quais o pesquisador pretende se contrapor” (BARROS, 2009, p. 104).

Desta forma, Barros (2009) conclui seu pensamento expondo que “a Revisão Bibliográfica, em última instância, é um exercício de crítica. Através dela, o autor busca seus interlocutores” (BARROS, 2009, p. 104).

Inicialmente, para a fundamentação do estudo e da pesquisa, no que diz respeito à revisão bibliográfica, para versar sobre políticas públicas educacionais, foram consultados os autores: Mainardes (2006); Machado (2008); Santos (2012); Agum, Riscado e Menezes (2015); Santos (2016); Neves e Cunha (2017); e outros que se fizeram pertinentes ao longo da pesquisa. No referente à inclusão do público-alvo da Educação Especial, fundamentou-se nos autores: Lima (2006); Carvalho (2009); Kassar (2012); Mantoan (2015); Moreira (2016); Neves e Cunha (2017); Sofiato (2017); Souza (2018); Joslin (2018); Carvalho (2019), dentre outros.

Além dos autores acima elencados, recorreu-se a algumas outras fontes documentais, a exemplo da Lei n.º 9.394/96; as políticas nacionais de Educação Especial brasileiras: Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994; da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008; o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020 (PNEE 2020) – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020) e outros dispositivos legais que versam sobre a política de inclusão.

A seleção das referências bibliográficas e acadêmicas que serviram para basilar o desenvolvimento da pesquisa foi realizada mediante buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); no Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP/UFSC); no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial (NEPEDE-EEs/UFSC), no Portal SCIELO, no *Google Acadêmico*, entre outros sites acadêmicos conceituados.

A pesquisa enquadrou-se, ainda, como Pesquisa (Estudo) de Campo, uma vez que estas “procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população conforme determinadas variáveis” (GIL, 2008, p. 57). Com isso, o planejamento da pesquisa de campo tem maior flexibilidade, e assim pode acontecer, mesmo que os objetivos sejam reavaliados ao longo do processo de pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados, procedeu-se a realização de entrevista, a qual, na concepção das autoras Castilho, Borges e Pereira (2017, p. 24), “é o encontro de duas pessoas com o objetivo de obter informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa natural ou programada de forma profissional”.

Para o trabalho que aqui se apresenta, fez-se o uso da entrevista semiestruturada, que “intercala perguntas do roteiro e outras que surgem com o desenvolver da entrevista” (CASTILHO; BORGES; PEREIRA, 2017, p. 24), e consiste na “elaboração pelo pesquisador de questões abertas e fechadas para o entrevistado” (CASTILHO; BORGES; PEREIRA, 2017, p. 25). Com isso, concedeu-se ao pesquisador maior flexibilidade no momento da realização da entrevista, possibilitando que a mesma flua natural e livremente, e deste modo tenha mais possibilidades de atendimento satisfatório dos objetivos propostos na pesquisa.

Assim, as entrevistas seguiram o roteiro de perguntas previamente elaborado para esse fim, para o qual se esperava obter respostas do tipo discursivas, e as quais foram acrescidas novas questões no decorrer do processo, o que consideramos de extrema relevância para esta investigação.

As questões que compuseram o roteiro de entrevista tiveram como foco alcançar as

respostas ao problema investigado e às questões norteadoras da pesquisa. Para tal, inicialmente as questões buscaram conhecer quais conceitos os participantes têm de Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão; o processo formativo dos participantes quanto ao contato com disciplinas que abordassem a temática em pauta; com quais deficiências os participantes vêm atuando e/ou já atuaram durante sua experiência em docência no Ensino Superior, bem como se em algum momento houve a necessidade de buscar auxílio para o atendimento a esse alunado junto ao NAI; verificar a percepção dos docentes acerca da materialização das políticas inclusivas implementadas na instituição e a influência destas em sua prática em sala de aula; e, por fim, identificar como os participantes definem o *status* da universidade quanto à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial (inclusiva, não inclusiva, ou outra), bem como, o que os participantes consideram necessário para ampliar a inclusão no contexto da Universidade Federal do Acre.

Finalizada a etapa das entrevistas, deu-se início a análise dos dados coletados. Assim, uma vez explicitados os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, faz-se importante conhecer o contexto em que a mesma ocorreu, conforme descrito a seguir.

4.2 POPULAÇÃO, AMOSTRA, ABORDAGEM, ASPECTOS ÉTICOS E PERFIL DOS PARTICIPANTES

Integraram o grupo de participantes desta pesquisa docentes vinculados ao Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), o qual compreendia, no momento de redação do projeto uma população de 140 docentes em efetivo exercício. Para o desenvolvimento deste trabalho, tomamos como amostra 21 (vinte e um) docentes, compreendendo os cursos de Licenciatura em: Pedagogia; Música; Letras Português e respectivas literaturas; Letras Libras; Letras Inglês e respectivas literaturas; Letras Francês e respectivas literaturas; Letras Espanhol e respectivas literaturas; Artes Cênicas: Teatro; e, ABI – Teatro. Buscou-se analisar como os docentes dos cursos de licenciatura vinculados ao CELA percebem a materialização das políticas públicas na inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no espaço da Universidade Federal do Acre/Ufac – Campus Sede (Rio Branco). Os professores com atuação em mais de um curso dentre os citados foram computados uma única vez.

A presente pesquisa foi submetida para apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Acre (CEP/Ufac) sob o CAEE: 52344121.0.0000.5010, sendo aprovada conforme Parecer Consubstanciado: 5.062.849, em 26 de outubro de 2021 (Anexo A). Todo o processo de elaboração e submissão do projeto ao CEP/Ufac ocorreu num momento em que as aulas presenciais na Ufac ainda se encontravam

suspensas em virtude da Pandemia da Covid-19, iniciada no ano 2020, a qual levou a suspensão das aulas presenciais em todo o mundo.

A suspensão das atividades acadêmicas na Ufac se deu no período de 16 de março até o mês de outubro de 2020, quando ocorreu a retomada das atividades acadêmicas na modalidade de Ensino Remoto Emergencial – ERE, após deliberação do Conselho Universitário. Logo, a pesquisa de campo ocorreu totalmente no formato virtual.

Para se ter acesso ao contato dos docentes e posterior encaminhamento do convite para a participação na pesquisa, foram encaminhados, no mês de novembro de 2021, e-mails ao Centro de Educação, Letras e Artes solicitando lista de e-mail institucionais dos docentes vinculados ao respectivo Centro. Com a listagem em mãos, a pesquisadora encaminhou aos docentes convites para a participação na pesquisa. Os convites encaminhados informavam sobre a aprovação da pesquisa no CEP/Ufac, o título e o objetivo da pesquisa, o público-alvo da investigação, e os critérios de inclusão e exclusão que determinavam o perfil dos participantes.

Na oportunidade, foi solicitado aos docentes que se enquadrassem no perfil que, em caso de disponibilidade e interesse em colaborar com a pesquisa, deveriam responder ao e-mail/convite, para que a pesquisadora pudesse prestar possíveis esclarecimentos que se fizessem necessários sobre a pesquisa, o encaminhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B); para a leitura e assinatura, e o agendamento do dia e horário para a realização da entrevista, sempre respeitando o dia e horário que melhor se adequasse à disponibilidade do participante.

Recebido o aceite de participação, e não havendo a manifestação de interesse de maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, encaminhou-se via *e-mail*, cópia digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura dos participantes, os quais após assinados, foram devolvidos à pesquisadora. Junto ao e-mail de encaminhamento do TCLE, foi solicitado aos participantes informações sobre a disponibilidade de data e horário para a realização do agendamento da entrevista virtual.

As entrevistas foram iniciadas no mês de novembro de 2021, após a aprovação da pesquisa pelo CEP/Ufac e retorno do CELA, e finalizadas em março de 2022, em virtude de os docentes vinculados à Universidade terem desfrutado de férias no período que compreendeu 1º de fevereiro a 16 de março de 2022.

Em razão da pandemia da Covid-19 foi apresentado aos docentes que aceitaram colaborar com a pesquisa a possibilidade de optarem pela realização da entrevista de forma remota ou presencial, respeitadas as medidas de segurança e orientações de distanciamento. Contudo, todos os participantes optaram por conceder a entrevista na modalidade remota,

através do uso da plataforma virtual *Google Meet*. As entrevistas foram gravadas de modo a facilitar a posterior transcrição dos dados, os quais foram, num primeiro momento, analisados e categorizados, para em seguida serem utilizados na análise e discussão dos resultados.

Visando à confidencialidade da identidade dos participantes da pesquisa, os quais têm seus perfis apresentados na subseção seguinte, no decorrer da análise e discussão dos dados, estes foram chamados participantes e receberam cognomes que impossibilitem sua identificação. Para tal, utilizaram-se os seguintes alfanuméricos para a identificação dos professores, como, por exemplo: DCELA01; DCELA02, em que: “D” significa Docente; CELA – Centro ao qual os docentes entrevistados são vinculados; e, 01 – o numeral referente à ordem dos entrevistados, ficando a identificação descrita assim, sucessivamente.

A seleção dos docentes aptos a participarem da entrevista foi realizada com base em critérios de inclusão e de exclusão, a saber:

a) Critério de inclusão: participaram da pesquisa professores do ensino superior vinculados ao CELA/Ufac, que trabalham nos cursos de graduação presencial, que atuem ou tenham atuado em turmas com alunos público-alvo da Educação Especial que façam parte do quadro efetivo da instituição.

b) Critérios de exclusão: foram excluídos da pesquisa professores vinculados ao CELA que esteja trabalhando em regime temporário (professor substituto).

Assim, pós a realização das entrevistas, foi iniciada a análise dos dados, momento em que se organizou as informações que possibilitaram conhecer e apresentar o perfil profissional e acadêmico dos participantes entrevistados, quanto a informações como; sexo, idade, formação acadêmica, tempo de serviço na docência, dentre outras, conforme apresentados a seguir.

No que diz respeito à distribuição dos participantes por sexo, houve um maior número de contribuição de docentes do sexo masculino, 57,1% (equivalente a 12 entrevistados), e 42,9% (equivalente a 9 entrevistados) de participantes do sexo feminino, como pode ser constatado no Quadro 7.

Quadro 7 – Perfil dos participantes por sexo, idade e titulação

Cognome	Sexo	Idade	Titulação	Ano Titulação
DCELA01	Feminino	50 a 60 anos	Doutorado	2018
DCELA02	Masculino	30 a 40 anos	Especialização	2012
DCELA03	Masculino	40 a 50 anos	Especialização	2011
DCELA04	Feminino	30 a 40 anos	Mestrado	2021
DCELA05	Feminino	30 a 40 anos	Doutorado	2016
DCELA06	Masculino	50 a 60 anos	Doutorado	2009
DCELA07	Feminino	50 a 60 anos	Doutorado	2012

DCELA08	Masculino	50 a 60 anos	Especialização	2001
DCELA09	Masculino	50 a 60 anos	Doutorado	2015
DCELA10	Masculino	40 a 50 anos	Doutorado	2015
DCELA11	Masculino	40 a 50 anos	Doutorado	2007
DCELA12	Feminino	40 a 50 anos	Doutorado	2018
DCELA13	Masculino	30 a 40 anos	Doutorado	2017
DCELA14	Feminino	30 a 40 anos	Doutorado	2016
DCELA15	Masculino	30 a 40 anos	Doutorado	2016
DCELA16	Feminino	50 a 60 anos	Doutorado	2016
DCELA17	Feminino	40 a 50 anos	Doutorado	2017
DCELA18	Masculino	40 a 50 anos	Doutorado	2017
DCELA19	Feminino	40 a 50 anos	Doutorado	2015
DCELA20	Masculino	30 a 40 anos	Doutorado	2016
DCELA21	Masculino	30 a 40 anos	Doutorado	2019

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na entrevista (2021-2022).

No tocante à idade dos participantes, esta apresenta uma considerável variação temporal, estando o maior número de docentes na faixa etária de 30 a 40 anos, como pode ser verificado no Quadro 7 acima.

A titulação dos participantes varia entre Especialização, Mestrado e Doutorado, havendo maior prevalência de profissionais com o título de doutorado, conforme pode ser observado no Quadro 4. Dentre os participantes que possuem titulação a nível de Especialização, 14,3% (equivalente a 3 entrevistados), que se encontravam à época cursando Mestrado Acadêmico. Os 4,8% (equivalente a 1 entrevistado) que possuem titulação a nível de Mestrado encontrava-se cursando o Doutorado Acadêmico. Os docentes titulados a nível de Doutorado, maior participação, representando 80% (equivalente a 17 entrevistados) obtiveram seus títulos entre os anos 2007 e 2019. Tais dados demonstram que os docentes participantes da pesquisa são academicamente qualificados para sua atuação em âmbito universitário.

A formação de graduação dos participantes apresenta uma relevante variação temporal, o que pode ser consultado no Quadro 8. A conclusão da graduação dos docentes se deu entre a década de 1980 (ano 1987) e o ano 2012.

Quadro 8 – Perfil dos participantes por Graduação e Tempo de Docência

Cognome	Ano da Graduação	Segunda Graduação	Tempo de Docência na Ufac
DCELA01	1987	Sim	2 anos e 3 meses
DCELA02	2012	Sim	4 anos
DCELA03	2008	Não	9 anos
DCELA04	2005	Não	9 anos
DCELA05	2009	Não	5 anos
DCELA06	1992	Sim	2 anos e 4 meses
DCELA07	1989	Sim	17 anos
DCELA08	1988	Não	15 anos
DCELA09	1997	Não	17 anos
DCELA10	2002	Não	16 anos
DCELA11	2000	Não	16 anos
DCELA12	2006	Não	12 anos
DCELA13	2006	Não	12 anos
DCELA14	2008	Não	2 anos 6 meses (+ 1 ano e 4 meses temporário)
DCELA15	2003	Não	13 anos (+ 3 anos temporário)
DCELA16	1993	Sim	27 anos
DCELA17	2006	Não	14 anos
DCELA18	2004	Sim	12 anos
DCELA19	2000	Sim	2 anos e 6 meses
DCELA20	2006	Sim	5 anos
DCELA21	2011	Sim	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na entrevista (2021-2022).

Dos 21 (vinte e um) participantes da pesquisa, 4 (quatro) cursaram uma segunda graduação, 3 (três) estão com uma segunda graduação em andamento, 1 (um) chegou a iniciar, mas abandonou/desistiu do curso, e 13 (treze) nunca tentaram ou não tiveram interesse.

Em relação ao tempo de exercício da docência no Ensino Superior exercidos na Universidade Federal do Acre, 8 (oito) participantes possuem um tempo de atuação na instituição variando entre 2 e 5 anos; 2 (dois) participantes possuem até 10 anos de atuação na instituição; 5 (cinco) participantes atuam na Ufac num período de 11 a 15 anos; outros 5 (cinco) possuem de 16 a 20 anos atuação e experiência na instituição; e, apenas 1 (um) tem sua atuação na Ufac há mais de 25 anos. Com isso, infere-se que o maior número de docentes poderá possuir um maior conhecimento acerca das políticas inclusivas existentes na instituição, visto que estão nela há mais tempo, e com isso pode ter acompanhado a sua evolução rumo à adequação ao princípio inclusivo.

No que concerne à formação dos participantes, do total de 21 (vinte e um) docentes entrevistados, somente 5 (cinco) relatam ter tido contato com alguma disciplina que tratasse da Educação Especial no decorrer do curso de graduação, embora em alguns casos esse contato

tenha ocorrido de modo superficial (DCELA03; DCELA04; DCELA13; DCELA15; DCELA17). Os demais participantes, 16 (dezesesseis) ao todo, afirmam não terem tido contato com nenhuma disciplina que tratasse da Educação Especial por motivos distintos, dentre os quais perpassam o fato de o maior número deles ter concluído a formação anteriormente a promulgação da PNEEPEI (BRASIL, 2008a).

Dentre os participantes que alegam não ter cursado, no decorrer de sua graduação, disciplinas que abordassem a Educação Especial, 4 (quatro) relatam ter cursado alguma disciplina como Libras e/ou Fundamentos da Educação Especial ao ingressar numa segunda graduação, contudo esclarecem que a carga horária designada para essas disciplinas – normalmente de 60 horas/aula – são insuficientes para dotar o futuro profissional dos conhecimentos necessários para o trato de forma satisfatória a esse alunado. Pode-se destacar que tal carga horária não dá conta de contemplar todas as dimensões e especificidades desta área, que é tão abrangente, proporcionando aos discentes apenas um conhecimento meramente superficial acerca da temática, sem apresentar e/ou possibilitar, contudo, um maior aprofundamento quanto às especificidades de cada uma das deficiências.

Quanto às deficiências com as quais os docentes já atuaram ou vem atuando em sua experiência profissional, e aos cursos em que estes atuam, pode-se consultar no Quadro 9. É possível observar que parte dos entrevistados, embora lotados e vinculados ao CELA, em razão do caráter pedagógico de suas disciplinas atuam também em cursos vinculados a outros Centros, a exemplo dos cursos de Matemática (CCET), Física (CCBN), História (CFCH), entre outros cursos e centros.

Quadro 9 – Perfil dos participantes por Graduação e Tempo de Docência

Cognome	Curso(s) de atuação	Deficiências com as quais já atuou/atua
DCELA01	Física, Matemática e outras Licenciaturas	Deficiência Intelectual e Deficiência motora
DCELA02	Letras Libras	Surdez; Deficiência Intelectual; Autismo
DCELA03	Letras Libras; História; Música; Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro	Surdez; Deficiência Intelectual; Cegueira; Deficiência auditiva; Autista (leve); Baixa Visão; Deficiência Física
DCELA04	Geografia; Química; Letras Francês; Letras Inglês; Filosofia	Deficiência Física; Cegueira; Baixa visão; Autismo; Surdez; Deficiência Intelectual
DCELA05	Letras Português; Letras Francês; Letras Espanhol; Letras Inglês	Cegueira; Baixa visão
DCELA06	Pedagogia; Educação Física; Química; Letras Português	Surdez; Deficiência Visual; Deficiência Física
DCELA07	Letras Português; Letras Francês; Letras Espanhol; Letras Inglês	Síndrome de Down; Baixa Visão; outros que ainda não estão identificados (Hiperatividade, Déficit de Atenção, Bipolaridade, Depressão, Síndrome do Pânico, Ansiedade)

DCELA08	Licenciatura em Música	Deficiência Física; Autismo; (Depressão, Síndrome do Pânico)
DCELA09	Artes Cênicas: Teatro; História; Educação Física; Biologia; Matemática; Letras Espanhol	Deficiência Visual; Deficiência Física
DCELA10	Letras Português; Letras Francês; Letras Espanhol; Letras Inglês	Deficiência Visual; Surdez; TDAH; Múltiplas Deficiências
DCELA11	Letras Libras; Letras Português	Surdez; Cegueira; Deficiência Intelectual
DCELA12	Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro; ABI Teatro	TDAH; outra discente sobre a qual não se sentiu à vontade para informar a deficiência, por não ter tido acesso aos documentos que discriminam a deficiência (Múltipla Deficiência: Surdez e DI);
DCELA13	Letras Libras; Letras Português; Letras Inglês; Letras Espanhol	Surdez; Deficiência Intelectual; Baixa Visão; Deficiência Física
DCELA14	Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro; ABI Teatro; Pedagogia	Múltipla Deficiência (Surdez e Deficiência Intelectual); Deficiência Física; Deficiência Visual (Cegueira e Baixa visão)
DCELA15	Pedagogia; Letras Espanhol	Deficiência Física; Síndrome de Down; Deficiência Visual; Transtornos mentais
DCELA16	Pedagogia	Deficiência Física; Autismo; Deficiência Visual; Problemas de fala; amputados; Deficiência Auditiva; Visão Monocular; Síndrome de Asperger
DCELA17	Letras Libras; Pedagogia e outras Licenciaturas	Autismo; Cegueira; Deficiência Intelectual; Surdez; Deficiência Física; Deficiência auditiva
DCELA18	Música	TDAH; Autismo
DCELA19	Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro; ABI Teatro	Deficiência Física; Deficiência Intelectual
DCELA20	Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro; ABI Teatro	Múltipla Deficiência; Deficiência Física; Transtornos (Emocionais, de Atenção, Autismo, Esquizofrenia, Psiquiátricos, Psicológicos); Síndrome do Pânico
DCELA21	Letras Francês	Queimaduras (60% do corpo); Transtorno relacionado a questão cognitiva, não soube listar com precisão

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na entrevista (2021-2022).

Quanto às deficiências com as quais os(as) participantes já atuaram, isso possibilita observar a variação de alunos que têm podido acessar os ambientes acadêmicos e educacionais da Ufac, possibilitando perceber o quanto se faz premente que a universidade e todos que nela estejam, sejam preparados para o recebimento e/ou atendimento a esse alunado. Chama a atenção, também, o fato de alguns docentes apontarem a existência de transtornos comportamentais e/ou psicológicos que acabam comprometendo a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico dos discentes, mas que não são enquadrados como alunado público-alvo da Educação Especial.

Espera-se que estes discentes, sejam pessoas com deficiência ou não (todos eles

carecem de igual cuidado e atenção), de modo a possibilitar que estes alunos não somente ingressem na Universidade, mas que também nela possam permanecer e concluir o seu percurso formativo. Para tanto, demanda-se que a universidade passe a olhar também para essas necessidades, que olhem para os(as) discentes independentemente da existência de uma política nacional que impute a obrigatoriedade e/ou a responsabilidade pela adequação aos seus preceitos, mas por estar preocupada não somente com a qualidade do ensino por ela ofertado ou por números, mas também pelo ser humano, de modo a intervir, dentro de suas possibilidades, junto a esse alunado, evitando que venham a evadir-se sem concluir sua formação.

Apresentados os aspectos éticos, os critérios utilizados para a seleção dos participantes da pesquisa e os seus perfis, apresentam-se, a seguir, os procedimentos adotados para a coleta dos dados da pesquisa. Assim, finalizada a etapa das entrevistas, procedeu-se a análise dos dados coletados, nos moldes que se apresentam a seguir.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

De acordo com Ludke (2018, p. 53), analisar os dados qualitativos “significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Ainda segundo as autoras, é na etapa de análise de dados da pesquisa que o investigador necessitará identificar e avaliar as informações obtidas com a investigação para sistematizá-los, interpretá-los e, posteriormente, apresentar os resultados alcançados com a pesquisa.

Para a análise dos dados coletados, utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (2011, p. 48), descrita pela autora como sendo

um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A AC tem como ponto de partida a **mensagem**, podendo esta ser verbal (oral ou escrita), metafórica, icônica (sinais, imagens, fotografias, filmes) ou de origem direta da qual se obtém significado e sentido (FRANCO, 2005; BORTOLOZZI, 2020). Este método permite descobrir o que está subentendido na mensagem, o que foi descrito nas entrelinhas do conteúdo manifestado pelo interlocutor, indo além do que está sendo dito (GOMES, 2007).

Por conseguinte, permite fazer inferências lógicas em relação às informações fornecidas pelo participante no decurso da entrevista. Possibilita, ainda, usar informações que

o entrevistado não expressou de forma clara, mas que puderam/podem ser claramente compreendidas e percebidas nas respostas que forneceu.

Bardin (2016, p. 41) expõe que a AC “pode ser uma análise de ‘significados’ (exemplo análise temática), embora possa ser também uma análise dos ‘significantes’ (análise lexical, análise de procedimentos)”. Para essa pesquisa, nos voltamos para a análise de “significados”, possível de ser executada por meio da Análise Categorical, a qual também é nomeada como Análise Temática.

A autora define Análise Categorical como sendo aquela que

pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. Isso pode constituir um primeiro passo, obedecendo ao princípio de objetividade e racionalizando por meio de números e percentagem uma interpretação que, sem ela, teria de ser sujeita a avaliação. É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. É, portanto, um método taxonômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente (BARDIN, 2016, p. 43).

Desta maneira, a análise categorial possibilita organizar e sistematizar os dados coletados na investigação, organizando-os em categorias, tornando possível ao investigador identificar índices que se encontravam ocultos, antes desse processo de categorização, quando os dados ainda permaneciam inexplorados. Assim, quando categorizados os dados, podem-se distinguir as informações pertencentes a um mesmo grupo e organizá-los por semelhanças em categorias (COSTA, 2009; BARDIN, 2016).

Em relação ao funcionamento da Análise Categorical, Bardin (2016) explica que se dá dividindo o texto em unidades de categorias agrupadas de forma semelhante. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, *ou análise temática*, é rápida e eficaz, na premissa de que é aplicada à fala direta (significado claro), e é simples (BARDIN, 2016, p. 201, grifo da autora).

Como se pode perceber, “na *análise temática*, como o próprio nome indica, o conceito central é o *tema*. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo” (GOMES, 2007, p. 86, grifo do autor). Bardin (2016, p. 134) afirma que o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia a leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis”.

Ainda, conforme a autora, efetuar uma análise temática consiste em descobrir os

“núcleos de significados” que constituem a comunicação, e cuja presença ou frequência de ocorrência pode ter algum significado e/ou um impacto no alvo de análise selecionado.

Destaque-se que a análise categorial-temática foca seu olhar na mensagem ou em fragmentos da mensagem, as quais, após uma avaliação criteriosa e minuciosa, apresentam, de maneira sintetizada, em forma de frase, “assunto” ou “tema”, as informações que o emissor quer passar, estejam elas explícitas ou implícitas na mensagem analisada.

Para proceder à análise de conteúdo em pesquisas de abordagem qualitativa, em que se utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista, o pesquisador precisa seguir rigorosamente três fases, quais sejam: “*Pré-Análise; Exploração do Material; e, Tratamento dos resultados obtidos: inferências e interpretações*”.

A primeira fase envolve a organização e a preparação dos dados que serão analisados, iniciando-se desde o momento da transcrição das entrevistas que comporão o objeto da análise. Segundo Bardin (2016, p. 125), essa “é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise”.

Ainda segundo a autora, normalmente essa primeira fase possui três tarefas: *a escolha dos documentos* a serem submetidos à análise; *a formulação das hipóteses e dos objetivos*; e, *a elaboração de indicadores* que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 2016, grifo da autora). Dentre as atividades constantes na fase da pré-análise temos a **leitura flutuante** a qual “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar, e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p. 126).

A segunda fase “consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 4). É nesta fase que ocorrem as etapas de codificação, que envolve, dentre suas opções de escolha, a das unidades de análise (unidades de registro e/ou unidade de contexto) do texto, as quais deverão ser consideradas pelo investigador. É a etapa de categorização dos dados analisados, a qual requer investigar as semelhanças entre cada elemento, visto que o que irá permitir que eles sejam agrupados é a parte comum entre eles (BARDIN, 2016).

As categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. No primeiro caso (categorias criadas *a priori*), a tendência é simplificar e fragmentar o conteúdo manifesto; por outro lado, o uso de sistemas abertos (categorias criadas *a posteriori*) exige que os

pesquisadores aumentem a carga teórica. No modelo *a posteriori*, as categorias vão sendo criadas, conforme aparecem na resposta, para serem posteriormente analisadas e interpretadas com base na teoria explicativa (FRANCO, 2005).

No caso deste estudo, as categorias foram criadas a posteriori, ou seja, elaboramos as questões da entrevista procurando atender ao problema de pesquisa e os objetivos da investigação, sem antever a elaboração das categorias. Somente após a realização da entrevista, nos debruçamos sobre os dados coletados e realizamos idas e vindas ao material, observando os conteúdos das falas. Somente neste momento, os temas foram surgindo e, conseqüentemente, as categorias foram sendo produzidas, a partir dos dados das entrevistas.

E, por fim, a terceira fase consiste no momento crucial da análise de dados, proceder-se as inferências e interpretações deles, objetivando se chegar aos resultados e as considerações finais da pesquisa. Esta fase

compreende o tratamento dos resultados, inferência e **interpretação**, consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação). A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 4, grifo do autor).

Nesta fase, o pesquisador é responsável por analisar e interpretar os dados na tentativa de verificar sua relevância e significados para o propósito da pesquisa. A análise revelará a relação existente entre esses dados obtidos e o fenômeno em estudo, sendo a interpretação uma atividade que permite ao pesquisador dar um sentido mais amplo às respostas (TEIXEIRA, 2011). É nesta fase que o pesquisador realizará as inferências e a interpretação dos dados coletados na entrevista, chegando, assim, aos resultados.

No decorrer das entrevistas, e após a sua conclusão, foi realizada a transcrição das respostas dos participantes às 13 (treze) questões que compuseram o respectivo roteiro de entrevista. Concomitante ao processo de transcrição, iniciou-se a primeira etapa de análise dos dados: a pré-análise. Neste momento os dados foram sendo organizados e preparados, e se teve o primeiro contato mais concreto com o todo obtido a partir das entrevistas, por meio da leitura flutuante, passando posteriormente para a etapa seguinte.

Finalizada essa etapa de organização, a qual se deu por similaridades de respostas, passou-se então à etapa de exploração do material, em que se procede a leitura atenta dos dados obtidos na pesquisa, e identificando as semelhanças e divergências de opiniões, bem como a frequência em que tais falas tornavam-se recorrentes, objetivando a identificação das unidades de registro das falas para a realização da codificação dos dados e posterior definição das

categorias advindas da análise e que serão a seguir apresentadas.

E por fim, procede-se a última etapa da análise dos dados da pesquisa: o tratamento dos resultados obtidos e a realização de inferências e interpretações a partir da análise destes, as quais terão seus resultados apresentados na Seção seguinte.

No decorrer do processo de análise dos dados, ao todo foram analisadas as respostas fornecidas pelos participantes para as 13 (treze) perguntas realizadas durante a entrevista (Apêndice A), e delas foram destacados alguns trechos, por sua relação com a temática da pesquisa e sua recorrência nas falas. Esses trechos foram subdivididos em 2 (duas) categorias, (vide Quadro 10), as quais foram criadas considerando o momento que um novo tema ou conteúdo era mencionado no decorrer da análise e do processo de exploração do material e categorização, resultando nas categorias e temas de análise apresentadas a seguir (Quadro 10):

Quadro 10 – Categorias e temas advindos da análise

Categoria	Tema
Concepções Docentes sobre Inclusão, Educação Especial e Educação Inclusiva: Desdobramentos conceituais.	Educação Especial como modalidade e como ensino ofertado ao público-alvo da Educação Especial.
	Conceituando Educação Inclusiva e Inclusão: diferenças e/ou aproximações?
Percepções Docentes sobre as Políticas de Inclusão na Ufac: (Des)Conhecimento e impacto nas práticas.	(Des)Conhecimento docente acerca das políticas educacionais inclusivas desenvolvidas na Ufac.
	Aspectos de Inclusão e de Acessibilidade advindos(as) das políticas inclusivas: impacto nas práticas docentes;
	Revelando possíveis caminhos para a ampliação da inclusão do público-alvo da educação especial na Ufac.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na entrevista (2021-2022).

Concluída a apresentação do percurso metodológico que norteou o desenvolvimento da pesquisa, apresentamos, a seguir, a análise e os resultados alcançados com a respectiva investigação.

5 VOZES DOCENTES SOBRE A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO DO(A) DISCENTE PAEE NA UFAC

Esta seção objetiva apresentar os resultados da análise e discussão dos dados advindos da pesquisa, a partir do uso da Análise de Conteúdo Categórica Temática desenvolvida por Laurence Bardin. Os resultados organizam-se em duas categorias, conforme já mencionado ao final da seção anterior.

A primeira categoria, denominada “*Concepções docentes sobre Inclusão, Educação Especial e Educação Inclusiva: desdobramentos conceituais*”, apresenta dois temas: Educação Especial como modalidade e como ensino ofertado ao público-alvo da Educação Especial; e, Conceituando Inclusão e Educação Inclusiva: diferenças e/ou aproximações?

A segunda categoria, nomeada como “*Percepções Docentes sobre as Políticas de Inclusão na Ufac: (Des)Conhecimento e impacto nas práticas docentes*”, composta por três temas: (Des)conhecimento docente acerca das políticas educacionais inclusivas desenvolvidas na Ufac; Aspectos de Inclusão e de Acessibilidade advindos das políticas inclusivas: impacto nas práticas docentes; e, Revelando possíveis caminhos para a ampliação da inclusão do público-alvo da Educação Especial na Ufac.

5.1 CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESDOBRAMENTOS CONCEITUAIS

Esta categoria, composta por dois temas, objetiva apresentar a compreensão que os docentes participantes da pesquisa possuem em relação aos conceitos de Educação Especial, de Educação Inclusiva e de Inclusão. Conhecer a definição e concepção que os participantes têm dos diferentes conceitos apresentados quanto às suas diferenças, similaridades e inter-relações, faz-se importante, principalmente se considerarmos que uma representativa parcela dos participantes, como visto anteriormente ao conhecer seus perfis, não aprendeu a distingui-los durante seu percurso formativo. Isso pode acabar por impactar o entendimento e a diferenciação de tais conceitos no momento de colocá-los em prática.

O primeiro tema, intitulado “*Educação especial como modalidade e como ensino ofertado ao público-alvo da Educação Especial*”, trata do entendimento que os(as) participantes têm de Educação Especial.

A análise dos dados revela que dos 21 (vinte e um) entrevistados, quando interpelados sobre o que compreendiam por Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão, apenas 8 (oito) participantes (DCELA10, DCELA11, DCELA12, DCELA13, DCELA14, DCELA18,

DCELA19 e DCELA20) apresentaram um conceito de Educação Especial como sendo o ensino ofertado ao público-alvo da Educação Especial, ao recorrerem a termos como “para tratar alunos com deficiência” e “olhar para o aluno com deficiência”, o que pode ser verificado nas falas apresentadas a seguir:

[...] eu acho que a Educação Especial... ela tem um olhar para deficiências. Então, quando eu penso em Educação Especial, eu sempre estou pensando em alunos que tem necessidades especiais [...] (DCELA11).

Educação Especial, eu entendo que é a educação direcionada para pessoas com necessidades especiais. Ela pode se dar tanto fora do ensino regular, vamos dizer assim, ou ela pode se dar dentro do ensino regular [...] (DCELA14).

Educação Especial, eu entendo que é uma educação é... voltada para pessoas com deficiência, que tenham algum tipo de deficiência [...] (DCELA20).

Observa-se que, mesmo que alguns participantes (a exemplo de DCELA11) não apresentem tanta segurança no momento da formulação de um conceito sobre Educação Especial, possuem o entendimento similar ao comumente atribuído à Educação Especial desde o seu surgimento, o de que esta é a educação voltada para o ensino das pessoas com deficiência nos moldes apresentados por Carvalho (2019), pela Lei n.º 9.394/1996 e pela própria PNEEPEI (BRASIL, 2008a), como sendo estes os seus principais beneficiários juntamente com as pessoas que apresentem transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

No entanto, atualmente esse conceito abarca outras questões que não somente as deficiências ou os PAEE's, com isso sendo direcionada também a outros grupos não contemplados pela PNEEPEI (BRASIL, 2008a) que se enquadram como alunos com necessidades educacionais especiais, como mencionado pelo participante DCELA14. Estes podem, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, apresentar alguma dificuldade de aprendizado, nos termos do Decreto n.º 3.298/1999 (art. 24, § 1.º); da Declaração de Salamanca (1994) e da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 (art. 5.º).

Percebe-se que, embora os participantes atuem com alunos público-alvo da Educação Especial, os docentes ainda precisam ampliar e aprofundar seus conhecimentos no que concerne às questões conceituais a esse respeito. Ao adotar uma perspectiva inclusiva, a educação universitária passou a exigir dos professores a adoção de uma nova postura em relação não apenas ao alunado da EE, mas a todos os alunos, tendo, a partir de então, que pensar nas especificidades de todos os estudantes em diversos aspectos, objetivando propiciar um melhor ensino a seus alunos, uma vez que como pontua Valle (2016, p. 18),

a construção de uma escola [universidade] inclusiva fez surgir uma enorme necessidade de capacitação dos professores das turmas regulares, pois, que a escola

[universidade] inclusiva deve considerar o modo como cada aluno aprende, tendo no professor elemento essencial e mediador do processo de aprendizagem, devendo apresentar habilidades e competências necessárias para atuar com cada aluno.

Afinal, como bem descreve o documento “*Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): Parte I – Avaliação de cursos de graduação*”,

aos professores que atuam em salas de aula inclusivas cabe a adoção de novos encaminhamentos avaliativos, estratégias metodológicas, interface com profissionais da saúde, do trabalho, parceria com as famílias, dentre outros. Esse “novo modo de ser professor” confronta as práticas tradicionais hegemônicas nos sistemas de ensino até então, em que os professores, formados dentro de uma lógica da razão instrumental, tinham como referência de docência o princípio da homegeneização [sic] do ensino, partindo do pressuposto de que é possível padronizar as práticas pedagógicas a partir de um modelo de aluno ideal (BRASIL, 2013b, p. 13).

Ante o excerto apresentado acima, observa-se a importância da oferta de capacitação e de formação continuada aos docentes que atuam na instituição, com vistas a mantê-los sempre atualizados quanto às mudanças no perfil dos alunos que vêm ao longo dos anos acessando as universidades. Estes merecem ser adequadamente atendidos, tendo respeitadas suas singularidades e especificidades, pois só assim a instituição poderá ser considerada de fato uma universidade inclusiva, visto que a inclusão requer bem mais do que apenas a mera adequação física e estrutural do espaço da universidade.

Deste modo, urge a necessidade de busca por esse conhecimento, quer seja por conta própria, quer seja cobrando-os como oferta da instituição. O que não se pode fazer é esperar, mas agir em busca do conhecimento necessário, pois quem ainda não teve a necessidade e/ou a oportunidade de trabalhar com esse alunado, este dia chegará, afinal, eles são cidadãos detentores de direitos, igual a todos, e um desses direitos assegurados é o do acesso à educação.

Da mesma forma, outros 7 (sete) participantes (DCELA01, DCELA02, DCELA03, DCELA04, DCELA15, DCELA16 e DCELA17) apresentaram a compreensão de Educação Especial como sendo uma modalidade, ao mencionarem os termos “Modalidade de ensino”, “Modalidade de educação” e “Modalidade que perpassa da educação infantil ao ensino superior”, conforme segue:

A Educação Especial, eu entendo que é uma modalidade de educação para que os alunos possam se desenvolver, e essa modalidade, ela abrange alguns transtornos e altas habilidades (DCELA02).

Ela é uma modalidade de ensino conforme a LDB [...], que de acordo com a política nacional de 2008, ela perpassa todos os níveis e modalidades de ensino. E tem como objetivo é... prestar os serviços de apoio ou suporte, complementação ou suplementação à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, incluídos na

rede regular de ensino, preferencialmente [...] na rede regular de ensino [...] (DCELA04).

Educação Especial é uma modalidade de ensino voltada para as pessoas com algum tipo de deficiência e nesse particular tem... uma certa... incongruência na legislação [...] a Constituição, diz uma coisa e a LDB altera. E a LDB é muito mais, é... ampla, integra um... específica melhor o que seria o atendimento oferecido pela Educação Especial. Então, Educação Especial é uma modalidade de ensino [...] (DCELA15).

Ao tomarmos as falas para análise, percebemos que, ao conceituar a EE como uma modalidade, os participantes demonstram a compreensão e o conhecimento do conceito de Educação Especial, alinhado ao conceito mais recentemente difundido socialmente e condizente com o encontrado nas legislações: Lei n.º 9.394/1996 – LDB, Decreto n.º 3.298/1999, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008a), como pode ser constatado ao retomarmos os conceitos de EE apresentados na Seção 1 deste trabalho.

Nota-se, no entanto, que os participantes, ao conceituarem a EE como modalidade de educação e/ou modalidade de ensino, acabam por apresentar um equívoco conceitual, visto que “modalidade de educação” e “modalidade de ensino” correspondem a conceitos distintos. No entanto, essa dualidade de conceitos também pode ser percebida quando consultarmos os conceitos apresentados pela Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, pelo Decreto n.º 3.298/1999 e pela Lei n.º 9.394/1996 – LDB, que conceitua a EE como uma “modalidade de educação” enquanto a PNEEPEI (BRASIL, 2008a), a conceitua como “modalidade de ensino”.

Em síntese, observa-se que nas falas analisadas, o conceito de EE é forjado em conformidade com o disposto nas legislações Lei n.º 9.394/1996, ao retratar o conceito de Educação Especial como sendo “uma modalidade de educação escolar oferecida [...], para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996a, grifo nosso), e na PNEEPEI (BRASIL, 2008a), ao mencionar que tal modalidade de ensino perpassa desde a educação básica até ao ensino superior.

Já outros 5 (cinco) participantes (DCELA05, DCELA06, DCELA07, DCELA08 e DCELA21), ao utilizarem termos como “uma grande área”, “Educação diferenciada, dependendo do problema”, “Atendimento diferenciado” e “demanda algum tipo de atendimento educacional mais especializado”, à primeira vista demonstram um conhecimento equivocado sobre o que poderia ser o conceito de Educação Especial. Vejamos as reflexões:

Eu entendo que Educação Especial é uma área, uma grande área assim, que envolve uma série de elementos teóricos, pedagógicos, didáticos que visam discutir como que a gente poderia trabalhar com alunos que tem necessidades especiais, sejam elas por deficiências, sejam por altas habilidades, enfim, que a educação especial seria esse grande lugar (DCELA05).

Ave Maria! Educação Especial eu entendo que é o atendimento... mediante algum tipo de diagnóstico [...], de alguma pessoa que demanda algum tipo de atendimento especial, por exemplo: eu tenho no momento uma estudante com deficiência visual. Então isso, eu entendo que esse quadro, esse se enquadra, numa, como exemplo de educação especial. [...] Vamos dizer assim, Educação Especial, da forma como eu compreendo, ela demanda algum tipo de atendimento educacional mais especializado (DCELA06).

Olha, Educação Especial, eu imagino que seja é... algo que é fora do comum [...] que você precisa é... é... realmente é trabalhar uma coisa que não é ordinário. Então, educação especial para mim seria isso [...] você precisa fazer adaptação ou então é... trabalhar com coisas que não... não são assim, vamos dizer assim, todo mundo trabalha, então isso eu diria que é a Educação Especial. [...] A Educação Especial para mim é um ensino específico [...] (DCELA21).

No entanto, ao aprofundarmos a análise se pode identificar, na fala de DCELA06, certa correlação com o conceito de Educação Especial atrelado ao ensino do aluno com deficiência, visto que tanto este é citado em sua fala quanto é atrelado à oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto nas legislações nacionais, como a Constituição Federal de 1998, a Lei n.º 9.394/1996, Resolução MEC/CNE n.º 4/2009 (BRASIL, 2009), e o Decreto n.º 7.611/2011, dentre outras.

Percebe-se que, embora atuem com alunos público-alvo da Educação Especial, os docentes ainda precisam ampliar e aprofundar seus conhecimentos no que tange às questões conceituais a respeito da Educação Especial. Contudo, em alguns casos, como o do participante DCELA08, quando indagados sobre o que seria esse conceito, já expõem desconhecê-lo ou não saber conceituar pedagogicamente o termo e o processo, e concluem afirmando compreender que “todos os aspectos envolvem incluir de alguma forma”.

Por sua vez, o participante DCELA09 relata discordar dos conceitos comumente formulados para definição do termo Educação Especial, visto que em sua concepção “toda educação é especial”. Deste modo ela deve ser destinada a todos e não a um grupo específico, como pode ser observado na fala a seguir:

Para mim toda educação é especial! [...] Porque... É... eu considero que cada pessoa, [...] cada um de nós constitui uma subjetividade em específico. E cada um de nós possui questões, que dizem respeito a nossa configuração como pessoa e a nossa relação com o outro, e essas questões que nós trazemos conosco, que dificultam a nossa vida, a nossa relação e são questões que merecem ser olhadas com cuidado. Eu acredito e concordo com a tese de que todos nós temos essas questões para resolver, então, de modo que para mim, é toda e qualquer edificação. Ela deve ser uma educação especial. Eu não... eu não compactuo da tese de que o termo educação especial tenha que ser um rótulo designado para um grupo específico de pessoas, não para mim. Ele é um termo genérico, é educação especial. Quer dizer, uma educação que vai procurar trabalhar dentro das necessidades individuais de cada pessoa. Dentro dessa perspectiva, para mim, todos nós teríamos, é... necessidade... Ao mesmo tempo, também o direito de termos uma educação especial. Aquela educação especial, que é conceitual, que é rotulada de que é voltada para um grupo determinado de pessoas da

educação. Aquilo eu não... não, não comungo dessa tese, então, para mim esse conceito ele deve ser ampliado e percebido por todos nós [...] (DCELA09, grifo nosso).

Isto posto, pode-se inferir que a dificuldade apresentada por alguns participantes, quanto à formulação de um conceito para o termo Educação Especial, pode ter relação com a deficiência formativa relacionada à temática, uma vez que, como já visto neste trabalho, dos 21 participantes apenas 5 relataram ter tido contato com alguma disciplina que tratasse da Educação Especial no decorrer do curso de graduação, embora em alguns casos esse contato tenha ocorrido de maneira superficial, gerando o desconhecimento. Enquanto os demais participantes, 16 (dezesseis), narraram não terem tido contato com nenhuma disciplina que tratassem da Educação Especial por motivos distintos.

Dentre os participantes que alegam ter cursado alguma disciplina relacionada ao tema, seja em sua graduação inicial ou ao cursarem uma segunda graduação, queixam-se que a carga horária normalmente designada para essas disciplinas – normalmente de 60 horas/aula – são insuficientes³² para dotá-los com os conhecimentos necessários para o trato de forma satisfatória a esse alunado, visto que é um campo amplo e abrange diferentes grupos e características específicas.

Contudo, cabe pontuar que esta deficiência formativa não exime o profissional docente de em dado momento buscar o conhecimento sobre as questões relacionadas à temática, principalmente ao se ver diante da necessidade de atuar com os(as) discentes PAEE, principalmente devido ao fato de que, no maior período de suas atuações, estes docentes estão responsáveis pela formação de futuros novos docentes, os quais terão que, de igual modo, após sua formação, exercer a docência e atuar com discentes PAEE.

Dando sequência ao levantamento acerca da compreensão dos docentes, passou-se à análise do segundo tema: “*Conceituando Inclusão e Educação Inclusiva: diferenças e/ou aproximações?*”, sobre a compreensão que os(as) participantes têm de Educação Inclusiva e de Inclusão.

Para esse tema, obtivemos de um maior número de participantes com resposta do tipo “Um conceito amplo”, tanto para designar o conceito de Educação Inclusiva (13 participantes: DCELA01, DCELA02, DCELA03, DCELA05, DCELA06, DCELA07, DCELA09, DCELA11, DCELA12, DCELA13, DCELA15, DCELA16 e DCELA17), quanto para designar o termo “Inclusão” (13 participantes: DCELA01, DCELA02, DCELA03, DCELA05, DCELA06,

³² Essa insuficiência de carga horária nas disciplinas que abordam a Educação Especial também foi constatada nos estudos apresentados por: Zeferino; Gomes e Araújo (2014); Gomes e Rossini (2020); Alves (2022); e outros.

DCELA08, DCELA12, DCELA13, DCELA15, DCELA16, DCELA17, DCELA19 e DCELA20).

Segundo estes participantes, isso são conceitos bem mais amplos e abrangentes, e não servem para referir-se apenas à inclusão e/ou à educação direcionada às pessoas público-alvo da Educação Especial. Mas, de igual modo, contempla-se a inclusão de outros grupos minoritários e comumente segregados ou mantidos à margem da sociedade, que se configura excludente, o que pode ser verificado no excerto das falas apresentadas a seguir:

A Educação Inclusiva, ela é mais ampla. Ela parte do princípio de que todas as crianças devem aprender juntas num mesmo espaço de aprendizagem, ou seja, num mesmo ambiente, na mesma escola, na mesma sala de aula. Caso haja necessidade, as crianças que tenham alguma dificuldade ou alguma deficiência, elas também serão atendidas pelo atendimento educacional especializado. Mas se baseia fundamentalmente no princípio de direitos humanos de que todos têm direito à educação, e que para isso é a escola que tem que estar preparada, se reorganizar. O sistema educacional que tem que se reestruturar para atender às necessidades é... de todas às crianças, incluindo aí, claro, às com deficiência (DCELA01, grifo nosso).

Quando você fala de Educação Inclusiva você não está falando só em deficiência, em um modo geral de todos aqueles alunos que possuem necessidade de inclusão e que precisam, portanto, de recursos e de situações, de sala, de prática, de habilidades que vem da inclusão, e aí a gente vai ver uma série de possibilidades dependendo do contexto (DCELA11, grifo nosso).

A Educação Inclusiva, eu entendo como algo bastante amplo, [...] que seria entender o processo educacional como um processo de inserção de qualquer pessoa, [...] que tenha diferentes características sociais para além de um... mero elemento, que é identificado como deficiência. Então, eu entendo a Educação Inclusiva como algo de se pensar estratégias, políticas, sejam políticas públicas ou políticas específicas, dentro de um espaço social específico, para a inserção de pessoas, por exemplo, na escola, na educação formal ou em outro tipo de educação (DCELA13, grifo nosso).

A Inclusão é a capacidade de entender, de reconhecer os outros e compartilhar com outras pessoas, suas experiências. É incluir todos, sem exclusão nenhuma (DCELA02, grifo nosso).

[...] Inclusão, na verdade, me parece, pela palavra, que ela inclui muito mais do que apenas os... as pessoas que têm um... que tem algum problema, alguma deficiência [...] me parece que é uma inclusão maior, que isso interfere... deveria interferir..., mas isso tudo é especulação que eu estou fazendo aqui, claro! [...] que deveria interferir desde a entrada, [...] no curso, desde a admissão nesse curso. [...] que aí, por inclusão, a gente... a gente abarcaria problemas de ordem social, de ordem racial, de ordem várias, de ordem sexual, de ordens variadas, não somente quem tem uma deficiência [...] (DCELA19, grifo nosso).

Eu acredito que a Inclusão..., na verdade, para uma, escola ser inclusiva de verdade, uma escola ou uma faculdade, ela tem que pensar não só nas pessoas deficientes, mas pensar em inclusão de uma maneira maior, pensar nas pessoas também, a inclusão econômica, social e, porque cada um tem uma dificuldade, [...] cada um tem um contexto diferente, então eu penso que é... uma inclusão de verdade, seria, seria mais abrangente, apesar de saber que as pessoas vão falar da inclusão para pensar sempre, tratar o deficiente, de incluir o deficiente na sociedade [...], enfim, como se ele não fosse parte da sociedade, sei lá! Eu fico pensando..., mas é uma reflexão minha, não é uma coisa que eu... que eu saiba ou não, sei lá! Não... não é uma coisa que eu tenho estudado muito (DCELA20, grifo nosso).

Observa-se, nas falas apresentadas, essa compreensão de amplitude, e no concernente ao conceito de Educação Inclusiva como sendo uma educação para todos e como direito de todos, nos moldes do previsto na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), tal qual ao apresentado por Valle (2016, p. 25), ao expressar que:

[...] a difusão e apreensão de um conceito de educação inclusiva deve ter como premissa a concepção de educação como direito de todos e não apenas da escola como lugar de permanência de todos, numa compreensão de que todos os alunos, enquanto seres singulares, têm características diferentes, pensam e aprendem de maneira diferente, e que todos têm direito à educação, independentemente de suas condições sociais, necessidades educativas ou de seu credo.

Com isso, tem-se reafirmada a educação como direito de todos, previstas na Constituição Federal de 1988, e em outras constituições anteriores. De igual modo, como pontuado por Rezende (2021, p. 61), “como direito de todos, a educação apresenta um conceito já extremamente amplo”, quando estendida, para uma de suas subáreas, a da Educação Inclusiva, reforça e demonstra o seu poder de alcance, visto que se destina a públicos diversos e não apenas para os PAEE’s.

Nota-se, ainda, que os participantes relacionam a EI a outras questões que não somente a mera matrícula e inserção do aluno na sala de aula, mas que envolve outras atitudes e ações que não dizem respeito somente as pessoas com as quais estes indivíduos irão conviver, como pode ser observado na fala do participante DCELA13.

No que diz respeito ao conceito de Inclusão, como um conceito amplo, percebe-se, de igual modo, a ideia de “inclusão de todos”, de pessoas comumente excluídas socialmente, como já vimos neste trabalho, ao tratarmos o conceito de Inclusão na Seção 1. Este termo pode se apresentar de diferentes maneiras e sob diferentes nomenclaturas, a exemplo do que pode ser identificado na compreensão do participante DCELA20, ao usar o conceito de inclusão atrelado a termos como econômica (Inclusão econômica) e social (Inclusão social). Contudo, independentemente do termo ao qual a palavra inclusão esteja relacionada, ela sempre será empregada no sentido de reparar alguma forma de exclusão de grupos socialmente marginalizados, sejam eles pessoa com deficiência ou não.

No decorrer da análise obtivemos, ainda, no depoimento de 04 (quatro) participantes (DCELA04, DCELA14, DCELA20 e DCELA21) a compreensão de Educação Inclusiva como sendo uma Educação “voltada para as pessoas público-alvo da Educação Especial”, de igual modo, esta compreensão é apresentada pelos participantes DCELA14 e DCELA21 para a definição do termo Inclusão.

[...] No caso da inclusão, no meu modo de ver, é você não realizar a educação especial, mas você incluir numa educação normal, aquele ser que é especial, aquele ser que é deficiente. Então, é um aluno com uma determinada é... problema de locomoção, um determinado problema cognitivo que você é... que não atrapalha ele a estar dentro da educação formal, comum, e aí você não realiza basicamente um... uma educação especial. Você está é... fazendo uma questão de inclusão, de adaptação é... não estou dizendo nem de adaptação [...]. E a inclusão seria realmente você incluir uma pessoa com uma determinada deficiência, ou... ou especial é... dentro de uma educação formal normal, vamos dizer assim, sem... sem fazer nenhum tipo de adaptação [...] (DCELA21, grifo nosso).

Observa-se nas falas dos participantes os conceitos de Educação Inclusiva e Inclusão, atrelados apenas ao acesso e/ou a inserção dos alunos PAEE nas unidades educacionais (escola ou universidade), ou como o processo de ensino direcionado a esse grupo nos espaços de ensino regular. Tal entendimento reafirma o apresentado por Carvalho (2009, p. 26), ao expor que:

Qualquer professor, desavisado, ao responder acerca do que pensa sobre inclusão, de imediato a associa com os portadores de deficiência (raramente, ou nunca se referem aos de altas habilidades/superdotados; aos que apresentam dificuldades de aprendizagem sem serem portadores de deficiências e, muito menos, a outras minorias excluídas, como é o caso de negros, ciganos e anões, por exemplo).

Todavia, neste trabalho reconhecemos que os conceitos de Educação Especial e de Inclusão possuem uma abrangência que vai muito além do mero acesso proporcionado aos estudantes aos espaços educacionais. Eles se fazem presentes em cada atitude e em cada ação executada no dia a dia da vivência educacional, bem como no incentivo à participação discente nas aulas, na promoção de ações e atitudes que assegurem a esses alunos a permanência e a conclusão da etapa de ensino em que se encontrem matriculados(as).

Isso é o que pode ser constatado na fala de Rezende (2022, p. 74), ao pontuar que

a Educação inclusiva deve ser entendida para além da educação especial, pois ela prima por uma educação pautada pela igualdade de oportunidades e também pela equidade, ou melhor, uma escola [e também universidade] que oportunize aos alunos com NEE não somente possibilidade de acesso, mas que este acesso seja garantido por meio de recursos e metodologias que contribuam em seu processo formativo.

De igual modo, a inclusão deve ser entendida muito além do mero acesso, pelas pessoas marginalizadas socialmente, aos espaços escolares e universitários. Ela demanda bem mais que isso, principalmente a quebra de barreiras de acessibilidade, das quais a barreira atitudinal se mostra o maior desafio, pois demanda a boa vontade, o interesse do outro.

Embora, inicialmente, a compreensão apresentada para o conceito de Inclusão pela participante DCELA04 seja o de que este seja “um processo filosófico”, é possível observar sua compreensão de igual modo atrelada à educação da pessoa com deficiência.

[...] ela é uma filosofia, que ela [é] a questionadora do processo de exclusão, e a partir desse questionamento buscou-se, através de outras ciências que discutem a educação, o processo de que ensinar, como ensinar pessoas com deficiência. [...] A resposta não está na inclusão, a resposta está nas outras ciências, por isso eu considero a inclusão uma filosofia (DCELA04, grifo nosso).

Como já visto, ao apresentar o conceito de inclusão relacionado tão somente à escolarização da pessoa com deficiência, há uma limitação de seu real potencial e alcance como princípio que pressupõe a reparação de desigualdades de diferentes tipos, mas que se fazem tão presentes e frequentes em nossa sociedade. Com isso, demonstra-se a necessidade de ampliação e disseminação da amplitude deste conceito e de sua aplicabilidade.

Deste modo, tal resultado, consoante ao que expõe Carvalho (2009, p. 26), demonstra a necessidade de que, visando assegurar os esclarecimentos necessários e imprescindíveis quanto a estes conceitos, urge a necessidade de proposições de ações que envolvam famílias, professores e comunidades nas discussões, visto ainda haver muitas confusões e incertezas quanto a seus conceitos e aplicações.

Outros 4 participantes (DCELA08, DCELA19, DCELA13 e DCELA15), trazem os conceitos de Inclusão e de Educação inclusiva como sendo dois conceitos próximos e/ou que se relacionam:

A Educação Inclusiva necessariamente, na minha opinião, vai estar relacionada com a ideia de Inclusão, porque, quando você toma o termo Inclusão eu compreendo numa lógica de alguns sociólogos, de alguns pesquisadores da área de educação que compreendem a inclusão como uma categoria muito mais ampla do que propriamente a oferta de educação especial. Veja, uma pessoa que tem alguma deficiência, ela precisa ser incluída em todos os processos, não só nos processos educacionais, mas em todos os processos sociais e culturais. Então, a Inclusão é... acaba sendo uma categoria muito mais ampla, né? Eu diria que a Inclusão, ela tem relação... com uma concepção emancipada né?, de sociedade uma... e uma concepção emancipada de educação (DCELA15).

Novamente observa-se, na fala do(a) participante DCELA15, os conceitos de Inclusão e de Educação Inclusiva como algo que ultrapassa os muros da escola e/ou da universidade, e que deve ser aplicada em todos os âmbitos da sociedade. Por sua vez, o(a) participante DCELA18 argumenta que o termo inclusão é o de mais difícil definição e formulação de um conceito. Por esse motivo, não saberia como conceituá-lo ou defini-lo, como pode ser visto no depoimento abaixo:

[...] para mim a inclusão é a pior de todos, assim, em termos de definição, porque a inclusão, é... e, por mais que a gente tem uma legislação, a gente tem um descompasso entre legislação e o que... e fazer isso acontecer. Então, a inclusão é uma coisa que eu não vejo, que eu não vejo existir Então eu nem sei te dizer o que é, porque [...] a gente

tem o público especial junto com o restante, mas a inclusão, de fato, eu não vejo acontecer. Eu vejo eles coabitarem os espaços, não é uma definição, eu nem sei te definir assim (DCELA18).

Observa-se ainda, na fala do(a) participante DCELA18, uma crítica ao processo de inclusão, ao partir do qual infere-se que ele tenha tido algum contato e do qual demonstrou ter pouco conhecimento. Destaca-se, contudo, que em alguns casos os participantes, quando indagados sobre o que seriam esses conceitos, já expõem, antecipadamente, desconhecê-los ou não saber conceituar pedagogicamente o termo e o processo, a exemplo do(a) participante DCELA19, que declarou inicialmente não saber diferenciar esses conceitos, pois segundo seu relato, está só passou a ter contato com essa vivência de inclusão de pessoas público-alvo da Educação Especial em âmbito universitário ao ingressar como docente na Ufac, fato que pode ser considerado recente, visto que no ato da entrevista o(a) participante atuava há apenas 2 anos e 6 meses na instituição.

Para mim, as coisas todas, elas são muito parecidas, elas estão num universo bastante parecido. [...] Inclusão, na verdade, me parece, pela palavra, que ela inclui muito mais do que apenas as pessoas que têm algum problema, alguma deficiência, [...] me parece que é uma inclusão maior, que isso interfere... deveria interferir... Mas, isso tudo é especulação que eu estou fazendo aqui, claro! não é? que deveria interferir desde a entrada, né? No curso, desde a admissão nesse curso. Não é?, que aí, por inclusão, a gente abarcaria problemas de ordem social, de ordem racial, de ordem várias, né? de ordem sexual, de ordem variadas, não somente quem tem uma deficiência como me parece que a educação especial já é uma coisa mais focada realmente nesse quesito. Mas eu estou falando aqui por dedução, não por sapiência. [...] Inclusiva... me parece que... por inclusão, não arriscaria, não porque me parece muito próximas, né? É... na verdade. E se a gente for pensar na língua portuguesa apenas essas palavras, como tais, eu acho que elas não trazem esses conceitos tão implícitos, né? Eu acho que a formatação do conceito que está se dando nesse momento é... e a divulgação deles é muito importante para que a gente possa ousar, é... dizer com mais clareza o que é cada um deles, porque parecem assim, a priori, pelo fato da mera palavra, da nossa língua, que elas se assemelham, inclusive por inclusão, não é? Mas, eu não me arriscaria por isso, porque elas são muito semelhantes (DCELA19, 2022, grifo nosso).

Analisando a fala de DCELA19, nota-se, no entanto, que, ao ensaiar a formulação de um conceito, forjado apenas por mera dedução, considerando a questão etimológica e linguística dos termos Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão o(a) participante, em sua exposição, leva ao entendimento de Educação Especial alinhada a conceitos aqui já apresentados, e que dialoga com as legislações. A ideia de que a Educação Especial diz respeito ao ensino direcionado às pessoas com deficiência, e de um conceito de Educação Inclusiva e de Inclusão como amplos e próximos, apresentando, de certo modo, uma ideia de similaridade e/ou de interrelação entre ambos.

Conclui-se a análise desse tema, portanto, pontuando a ausência e/ou a indefinição de um conceito claro de Educação Especial, Educação Inclusiva e de Inclusão, 100% forjado para

uma considerável parcela dos participantes, o que pode ser constatado diante das variadas acepções apresentadas, principalmente no que diz respeito à Educação Inclusiva e à Inclusão. Prevalece a concepção equivocada e limitada de que ambas dizem respeito tão somente às pessoas com deficiência, o que pode ser apontado como um grande erro, visto que abrangem outros grupos que não somente os conhecidos como público-alvo da Educação Especial, e envolve muito mais espaços que não somente o espaço escolar.

5.2 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA UFAC: (DES)CONHECIMENTO E IMPACTO NAS PRÁTICAS

A segunda e última categoria de análise, composta por 3 (três) temas, objetiva apresentar a percepção dos participantes acerca da materialização das políticas educacionais inclusivas instituídas na IES investigada.

O primeiro tema de análise, nomeado “*(Des)conhecimento docente acerca das políticas educacionais inclusivas desenvolvidas na Ufac*”, intencionou verificar e descrever a percepção dos docentes acerca da materialização das políticas inclusivas desenvolvidas na instituição. Para tal, perguntou-se aos participantes se estes conheciam e/ou saberiam identificar quais as políticas públicas de inclusão do público-alvo da Educação Especial desenvolvidas pela Ufac, tendo com base nas respostas obtidas encontrado os resultados que seguem.

Dos 21 entrevistados, 9 (nove) declararam desconhecer, não ter procurado conhecer e/ou saber mais informações em relação às políticas por eles citadas (DCELA01, DCELA04, DCELA07, DCELA09, DCELA10, DCELA14, CELA19, DCELA20 e DCELA21). Há ainda 3 (três) participantes (DCELA02, DCELA06 e DCELA18) que relataram que além da(s) política(s) por eles mencionadas não buscou-se conhecer quais as outras políticas implementadas na IES, ou não saberiam enumerá-las quanto ao número de identificação de cada uma delas. Deste modo, presume-se possa-se declarar que estes conhecem apenas parcialmente as políticas inclusivas desenvolvidas pela instituição investigada.

Eu sei que elas existem. Assim, se você me perguntar qual o número? Qual que é? Qual que não é? Eu não sei. Eu sei que existe. Algumas delas são mais ou menos visíveis, mas eu não saberia enumerá-las (DCELA06).

[...] Eu não sei quais são as políticas, eu até falei que precisa ter essas políticas públicas de inclusão. Não tenho conhecimento assim, se eu disser estou mentindo, né? Eu sei que precisa incluir, eu sei que precisa né, pela legislação, número da Lei também não sei. Eu sei que existem várias Leis, legislações que tratam aí, né!? [...]. Mas assim... quais são, eu não fui atrás. Foi como te falei, não é nem por falta de interesse né!? Acho que são importantes, acho que a gente precisa conhecê-las, mas nosso tempo está curto. [...] Então, assim... não conheço, sei que é importante que a gente precisa ler, talvez por uma, uma questão de consciência ou uma questão até de conhecimento para não ficar numa hora dessas... eu não sei nada né!? Eu sei que é importante, eu sei

que existe, mas eu não li por quê? Porque de repente eu não tenho ninguém assim na minha casa, porque eu não tenho filho assim, porque não faz parte do meu problema, não estou dizendo que é minha postura, estou dizendo que é o geral (DCELA07).

Eu vou mostrar minha ignorância nesse sentido, porque eu não tenho, não procurei saber em relação a isso, né? [...] É aquela história, eu conheço poucas, porque aparece o aluno, aí eu vou atrás, não é? A resposta é a mesma, gente, não tem opção de não escolher. Então, se ele está ali, é parte do nosso fazer acadêmico num processo de formação permanente, ir atrás. Mas, para alguns professores, que não tem sensibilidade, aí a instituição tem que fazer. Como processo obrigatório (DCELA10).

Similarmente, outros 02 (dois) participantes (DCELA05 e DCELA08) mencionaram não saber informar e/ou identificar/elencar o número de documentos e/ou normativas institucionalmente instituídas.

É assim, eu não saberia te dizer é... institucionalmente, de falar de documentos ou coisas assim. Mas eu vejo que o público da Universidade... quando eu entrei na Universidade para agora que eu sou docente, houve uma mudança grande de público e isso se deve claramente as políticas afirmativas de todos os níveis né? (DCELA05)

Outros 2 (dois) participantes (DCELA20 e DCELA21) declaram saber da existência de políticas nacionais que obrigam a IES ao cumprimento de suas previsões e de algumas resoluções institucionais, adequando-se às exigências e ao cumprimento destas. Isso leva a inferir que além de desconhecerem tais políticas de promoção de inclusão e Acessibilidade, ainda consideram que o desenvolvimento da inclusão na instituição não passa de fruto do mero cumprimento das leis e normativas nacionais existentes.

No entanto, cabe destacar que, seja por mero fruto do cumprimento da lei como apontam DCELA20 e DCELA21, ou não, como pode ser constatado em nossa Seção 3, a Ufac vem realizando ao longo dos anos, mais precisamente desde a década de 1990, inúmeras ações para a promoção e implantação da Inclusão e da Acessibilidade em seu Campus Sede e nos demais *campi*, sendo essas ações perceptíveis em sua estrutura física. Como exemplo, temos: a implantação dos pisos táteis, a grade curricular ante a inserção de disciplinas que abordem a perspectiva inclusiva em seus cursos; e, até mesmo em seu quadro de servidores efetivos através da contratação de servidores técnico-administrativos e docentes com deficiência, o que possibilitou identificar o quanto a instituição já avançou e vem avançando neste intuito de tornar-se efetivamente acessível e inclusiva a todos.

Somente 7 (sete) participantes (DCELA03, DCELA11, DCELA12, DCELA13, DCELA15, DCELA16 e DCELA17) mencionaram ou demonstraram conhecer alguma(s) políticas e/ou ações delas materializadas, bem como o número de algumas dessas políticas, leva a inferir que dentre os entrevistados são estes os que apresentam um pouco mais de conhecimento da existência dessas políticas, tanto nacionalmente quanto institucionalmente.

Os resultados quanto ao conhecimento das políticas inclusivas instituídas na universidade revelaram que dos 21 participantes, a maioria (14 deles), embora tenham citado uma ou outra política, ação e/ou serviço(s) advindos delas, demonstraram e declararam desconhecimento quanto a sua implementação, seu desenvolvimento e materialização na instituição. Com isso, apenas uma minoria de participantes (7 deles) demonstraram ter mais conhecimento das políticas quanto aos aspectos aqui avaliados (implementação e materialização).

Ante o exposto, identificou-se a necessidade de que seja realizado, pela instituição, um amplo trabalho de divulgação de suas políticas e ações de Acessibilidade e Inclusão, focando-se não somente na divulgação das políticas voltadas aos discentes PAEE, mas também das políticas que beneficiam/contemplam aos demais públicos beneficiários da inclusão. Nem sempre estas ações são tão claramente perceptíveis, com vistas a impedir que o desconhecimento de docentes e discentes acerca da existência dessas políticas na instituição incorra em prejuízos e perdas, dada a importância desse conhecimento e seus possíveis impactos e resultados na materialização dessas políticas dentro e fora da instituição, considerando os impactos que este desconhecimento pode trazer as políticas existentes, e conseqüentemente a seus beneficiários. Como revelam Silva e Carvalho (2017), o desconhecimento dos professores sobre a política de inclusão e as especificidades do aluno e de seu atendimento, configuram-se em algum dos fatores que interferem no processo de inclusão escolar, o que se aplica de igual modo no contexto universitário.

Outro aspecto a se considerar quanto ao desconhecimento em relação à inclusão e suas políticas e de extrema relevância, é o apresentado por Lanuti e Mantoan (2021, p. 60), ao alertarem que:

O desconhecimento em relação à inclusão e suas demandas, ou ainda, o conhecimento de que talvez seja mais vantajoso para o Estado direcionar verbas públicas para instituições de ensino especializadas, tem acarretado diversas tentativas de desmonte da educação inclusiva no Brasil, que podem ser facilmente percebidas nos pronunciamentos do Ministro Milton Ribeiro. O alvo do atual governo federal brasileiro tem sido justamente o documento que conclama a inclusão – a PNEEPEI.

Afinal, embora muitos não se permitam reconhecer, não é segredo a ameaça e o risco que o governo bolsonarista representa para o campo das políticas sociais, as quais integram educação e saúde, duas áreas que vêm sofrendo com investidas e ataques, no formato de cortes orçamentários, cuja real intencionalidade é o seu desmonte, e, conseqüentemente, a privatização de seus serviços, atendendo propósitos neoliberais de “menos governo e mais mercado”. Um exemplo dessas ações, direcionadas a Educação Especial e inclusiva, é a tentativa estapafúrdia

de retrocessos e desmantelamento da PNEEPEI (20008a), apresentada na forma do Decreto n.º 10.502/2020, o qual como já mencionado neste trabalho mobilizou inúmeras instâncias e a sociedade civil organizada a se posiciona contrários à sua aprovação e promulgação, levando a ser declarada a sua inconstitucionalidade.

No entanto, como já é de conhecimento, a mera criação de leis não assegura direitos, e muito menos sua efetivação, de modo a promover benefícios à população destinatária. Ante o exposto, apresentam-se a fala de Lima (2011, p. 63), a qual destaca a necessidade de que se esclareça “[...] que a inclusão é um processo de transformação, contínuo, que deve começar pela transformação em nós, para emanarmos para os outros, através de nossas ações concretas, éticas e conscientes. [...]”, em busca de assegurar a efetivação e/ou ampliação da Inclusão na sociedade.

Destaca-se que as políticas inclusivas e as ações, recursos e/ou serviços promotores de Inclusão e Acessibilidade delas advindos mais mencionados pelos entrevistados foram: NAI (Programa Incluir), citado por 13 participantes; Monitoria/Tutoria, citado por 7 participantes; Intérprete, Lei do Intérprete, citado por 6 participantes; Lei de Cotas, políticas afirmativas, cotas em concursos e vestibular, citado por 6 participantes; Decreto de Acessibilidade (Decreto n.º 5.296/2004), citado por 5 participantes; Serviços pedagógicos ofertados pelo NAI, citado por 5 participantes; Bolsas Proaes, citado por 5 participantes; Decreto da Libras, criação do curso de Licenciatura de Letras Libras, inclusão da disciplina Libras nos currículos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado (Decreto n.º 5.626/2005), citado por 3 participantes; Acessibilidade para surdos, citado por 3 participantes; Contratação de profissionais de áreas específicas (Braille, Libras, Fundamentos da Educação Especial), citado por 3 participantes; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), citado por 2 participantes; Resoluções que implementam as disciplinas de Libras e de Fundamentos da Educação Especial, citado por 2 participantes; Lei [Brasileira] de Inclusão, Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), citado por apenas 1 participante; Lei de Libras (Lei n.º 10.436/2002): citado por apenas 1 participante; Constituição Federal (1988), citado por apenas 1 participante; Nome Social (para trans e travestis), citado por apenas 1 participante; Auxílios financeiros (Proaes), citado por apenas 1 participante; Ledor e transcritor (em concursos), citado por apenas 1 participante; NIEABI; citado por apenas 1 participante; Acompanhamentos fornecidos pelo NAI (bolsas, assistente social, fonoaudiólogo, intérpretes, produção de material em Braille) e a ampliação/extensão do atendimento do NAI para CZS, citado por apenas 1 participante; PDI (Institucional), citado por apenas 1 participante; Acessibilidade em termos de estrutura física

(rampas, banheiros adaptados, piso tátil), citado apenas 1 participante; e, Rampas, citado apenas 1 participante.

Nota-se que apenas 1 participante não listou alguma política ou ações, recursos e serviços. Observa-se ainda a citação de algumas políticas e/ou ações, recursos e serviços que não são diretamente direcionadas ao PAEE, mas que os beneficiam, como é o caso do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NIEABI), da política de nome social, e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Observa-se que apenas 2 (dois) participantes (DCELA03 e DCELA17) citaram as leis implementadas e materializadas a partir de sua identificação legal (número e teor). Os demais 19 participantes relatam apenas o teor ou nome popularmente conhecidos ou algumas ações/serviços advindos dessas políticas reconhecidamente instituídas e mais conhecidas, a exemplo da implantação do NAI, fruto do Programa Incluir; a construção, adaptação e/ou instalação de rampas de acesso; a acessibilidade comunicacional da pessoa surda; as cotas de acesso; as políticas de assistência e permanência estudantil subsidiadas com recursos do PNAES. Deste modo, a partir das falas dos participantes, infere-se que, embora o maior número deles liste ações e/ou serviços provenientes das políticas, presentes na IES, destinados às PCD's, demonstraram desconhecimento acerca do teor dessas normativas, bem como quanto ao número e/ou ementas que as identificam.

Os resultados revelam, ainda, que, mesmo alguns docentes tendo conseguido citar uma ou outra ação, serviço e/ou recursos promotores de Inclusão e Acessibilidade advindo das políticas inclusivas materializados na Ufac, há o predomínio do desconhecimento de como se dá o desenvolvimento dessas normativas e sua materialização na instituição. Isso demonstra a necessidade de ações de divulgação da existência destas e de sua importância e relevância para a IES e para os discentes público-alvo delas. Pontua-se ainda, como resultado, a necessidade de oferta de formação docente.

Ante os resultados apresentados, conclui-se a análise deste tema, identificando que, de certa maneira, há a prevalência do desconhecimento das políticas de inclusão desenvolvidas na Ufac, bem como que a responsabilidade por esse desconhecimento na maioria das vezes reside na falta de interesse do docente em procurar informações junto a instituição quanto ao desenvolvimento e implementação das mesmas, o que pode ocorrer por falta de tempo, falta de interesse ou necessidade de acessar os serviços resultante destas leis.

O segundo tema em análise intitulado “*Aspectos de Inclusão e de Acessibilidade advindos(as) das políticas inclusivas: impacto nas práticas docentes*”, propõe-se a reconhecer

a percepção dos docentes acerca da influência das políticas inclusivas implementadas na instituição em sua prática em sala de aula.

Ao serem indagados sobre quais serviços/apoios recebidos os docentes reconhecem como sendo advindos das políticas públicas educacionais, disponibilizados pela instituição para o atendimento ao público-alvo da educação especial no Ensino Superior, fruto das políticas inclusivas implementadas na IES, foram mencionados pelos participantes os seguintes:

- NAI (DCELA01);
- Serviço de intérprete e contratação de profissionais na área de Libras; a formação de professores (DCELA02);
- Apoio dos intérpretes; contratação de profissionais (docentes das disciplinas de Educação Especial; a acessibilidade) (DCELA03);
- Intérprete de Libras (DCELA04);
- Monitorias (DCELA05);
- Intérprete acompanhando as aulas, e os(as) tutores (DCELA06);
- NAI (DCELA07);
- Bolsas e/ou auxílios da Proaes (DCELA08)
- A presença do intérprete; adaptação de material; mapeamento dos alunos dentro dos cursos (DCELA09);
- Aviso da coordenação que teria um aluno PCD, Monitoria, NAI (DCELA10);
- Adaptação de material, monitor/tutor, NAI, bolsas (DCELA11);
- Intérpretes do NAI, tutor/monitor (DCELA12);
- NAI, monitor, material ampliado, nome social (para trans e travestis), intérprete, adaptações físicas-estruturais (rampas (DCELA13);
- Monitores, adaptação para em Braille e ampliação de material, intérprete (DCELA14);
- NAI especialistas para construir material, tirar dúvidas e oferecer alguma formação, atendimento psicológico, bolsas (DCELA15);
- Impressão de material Braille, ampliação de material, produção de material em áudio (DCELA16);
- NAI (atendimento com intérprete, psicólogo, psiquiatra, fisioterapeuta), criação do Curso de Psicologia, contratação de técnico em apoio pedagógico, profissionais de Braille, orientação de mobilidade, promoção de eventos (semanas acadêmicas) (DCELA17);
- NAI, impressão de provas em Braille, intérpretes, Acessibilidade física, outros atendimentos (DCELA18);

- Existência do NAI (DCELA19);
- Leitor para Deficientes visuais, intérprete; acompanhamento da disciplina; bolsistas (monitor e tutor), serviço de psicólogo, tem as adaptações físicas (DCELA20).
- NAI (DCELA21).

Nota-se que os serviços visando à promoção de inclusão e Acessibilidade disponibilizados pela Ufac que aparecem com maior recorrência nas falas dos participantes é a existência do NAI (mencionado por 11 participantes), o serviço de tradutor intérprete (presente na fala de 11 participantes), as monitorias (mencionadas por 8 participantes) e adaptação material para Braille e a ampliação de material para deficientes visuais (presente nas falas de 5 participantes). Em alguns casos, um destes apresenta-se como o único serviço conhecido por alguns participantes. Aparecem, ainda, os serviços de contratação de profissionais, e a formação de professores, dentre outros.

Os resultados revelam que na Universidade investigada, estes serviços estão perceptivelmente materializados nas ações, recursos e/ou serviços ofertados pelo NAI. Isso ressalta sua importância dentro da instituição, bem como a importância dos intérpretes, monitores/tutores como possibilitadores e/ou facilitadores no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial³³.

A recorrência na indicação do NAI no âmbito da Ufac, principal responsável pela oferta de serviços e recursos de apoio claramente identificados e perceptíveis dentro da instituição acaba por demonstrar que o mencionado Núcleo vem cumprindo o seu papel dentro da instituição, ao ofertar os recursos e serviços de acessibilidade previstos pelo Programa Incluir, dentre os quais “destacam-se o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes” (BRASIL, 2013c).

Tal recorrência de menção realizada em relação ao Núcleo de Apoio à Inclusão – NAI, bem como o reconhecimento de sua importância, pode ser mais bem compreendida mediante a definição apresentada no Relatório de Gestão Ufac 2020, para referir-se ao Núcleo em sua apresentação:

³³ Achado similar foi encontrado por Rezende (2021a) em seu TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac. A citada pesquisa buscou investigar a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no Curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac, em que a pesquisadora constatou que o referido Núcleo é tido dentro da instituição como o principal, e às vezes até mesmo como o único, responsável pela inclusão na instituição; que este nem sempre dispõe das condições necessárias para o atendimento às demandas que surgem, e que além do auxílio as demandas pedagógicas dos professores, o Núcleo promove a oferta e realização de cursos, bem como a realização de capacitação para monitores e tutores. Quanto aos intérpretes e ao monitor/tutor, foi identificado que são considerados importantes suportes para o atendimento aos discentes público-alvo da Educação Especial, frente aos desafios que se apresentam em sala de aula no contexto do curso investigado.

é a unidade administrativa de apoio e assessoramento técnico-pedagógico, vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, que tem por finalidade executar as políticas e diretrizes de inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência, garantindo ações de ensino, pesquisa e extensão, além de apoiar o desenvolvimento inclusivo do público-alvo da modalidade de Educação Especial, bem como orientar o desenvolvimento de ações afirmativas, no âmbito da instituição, nos eixos de infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas e/ou projetos de extensão e programas e/ou projetos de pesquisa.

A importância dos núcleos de acessibilidade no contexto do Ensino Superior também foi identificada por Bassi (2021, p. 12) em seus estudos, ao descrever que estes núcleos

têm importante papel na identificação, previsão e provisão de condições adequadas para garantir o acesso, permanência e aprendizagem de educandos PAEE, enfatizando-se aqueles que apresentam deficiência, de modo a favorecer sua participação nas ações próprias da Educação Superior, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão em igualdade de condições com seus pares.

O favorecimento dessa participação ocorre justamente através da disponibilização dos serviços e apoios acadêmicos disponibilizados por estes núcleos aos educandos PAEE, a exemplo da tradução e interpretação Libras/Português, da adaptação de material em Braille, dentre outros. Cabe reforçar que, embora extremamente importante para a promoção da inclusão na Ufac, o NAI não pode ser visto e apontado como o único responsável pela promoção da acessibilidade e da inclusão no âmbito da instituição, pois, como já mencionado neste trabalho, a inclusão é responsabilidade de todos os atores nela envolvidos.

Ante os resultados da análise das entrevistas e da constatação da relevância do NAI para a promoção da inclusão no âmbito da Ufac na percepção dos participantes entrevistados, levantamos o seguinte questionamento: com o corpo de pessoal que o NAI, possui atualmente, visto que seu quadro de profissionais é reduzido, dispõe das condições necessárias para a realização de todas as ações de promoção da inclusão na Ufac com o êxito devido? Como se pode observar, o citado Núcleo ainda não dispõe de toda a infraestrutura e profissionais necessários para o cumprimento de todas essas responsabilidades e atribuições, sendo a equipe do NAI no Campus Sede composta por: Coordenador; Técnico em Assuntos Educacionais; Fisioterapeuta; Assistente Social; Revisor de Texto Braille; Tradutores Intérpretes de Libras; Fonoaudióloga; e, Assistente Administrativo.

Dentre os profissionais que o núcleo não dispõe, pode-se citar o Pedagogo, o Psicopedagogo e o Psicólogo. Destaca-se, ainda, que o quadro de intérpretes que compõe o NAI é extremamente reduzido, deste modo, mesmo com a contratação de intérpretes terceirizados, acreditamos não ser possível ao NAI atender satisfatoriamente a todas as demandas existentes na Ufac, como por exemplo, as demandas da Extensão.

Mediante a identificação da importância e dos impactos da implantação do NAI para a ampliação das ações de inclusão dos discentes PAEE, no âmbito da Universidade e de sua relevância como suporte na disponibilização de serviços e apoios que auxiliam a prática docente junto a esse alunado, buscou-se conhecer se em algum momento houve a necessidade de os participantes buscarem auxílio junto ao NAI para o atendimento a esse alunado.

Dos 21 participantes, a maioria, 13 docentes (DCELA03, DCELA05, DCELA06, DCELA07, DCELA09, DCELA11, DCELA13, DCELA14, DCELA15, DCELA16, DCELA17, DCELA19 e DCELA20), relataram ter em algum momento buscado auxílio do NAI, como pode ser constatado nas falas a seguir:

Já. Sim, sim. Com alunos com deficiência visual eu tive necessidade, sim né? Porque por conta das transmissões do material do texto, e também já procurei o NAI para aprender a trabalhar a língua de sinais, para poder ajudar na minha comunicação com os alunos (DCELA09).

Tive! Tive. Para a aluna com deficiência intelectual, para a surda não, porque eu já... a prática já me dava esse suporte, mas a... com deficiência intelectual eu precisei do NAI (DCELA11).

Todas às vezes! Todas as vezes eu busquei auxílio a... ao NAI, exatamente por... por... é... tentar entender como era a... a política do NAI. Assim, a primeira vez que aconteceu eu já procurei o NAI, para entender como era a política do NAI? Como é que... qual era o retorno que o NAI poderia me dar em relação a isso (DCELA13).

Os demais participantes (DCELA01, DCELA02, DCELA04, DCELA08, DCELA10, DCELA12, DCELA18 e DCELA21) mencionaram não terem buscado o auxílio por razões diversas, dentre elas, não terem sentido a necessidade, como pode ser verificado nas falas apresentadas:

Não, não busquei, por que veja: a questão do NAI é um pouco atípica para mim, por que eu fiquei aí 10 meses, quando estourou a pandemia e as aulas foram suspensas. Nesse período de 10 meses, é um período suficiente, razoável, mais infelizmente não deu para eu conhecer o NAI. Então, eu não sei como é que funciona o NAI. E assim, eu, pela minha pouca experiência na área da educação inclusiva, eu estou vendo assim, uma coisa meio individual, particular, eu estou vendo como eu vou [...] lidar com ela na questão da avaliação. Mas, eu não descarto e vou até, claro... procurar o NAI para me orientar nesse sentido, que é mais um apoio, que é mais uma ajuda que certamente eu vou procurar. Como foi a primeira avaliação, atividade avaliativa, então quis saber, até para conhecer o NAI, como é que respondia a questão da avaliação (DCELA01).

Percebe-se, na fala do(a) participante DCELA01, que de certa maneira a pandemia do Covid-19 acabou interferindo nessa não procura pelo apoio do Núcleo, levando-nos a inferir que caso as atividades tivessem seguido o seu curso normal, mediante a necessidade de auxílio, o(a) docente teria recorrido ao NAI, tanto que ele/ela demonstra em sua fala a intenção de procurá-lo para orientações.

As falas dos participantes levam-nos a concluir inferindo que devido ao papel desempenhado pelo NAI, em razão de seus serviços e atendimentos realizados, este consiste em um grande aliado para as práticas docentes. Por essa razão, carece de constantes investimentos com vistas à melhoria, ampliação e aumento da qualidade dos serviços e apoios por ele disponibilizados a toda a comunidade universitária.

Por fim, temos o terceiro e último tema desta análise intitulado “*Revelando possíveis caminhos para a ampliação da inclusão do público-alvo da educação especial na Ufac*”, cuja intencionalidade é a de conhecer as percepções docentes em relação à inclusão na instituição, e possíveis caminhos considerados por eles necessários de serem trilhados para a ampliação da inclusão do público-alvo da Educação Especial na Ufac. Para tal, foi indagado aos participantes se estes consideravam a instituição inclusiva, e que justificassem as respostas concedidas.

Dos 21 participantes, apenas 5 (DCELA06, DCELA07, DCELA14, DCELA16 e DCELA19) consideram a instituição inclusiva. Em contrapartida, 13 participantes (DCELA01, DCELA02, DCELA03, DCELA04, DCELA05, DCELA09, DCELA10, DCELA12, DCELA13, DCELA15, DCELA17, DCELA18 e DCELA20), ao fazerem uso e termos como “em processo”, “está no caminho”, “está tentando”; “há uma tentativa da instituição”, dentre outros termos e justificativas, relatam que embora a Ufac esteja em processo de tornar-se inclusiva, e que venha empenhando esforços para isso, não consideram a instituição efetivamente inclusiva.

Em geral, pela gente [...] pela realidade em nosso País [...] nossas instituições de ensino superior... tem universidades que precisam...eu acho que a maioria, na verdade, precisa é...de melhorias em termos de acessibilidade em todos os aspectos, não só físico mais acessibilidade curricular, de comunicação, em formação de recursos materiais e humanos. Não existe uma universidade que esteja pronta nesses aspectos. Eu acho que é muito difícil. Mas eu acho que estamos no caminho, estamos no caminho (DCELA01).

[...] E eu acho que, dentro da possibilidade da Ufac, ela tem caminhado para isso. Embora existe uma falha ainda muito grande, ela tem caminhado [...] (DCELA12).

Eu acho que não, como nenhuma universidade federal é inclusiva, nenhuma universidade estadual é inclusiva, nenhum sistema de educação, eu não vejo como plenamente inclusivo. [...] Então, eu acho que a Ufac já melhorou muito em relação a isso. De... de... de 2010, que eu entrei, para agora 2022, ou seja, 12 anos que estou aqui, a uni... eu... eu... a meu ver eu sou bastante otimista, a Universidade, ela vem melhorando a cada dia trazendo o debate é... da questão. [...] Então, a Ufac não é inclusiva assim como nenhuma instituição é! Mas a Ufac já vem melhorando bastante nesse processo. Já vem bast... Porque o que que é a Ufac? A Ufac não é a Reitoria, a Ufac somos todos nós! E eu ainda tenho dificuldade de conversar com o colega para falar sobre a inclusão! Então, se eu tenho dificuldade de falar com o colega sobre inclusão, é porque a instituição ela não é plenamente inclusiva! (DCELA13).

Destoando um pouco das percepções anteriormente demonstradas, os participantes DCELA08 e DCELA11 relataram considerar a instituição parcialmente inclusiva. As falas dos participantes revelam que estes reconhecem que a Ufac vem empreendendo esforços para assegurar a acessibilidade e a inclusão na instituição, contudo pontuam que ainda se faz necessária a adoção de algumas ações e a realização de investimentos para que a instituição possa vir a ser considerada efetivamente acessível e inclusiva, de modo a romper todas as barreiras descritas na Lei n.º 13.146/2015, e passando a assegurar a plena participação dos discentes PAEE na universidade. Essa necessidade do rompimento de barreiras fica bem claro na fala da participante DCELA01, ao mencionar alguns aspectos, nos quais a participante considera necessária a realização de mudanças e adequações.

O(a) participante DCELA21 apresenta uma percepção mais destoante, e, diferentemente dos demais participantes que reconhecem que a instituição vem trilhando um caminho para a promoção da acessibilidade e da inclusão em seus campi, este(a) argumenta não considerar a universidade inclusiva.

Não, de forma alguma. Primeiro, porque não... não tem uma política de inclusão. Eu percebo por que os meus colegas, por exemplo, da Libras, têm que ficar toda hora falando que... que tem que ter os meninos da Libras, para que o pessoal da Libras, que é surdo mesmo, possa acessar a universidade. Então, é... os... os meninos que andam com dificuldade, com cadeira de roda. Eu vejo o quanto que é difícil, não são todos os lugares que eles conseguem acessar, por exemplo, as escadas, não é? Como é que eles vão subir aqueles andares ali da Reitoria? Percebe-se... concebe-se que ali na reitoria, ninguém que têm dificuldade de locomoção, consegue subir aqueles andares lá. Não tem um elevador, não tem nada, só se tiver construído agora durante a pandemia. Mas até onde eu sei, não tem, né? Então, se conclui que a universidade não... não é inclusiva desde a... das coisas mais materiais, as coisas mais políticas mesmo (DCELA21).

No entanto, se considerarmos que um dos critérios para o credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior e de cursos já existentes e novos é de que as universidades atendam a critérios de inclusão e acessibilidade que vêm sendo exigidos desde o Aviso Circular n.º 277/MEC/GM (BRASIL, 1996b), da Portaria MEC n.º 3.284/2003 e mais recentemente pelo SINAES, criado pela Lei n.º 10.861/2004 e pela Lei n.º 13.146/2015 Com isso, não se pode tomar a percepção do participante como verdadeira, embora respeitemos sua percepção.

Destaca-se, ainda, que de fato a inexistência de uma política específica de inclusão da pessoa com deficiência na universidade é um aspecto negativo a ser considerado. No entanto, vislumbra-se que com o passar dos anos a instituição reconheça a necessidade e a importância dessa política e venha a implantá-la, galgando, assim, mais um degrau rumo a tornar-se plenamente inclusiva. Pontuamos, ainda, que a inexistência de uma política específica de

inclusão não pode desmerecer e/ou até mesmo anular ou invalidar tudo o que já se tem realizado na instituição para a promoção da inclusão e da acessibilidade na Ufac, levando-a a ser considerada como não inclusiva.

Ante a análise das falas, percebe-se que mesmo havendo algum esforço, algumas ações empreendidas e políticas instituídas pela Universidade, buscando promover a acessibilidade e a inclusão dos discentes público-alvo da Educação Especial, algumas destas apresentadas neste estudo, a Ufac ainda é vista pela maioria dos docentes como não sendo efetivamente inclusiva. Isso demonstra a necessidade de que a instituição promova ainda mais ações destinadas a inclusão desse público e a divulgação de suas políticas, serviços e recursos destinados à inclusão dos discentes PAEE.

Ademais, mesmo que estes participantes tenham demonstrado ausência ou indefinição de conhecimentos quanto aos conceitos do que seria de fato a inclusão e a educação inclusiva, indagamos acerca de quais medidas e/ou ações estes consideravam que poderiam e/ou deveriam ser adotadas pela instituição, com vistas a melhorar/ampliar a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial em todos os ambientes da Ufac³⁴. Como resposta, os participantes declararam considerar ser necessário à instituição:

- Construir, instituir e implantar uma política de formação, sensibilização e socialização da comunidade, apresentadas por 14 participantes (DCELA01, DCELA02, DCELA04, DCELA06, DCELA07, DCELA09, DCELA10, DCELA11, DCELA12, DCELA15, DCELA16, DCELA18, DCELA19 e DCELA20);
- Propor/implantar/promover ações e política de ampliação da acessibilidade institucional/na instituição, sugeridas nas respostas de 9 participantes (DCELA02, DCELA03, DCELA04, DCELA05, DCELA07, DCELA08, DCELA12, DCELA16 e DCELA18);
- Promover, criar, incentivar e instituir espaços de discussões para debater coletivamente a Política de inclusão, em todas as suas faces, dentro e fora da instituição, apresentadas por 4 participantes (DCELA01, DCELA13, DCELA16 e DCELA17);
- Estabelecer/propor meios/políticas institucionais para mais/maior integração entre os setores (ex. NAI e demais setores) para maior visibilidade, socialização e acompanhamento das ações desenvolvidas institucionalmente/na instituição, propostas nas falas de 4 participantes (DCELA01, DCELA15, DCELA04 e DCELA20);

³⁴ Destaca-se que as respostas dos 21 participantes aqui apresentadas foram organizadas e agrupadas por similaridades das falas e pelas vezes em que se apresentaram nas respostas, sendo que alguns participantes apresentaram mais de uma sugestão/proposta.

- Ampliar e/ou readequar a política de combate à evasão universitária, proposta por 3 participantes (DCELA06, DCELA08 e DCELA21);
- Dar/proporcionar mais voz, participação e visibilidade aos alunos PAEE dentro da instituição, sugerida por 2 participantes (DCELA03 e DCELA14).
- Agir de forma mais propositiva e dar um direcionamento mais estratégico não só para as questões do ensino especial, sugerida por 2 participantes (DCELA06 e DCELA08);
- Criar/Implantar programas e projetos de pesquisa e/ou de extensão que contribuam para a promoção da inclusão pedagógica (ex.: produção de material para deficientes visuais) e divulgá-los para a comunidade acadêmica, proposta por 2 participantes e sua fala (DCELA16 e DCELA21).

Temos ainda as propostas de que a instituição possa: implantar transporte interno para locomoção entre os blocos (DCELA08); construir uma política específica de inclusão dos estudantes (DCELA15); firmar parcerias com movimentos organizados de PAEE; e, Rever a política de acesso à Universidade, mais especificamente para o aluno surdo (DCELA21).

No entanto, o(a) participante DCELA09 declara ainda entender que a possibilidade de ampliação da inclusão na instituição nos moldes por nós indagados *“Depende da universidade e das condições e interesse do aluno e ainda da cobrança de responsabilidades”*.

Observa-se que as proposições apresentadas pelos docentes se diversificam em pouquíssimos aspectos, sendo a necessidade de formação apontada como a proposição mais mencionada pelos participantes como possível ação que possa auxiliar para a ampliação da inclusão na Ufac. Infere-se que esta proposição seja apresentada pautada na necessidade de reduzir ou, se possível, embora pareça um pensamento utópico –, romper as barreiras que ainda se apresentam na IES estudada, dentre elas as barreiras atitudinais. Com isso, infere-se que estes vejam na sensibilização e na formação da comunidade acadêmica um grande aliado para a promoção e ampliação da inclusão, corroborando com a ideia apresentada por Machado (2008, p. 47): *“as políticas só se efetivam por pessoas”*.

Compete esclarecer que a Ufac, por meio da proposição e execução de projetos e ações de extensão apresentadas por servidores docentes e técnico-administrativos, já vem, ao longo dos anos, promovendo espaços de diálogo com a comunidade interna e externa à instituição, acerca da temática da inclusão da pessoa com deficiência, não apenas no contexto da universidade, mas também na sociedade como um todo, a exemplo das formações e palestras realizadas virtualmente pelo NAI durante o período da Pandemia da Covid-19. Deve-se mencionar ainda a realização de eventos e formações ocorridas ao longo do ano 2022, a

exemplo do “I Fórum dos Autistas Adultos do Acre: crescer em possibilidades”, e do “1º Fórum da Pessoa com Deficiência”, com o tema “Acessibilidade, Inclusão e Direitos como Promoção da Qualidade de Vida”, dentre outros.

Cabe relatar ainda que tem se identificado pouca participação dos docentes nestes espaços de discussão, o qual é normalmente frequentado, em sua maioria, tão somente por profissionais e docentes que atuam na área da educação e da Educação Especial e/ou que estejam atuando com o aluno público-alvo no semestre de realização da atividade ou evento. Pouca tem sido a participação dos docentes da instituição vinculados a outras áreas e em muitos casos até mesmo de profissionais da área da educação. Assim, o apontamento da realização de formações como um possível impulsionador do processo de ampliação da Inclusão na Ufac, embora se reconheça sua relevância, acaba se mostrando contraditório, considerando que quando há a oferta poucos são os docentes que delas participam, sendo por eles apresentadas diferentes “justificativas” para o não comparecimento nesses eventos e formações, uma delas o fator disponibilidade de tempo para participação nessas formações, o que demonstra que o problema vai muito além da oferta de capacitação.

Destacamos, no entanto, que para que se tenha uma efetiva implementação da inclusão escolar/universitária, deve-se considerar não apenas os recursos e estratégias utilizadas, mas também ter uma perspectiva mais ampla de como se dá esse processo de inclusão na instituição, sendo necessário examinar tanto a estrutura externa do ambiente educacional quanto à organização interna, devendo ser considerado na avaliação desse processo a maneira como esse aluno ingressou no espaço acadêmico e institucional (SILVA; CARVALHO, 2017, p. 301), e ainda como este aluno vem se desenvolvendo no decorrer de seu percurso formativo, de modo a identificar deficiências no processo de inclusão e propor estratégias que possam colaborar para a garantia da inclusão desse alunado.

Afinal, conforme esclarece Carvalho (2009, p. 99):

A proposta da inclusão precisa ser definitivamente entendida como um dever, a ser assumido e concretizado pelo Estado, contando com a parceria da sociedade, tanto no planejamento das ações quanto na administração de sua implantação e implementação.

Traz em suas propostas a necessidade de que seja dada voz às pessoas com deficiência, proposta que vai ao encontro do apresentado por Machado (2008, p. 49) ao expor que “quando se pensa na organização de um espaço exclusivo, é preciso considerar e consultar as pessoas que desfrutarão deste espaço, suas necessidades e características específicas”.

A autora aponta, ainda, a necessidade de reflexão das pessoas que compõem a

comunidade universitária, sobre um dos principais discursos da educação inclusiva, o de que a inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial em nossa sociedade, e consequentemente nas universidades, é responsabilidade de todos nós e não somente daqueles que convivem mais diretamente com este público. Deste modo, dentro do espaço da Universidade a inclusão não é apenas responsabilidade do docente ou do Núcleo de Apoio à Inclusão e seus profissionais, mas de todos nós.

Conclui-se a análise desta categoria destacando o reconhecimento do NAI e os serviços e recursos por ele disponibilizados como o principal meio de promoção da inclusão e da acessibilidade no contexto da Ufac. E observa-se, a partir das falas dos participantes, que inúmeras são as possibilidades de ações que podem ser pensadas e propostas dentro da instituição com vistas a ampliação da inclusão. No entanto, reconhecemos que a aplicação destas no contexto de uma universidade depende de muitos fatores, e envolve muitos atores. Dentre os fatores, destacam-se: o orçamentário, o qual nem sempre possibilita o alcance de algumas delas, e a dependência da colaboração de terceiros, que nem sempre estão sensibilizados para a causa da inclusão, e não apenas dos profissionais que atuam no AEE dentro da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, mesmo que sucintamente pudemos verificar que a história da educação escolarizada na sociedade brasileira é marcada por lutas e desigualdades de acesso e de oportunidades, concebendo-a como excludente. Um dos grupos de indivíduos por séculos marginalizados do sistema educacional é o das pessoas hoje consideradas público-alvo da Educação Especial.

Para possibilitar o acesso à educação a esses indivíduos que apresentavam algum tipo de deficiência, altas habilidades e superdotação, surge a Educação Especial, ofertada em seus primórdios com um caráter assistencialista para um seletivo grupo, os quais pertenciam a famílias abastadas que dispunham de recursos para proverem sua instrução em instituições especializadas, filantrópicas e segregacionistas, em muitos casos subsidiadas com recursos governamentais.

Por essa razão a Educação Especial passou a ser rotulada como a educação ofertada às pessoas com deficiência, organizada na forma de atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum oferecido no espaço escolar, cenário este que vem se modificando com o passar do tempo e suscitando avanços em termos de formulações de políticas públicas que beneficiam o alunado da Educação Especial, ganhando espaço e alcançando, assim, as escolas regulares, mesmo que organizada em classes especiais.

Constatou-se que todas essas transformações de cenários, proporcionados pelas lutas empreendidas pelas pessoas com deficiências, familiares e profissionais que atuavam na área em relação à Educação Especial, levaram a mudança de concepções e de paradigmas. Entre essas concepções e paradigmas que contribuíram para o cenário que hoje vislumbramos nas instituições de ensino que ofertam da Educação Básica a Educação Superior, destaca-se a Educação Inclusiva atualmente adotada.

Desde então, a sociedade vem passando por inúmeras transformações em decorrência do cenário social e político que tem se apresentado ao longo dos últimos anos. Tais mudanças acabam por influenciar no contexto universitário que vem presenciando alterações no perfil dos discentes que nele ingressam. Essas transformações suscitaram uma nova postura das universidades, as quais precisam adequar-se às demandas apresentadas pelos discentes que passam a nela ingressar, de modo a proporcionar-lhes e assegurar-lhes o real e efetivo aprendizado e sua inclusão social e educacional.

Dentre as necessidades e critérios que se apresentam para a promoção e garantia dessa inclusão, embora tenhamos tido avanços, ainda há a carência de políticas públicas efetivas que

assegurem condições de acessibilidade em todas as suas dimensões, e que promovam bem mais que o mero acesso a essas instituições, mas que possam contribuir para a permanência, continuidade e formação desses estudantes na educação superior. De igual modo, pressupõe a existência de profissionais qualificados e capacitados para o ensino e atendimento a esse alunado, os quais, em algumas circunstâncias, já vêm marcados por um extenso processo de discriminação e exclusão social que o acompanharam por toda a sua Educação Básica.

Destaca-se a existência de falhas nas políticas educacionais brasileiras e inúmeras outras barreiras que ainda se apresentam em nossa sociedade e acabam por comprometer o acesso e a permanência desses e de outros grupos de alunos no ambiente acadêmico universitário, interferindo, assim, nas condições de acesso, permanência e na qualidade do ensino ofertado.

O trabalho do qual aqui se apresentam os resultados foi desenvolvido em torno do seguinte problema: Como se dá a materialização da(s) política(s) de inclusão para os alunos público-alvo da Educação Especial no espaço da Universidade Federal do Acre/Ufac – Campus Sede (Rio Branco) na percepção dos docentes do Centro de Educação, Letras e Artes?

A pesquisa desenvolveu-se em torno de três objetivos específicos, sendo o primeiro a identificação das políticas de inclusão voltadas aos alunos público-alvo da Educação Especial, presentes e desenvolvidas na Universidade Federal do Acre. A partir da análise, constatamos que a IES investigada, desde a década de 1990 vem adotando ações indicadas pelo MEC para a promoção da inclusão dos PAEE no ensino superior. Essas ações vão desde a inserção de disciplinas no currículo dos cursos, adequação do processo de seleção vestibular, criação e implantação do Núcleo de Apoio a Inclusão (NAI), dentre outras ações e serviços de acessibilidade que passaram a ser ofertados a partir da criação do NAI, e que vêm sendo desenvolvidas ao longo dos anos, buscando sempre se adequar ao postulado nas legislações nacionais.

Identificou-se que atualmente são ofertados pela instituição, além de bolsas e auxílios estudantis, a exemplo das bolsas: Pró-Acessibilidade; Pró-PCD e Promtaed, que são destinadas especificamente para a promoção da inclusão, e com vias à permanência e conclusão dos discentes público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação matriculados. Através de seu Núcleo de Inclusão, são oferecidos ainda os seguintes serviços: Tradução e Interpretação – Libras; Fisioterapia; Adaptação de Material Audiodescrição; Acompanhamento Pedagógico; Fonoaudiologia; Assistência Social e Serviço de Atenção Psicológica – SAP, podendo ser incluída ainda o apoio de Monitores e Tutores.

Destaca-se que nos cursos de graduação são priorizados a oferta de apoio e

assessoramento técnico-pedagógico e serviços especializados, tais como: tradutor e intérprete de Linguagem de Sinais para discente e docentes surdos; adaptação e revisão de materiais em Braille e em áudio; recursos de informática acessível e leitores e transcritores para estudantes cegos; material em formato impresso em caracteres ampliados para alunos com baixa visão; serviços de audiodescrição e empréstimos de recursos de tecnologia assistiva.

Identificou-se que no campo pedagógico são ofertadas pela Ufac disciplinas que discutem a temática da Educação Especial, da Educação Inclusiva e da Inclusão, dentre as quais citamos: “Fundamentos da educação especial”, que compõe o quadro de matrícula obrigatória em todos os cursos de licenciatura da instituição; “Língua Brasileira de Sinais – Libras”, ofertada como componente obrigatório e como optativa nos cursos de bacharelado, apresentando variações de carga horária; “Atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência visual”, ofertada no Curso de Pedagogia; “O Sistema Braille: métodos e técnicas para leitura e escrita”, ofertado no Curso de Letras: Português; e, “Música e Educação Especial”, oferecida no Curso de Música, dentre outras.

Notou-se ainda que, no que diz respeito à Acessibilidade, a instituição vem apresentando, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), metas e ações destinadas à inclusão do PAEE e à promoção da Acessibilidade em seus espaços, sendo possível que algumas dessas ações já se vejam materializadas. No entanto, ainda há muito a ser feito para que a instituição possa alcançar o status de totalmente acessível, o que deverá ser alcançado nos próximos anos, com investimentos e o desenvolvimento de ações.

Identificou-se que os participantes encontram ainda dificuldades em conceituar e diferenciar os termos Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão, tendo sido revelada a inexistência de um conceito claro de Educação Especial, Educação Inclusiva e de Inclusão, 100% forjado para uma considerável parcela dos participantes, o que pode ser constatado diante das variadas acepções apresentadas, principalmente no que diz respeito à Educação Inclusiva e à Inclusão, pois prevalece a ideia equivocada e limitada de que ambas dizem respeito tão somente as pessoas com deficiência. Isso pode ser apontado como um grande erro, visto que abrangem outros grupos que não somente os conhecidos como público-alvo da Educação Especial e envolve muito mais espaços, que não somente o espaço escolar. Podendo este resultado se justificar em razão da deficiência de conhecimentos sobre a temática na formação da maioria destes profissionais. Contudo, destaca-se que esta deficiência formativa não exime o profissional, de em dado momento buscar conhecimentos.

Tal resultado mostra-se frustrante, pois é triste perceber que mesmo com todas as mudanças que vêm sendo empreendidas no campo da educação e da Educação Especial, das

inúmeras discussões e debates que vêm sendo realizados socialmente para discutir esse campo não somente no âmbito da Ufac, como também no de outras instituições, ainda nos deparamos com docentes que apresentam dificuldade na diferenciação destes conceitos, tão essenciais e indispensáveis não só no campo acadêmico, mas no cenário social como um todo. Mostra-se também, preocupante saber que profissionais que estão atuando na formação de futuros docentes não detêm clareza quanto à distinção destes conceitos, levando-nos a questionar se esse desconhecimento acaba ou não por impactar nessa formação?

Nosso segundo objetivo específico prestou-se a descrever as percepções docente sobre a materialização da política de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na Ufac, a análise dos dados advindos das entrevistas revelou que, embora a maioria dos docentes consiga mencionar ações, serviços e/ou recursos derivados das políticas inclusivas, prevalece, por parte da maioria deles, o desconhecimento da aplicação destas na Ufac. Visto que, dos 21 participantes, somente sete mencionaram ou demonstraram conhecer alguma(s) políticas e/ou ações dela materializadas, bem como o número de algumas dessas políticas. Os demais, 14 deles, embora tenham citado uma ou outra política, ação e/ou serviço(s) advindos delas, demonstram e declaram desconhecimento quanto a sua implementação, seu desenvolvimento e materialização na instituição. Ante o exposto, identifica-se a necessidade de que seja realizado pela instituição um amplo trabalho de divulgação de suas políticas e ações de inclusão para toda a comunidade acadêmica, visando impedir que o desconhecimento de docentes e discentes acerca da existência dessas políticas na instituição incorra em prejuízos e perdas.

Decepciona constatar que o maior número dos participantes não demonstrou ter tido, até então, interesse em buscar conhecer as políticas de inclusão do público-alvo da Educação Especial implementadas na instituição, mesmo que estes argumentem não ter tido ainda a necessidade de buscar conhecê-las, pois acreditamos ser este um conhecimento indispensável a todos. Ressalta-se, também, a falta de empenho da Universidade em dar maior publicidade dessas políticas e ações.

A pesquisa permitiu, ainda, identificar que dentre as políticas existentes, mesmo que não citadas a partir da identificação de seu número ou ementa, as que têm sua materialização mais percebida pelos docentes são: NAI (Programa Incluir), citado por 13 participantes; Monitoria/tutoria, citado por sete participantes; Intérprete, Lei do Intérprete, citado por seis participantes; Lei de Cotas; políticas afirmativas; cotas em concursos e vestibular, citado por seis participantes; Decreto de Acessibilidade (Decreto n.º 5.296/2004), citado por cinco participantes; Serviços pedagógicos ofertados pelo NAI, citado por cinco participantes; Bolsas Proaes, citados por cinco participantes, tendo no decorrer das falas sido citados também outras

políticas.

Constatou-se a inexistência de uma política institucional específica para disciplinar as questões de acessibilidade e inclusão na Ufac, e ainda de um regimento próprio do NAI que discipline a oferta do AEE na instituição. Destaca-se o fato de o NAI não ser um setor com autonomia para deliberar sobre suas ações, ficando condicionado à aprovação e anuência do Proaes, sempre que necessária a realização de alguma deliberação, visto que este setor corresponde a uma espécie de “departamento” vinculado a essa Pró-Reitoria. Assim, propõe-se que a instituição reavalie essa vinculação e a possibilidade de conceder ao NAI autonomia tanto de cunho orçamentário quanto de cunho deliberativo para a tomada de decisões que possibilitem e assegurem a ampliação da inclusão na Ufac.

O terceiro objetivo específico consistiu em caracterizar os serviços/apoios advindos das políticas públicas educacionais que a instituição (Ufac) tem fornecido-disponibilizado aos docentes do Ensino Superior para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial. A investigação nos revelou que, dentre os apoios e serviços advindos das políticas inclusivas e instituídas na IES, os que são de conhecimento de um maior número de docentes são: existência do NAI (mencionado por 11 participantes); serviço de tradutor intérprete (presentes na fala de 11 participantes); monitorias (mencionados por oito participantes); e, adaptação material para Braille e ampliação de material para deficientes visuais (presente nas falas de cinco participantes).

Em alguns casos, um destes serviços/apoios apresenta-se como o único serviço conhecido por alguns participantes, aparecendo ainda os serviços de contratação de profissionais; a formação de professores, dentre outros. Tal resultado possibilitou constatar que o NAI é fruto do programa cumprindo seu papel de setor responsável pela prestação do serviço de AEE dentro da universidade, conforme proposto pelo Programa Incluir.

A pesquisa revelou, ainda, que os docentes consideram que a instituição, embora tenha avançado em termos de inclusão, ainda não pode ser considerada como plenamente inclusiva, visto que há ainda barreiras a serem superadas. Entre estas barreiras pode-se destacar a pouca ou quase nenhuma participação de um maior número de docentes nos espaços abertos para a discussão da temática dentro da universidade.

No entanto, como pode ser visto ao longo deste trabalho é notório o quanto a Ufac já avançou em termos de inclusão do PAEE, e o quanto ainda vem se esforçando ao longo dos anos buscando tornar-se cada vez mais inclusiva, bem como é possível perceber a evolução no quantitativo dos alunos que vem ingressando na instituição e nas adequações que vem sendo realizadas não só no campo da acessibilidade física e estrutural, mas também em termos de

acesso à graduação e à pós-graduação, por meio não apenas da adoção de medidas de promoção da acessibilidade nos processos seletivos para o ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação da Ufac, mas também para a promoção da acessibilidade pedagógica buscando assegurar a permanência destes alunos em seus cursos.

Consultados, os participantes mencionaram algumas proposições que acreditam possam ser implantadas/instituídas na Ufac visando à disseminação e à ampliação do conhecimento das políticas e da promoção e ampliação da inclusão, sendo a mais citada a de “Construir, instituir e implantar uma política de formação, sensibilização e socialização da comunidade” (citada por 14 participantes), e a de “Propor/implantar/promover ações e política de ampliação da acessibilidade institucional/na instituição” (citada por nove participantes); dentre outras.

Ante as proposições apresentadas pelos participantes da pesquisa, observou-se que são inúmeras as possibilidades de medidas tidas por estes como possíveis contribuidoras do processo de inclusão, com vistas a sua ampliação no âmbito da instituição. No entanto, reconhecemos que a aplicação destas na Ufac, e/ou em qualquer outra IES, não dependem somente do desejo e empenho da gestão da universidade, elas demandam recursos, “boa vontade” e interesse de terceiros, a exemplo do Ministério da Educação e Cultura. Pode-se destacar, também, o estabelecimento das cotas de ingresso no processo vestibular, atualmente realizado via SISU, como grande propulsora do cenário atual da universidade.

Deste modo, conclui-se que mesmo com os esforços que têm sido empreendidos pela Ufac, objetivando a inclusão dos discentes público-alvo da Educação Especial, há mudanças – algumas apontadas neste estudo – que precisam ser efetivadas para que a instituição possa alcançar seu objetivo de incluir a todos, principalmente no concernente à preparação de todo o seu quadro de profissional e acadêmico, não somente dos docentes.

No campo dessas mudanças que devem ser implantadas pela Ufac, buscando incluir efetivamente a todos, diz respeito à remoção das barreiras arquitetônicas e urbanísticas, a exemplo da necessidade de implantação de elevadores em alguns blocos do Campus Sede e dos demais *campi* da Universidade; remoção de barreiras nas comunicações e na informação, a exemplo da necessidade de capacitação de todos os seus servidores em Libras, buscando romper com a barreira linguística existente entre surdos e ouvintes e reduzir a dependência do intérprete em todos os momentos em que discentes e/ou docentes surdos necessitem de algum atendimento dentro da instituição, e que vão além do espaço da sala de aula; remoção das barreiras atitudinais, de modo a buscar meios de assegurar que toda a comunidade acadêmica conte com formações que possibilitem uma mudança de olhar e de postura em relação das

pessoas com deficiência, com a intencionalidade de torná-la cada vez menos excludente e capacitista.

Há ainda a necessidade de algumas mudanças que estão além da competência e alcance da Ufac, a exemplo da remoção das barreiras nos transportes, principalmente no transporte público, que ainda não dá conta de atender satisfatoriamente e com eficiência a alguns grupos de pessoa com deficiência.

Contudo, empreender estas mudanças não se configura uma tarefa fácil, por inúmeras razões, dentre as quais pode-se citar, neste momento, os intensos cortes orçamentários que a Educação vem sofrendo ao longo dos últimos anos, principalmente a contar do ano 2016, ano em que houve a promulgação da EC n.º 95/2016. Esta acaba por impactar, ainda atualmente, no orçamento das universidades públicas de todo o país, e conseqüentemente nas ações institucionais por elas desenvolvidas e destinadas a todos os grupos de alunos, e não somente aos público-alvo da Educação Especial.

Acrescente-se a isso as investidas do atual governo, com vistas ao desmonte da educação, caracterizado em forma de cortes orçamentários e retrocessos na atualização e/ou implantação de algumas políticas instituídas ao longo destes 4 anos de gestão da “Nova” Direita, que tem nome e sobrenome, Jair Messias Bolsonaro, o qual pauta seu governo em desinformação, e que demonstra ser o seu maior interesse entregar definitivamente a educação pública nas mãos do mercado Neoliberal, defendendo a ideia de *mais mercado e menos políticas sociais*, dentre elas as políticas de inclusão de todos os indivíduos e não somente dos que compõem o público-alvo da Educação Especial.

Ante os resultados desta pesquisa acredita-se que este estudo em âmbito social poderá apresentar à universidade indicadores que possibilitarão averiguar, mesmo que de maneira amostral, como vem sendo percebida a inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial dentro na Universidade pelos docentes que nela atuam. Pode vir a propor aos professores ações que impactem diretamente em suas ações pedagógicas e sociais no âmbito da universidade, podendo vir a gerar melhorias que impactarão positivamente na comunidade acadêmica e na sociedade em geral.

Em um contexto acadêmico, acredita-se que este estudo possa contribuir para o conhecimento e a reflexão sobre como vem se configurando a inclusão do PAEE dentro da instituição e em relação à proposição de medidas que possam contribuir para a ampliação dessa política no contexto da Ufac.

Considerando que não se pretende, com essa pesquisa, esgotar as possibilidades de investigação do processo de inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial no âmbito

da Ufac, deixamos como proposição a ampliação da pesquisa para outros centros e para um maior número de docentes. Sugere-se, ainda, aplicá-la com gestores, servidores técnico-administrativos e discentes (mesmo que não sejam pessoas com deficiência), buscando compreender o processo de inclusão na instituição sobre perspectivas diferentes. Propõe-se a realização de investigações mais relacionadas ao campo formativo, quer na formação continuada/em serviço dos docentes, quer na formação inicial dos discentes, dentre outras possibilidades de investigação que podem se apresentar sob a perspectiva e o interesse de cada pesquisador.

Ressaltamos a necessidade de se manter vigilantes aos cenários que se apresentam em nossa sociedade, seja ele econômico ou político, pois poderá contribuir ou não para que possamos chegar à tão sonhada efetivação da inclusão. E, como mencionado neste trabalho, não se deve esquecer que a efetivação de uma política se dá não apenas pelo governo, mas também pela sociedade, que pode lutar contra os possíveis desmontes e retrocessos propostos, ou para que uma política venha a ser criada e implementada de modo a trazer benefícios à sociedade, principalmente ao seu público beneficiário.

Por fim, ressaltamos que a inclusão é direito de todos e feita para todos. Deste modo, ela contempla não somente as pessoas reconhecidas como público da Educação Especial, mas a inúmeras outras minorias subalternizadas e marginalizadas socialmente, em razão de padrões e valores forjados socialmente, que insistem em estabelecer padrões aceitáveis ou não aceitáveis para rotular os indivíduos perante a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/NBR9050_20\(1\).pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/NBR9050_20(1).pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.
- AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. **Políticas públicas**: conceitos e análise em revisão. *Agenda Política*, v. 3, n. 2, p. 12-42, 2015.
- ALVES, M. B. M.; ARRUDA, S. M. **Como fazer referências**: bibliográficas, eletrônicas e demais formas de documento. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Biblioteca Universitária, c2001. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/design/framerefer.php>. Acesso em: 11 abr. 2013.
- ANDREOTTI, A. L. A administração escolar na era Vargas e no nacional desenvolvimentismo. *Revista Histedbr*, Campinas, n. especial, p.102–110, ago., 2006.
- ARRUDA, F. N. **A formação de professores de ciências na perspectiva da educação inclusiva na Universidade Federal do Acre**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Rio Branco, 2017.
- BANDEIRA, S. M. C. *et al.* Fundamentos epistemológicos da inclusão social e educacional dos deficientes visuais: estudo de funções a partir de um tabuleiro perfurado. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, p. 1-11, 2011. Disponível em: https://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viii/enpec/resumos/R1011-1.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, José D'Assunção. A Revisão Bibliográfica – uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009. p. 103-111. Disponível em: https://www.academia.edu/11168384/Revis%C3%A3o_Bibliogr%C3%A1fica_uma_dimens%C3%A3o_fundamental_para_o_planejamento_da_pesquisa. Acesso em: 10 set. 2021.
- BASSI, T. M. S. A Inclusão na Educação Superior: acesso e permanência de estudantes com deficiência em instituições de ensino superior públicas. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar – ISSN 2675-6218**, [S. l.], v. 2, n. 8, p. e28660, 2021. DOI: 10.47820/recima21.v2i8.660. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/660>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BEGNINI, S. Ensino Superior: Perfil predominante dos alunos ingressantes nos anos de 2011 e 2012 em uma Universidade Federal. **Revista ESPACIOS Vol. 37 (n.º 08) Año 2016**, 2016. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a16v37n08/163708e3.html>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BEZERRA, M. L. E.; MARTINS, J. L. Atendimento educacional aos alunos com deficiência visual na Ufac. **Benjamin Constant**, n. 54, 2013. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/390>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BORTOLOZZI, A. C. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa**: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático. São Carlos: Pedro & João Editores. 2020. E-book. Disponível em: <https://bit.ly/38eqEA5>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular n.º 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996**. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades educacionais especiais, Brasília, DF, 1996b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**: Princípios, políticas e prática em Educação Especial. [s n], 1994a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador**: Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior Secadi/ SESu – 2013. 2013c. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014a. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Educacao-Inclusiva.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf.

Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994**. Normatiza conteúdos relativos à pessoa com deficiência, Brasília: MEC, 1994c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 794, de 13 de agosto de 2013**. Dispõe sobre o censo da educação superior. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-794-de-23-de-agosto-de-2013-31041698>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior**. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação *in loco* do sistema nacional de avaliação da educação superior (Sinaes): Parte I – Avaliação de cursos de graduação**. 2013b. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/wp-content/uploads/2013/11/referenciais-de-acessibilidade-inep-mec-2013.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Planalto. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro: DOU de 16.7.1934, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL. Planalto. **Decreto Legislativo n.º 186, de 30 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2008c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 20 dez.

2020.

BRASIL. Planalto. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. Planalto. **Decreto n.º 5.159, de 28 de julho de 2004**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5159.htm. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. Planalto. **Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. Planalto. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Planalto. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Planalto. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Planalto. **Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Planalto. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. Planalto. **Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Planalto. **Decreto n.º 7.690, de 02 de março de 2012**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. Planalto. **Decreto n.º 9.665, de 02 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília: DF, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm#art10. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. Planalto. **Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Planalto. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. Brasília: DF, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 03 set. 2022.

BRASIL. Planalto. **Decreto n.º 11.063, de 4 de maio de 2022**. Estabelece os critérios e os requisitos para a avaliação de pessoas com deficiência ou pessoas com transtorno do espectro autista para fins de concessão de isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI na aquisição de automóveis. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D11063.htm. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Planalto. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Planalto. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Planalto. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Planalto. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Planalto. **Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. Planalto. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 6 jul. 2021.

BRASIL. Planalto. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Planalto. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Planalto. **Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. Planalto. **Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, que regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n.º 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2005a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Planalto. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Planalto. **Lei n.º 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3.º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em 10 nov. 2022.

BRASIL. Planalto. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 4 out. 2022.

BRASIL. Planalto. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015b.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Planalto. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Planalto. **Lei n.º 14.126, de 22 de março de 2021**. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Brasília, DF, 2021b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14126.htm. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Planalto. **Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília, DF, 2008. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP – Brasília: a Secretaria, 1994b. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 6.590**. Distrito Federal. Brasília: STF, [2020]. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15345148745&ext=.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2022.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ. 24 (91), Apr-Jun, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Secretaria de Educação Especial, 2002.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. 1. reimpr. São Paulo: Educ, 2016.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 6. ed. Porto Alegre: Meditação, 2009.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 11.

ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CASTILHO, A. P.; BORGES, N. R. M.; PEREIRA, V. T. (Orgs.) **Manual de metodologia científica do ILES Itumbiara/GO**. 3. ed. Itumbiara: ILES/ULBRA, 2017. Disponível em: <https://www.ulbra.br/upload/986eb63036cdfc35003049362f114dd7.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

COSTA, A. L. O. **Representação social sobre educação inclusiva por professores de Cruzeiro do Sul – Acre**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

DINIZ, M. Subjetividade e diferença: contribuições da psicanálise à discussão da inclusão na formação docente. In: FERREIRA, A. C.; DISCKMAN, A. G.; DINIZ, M. (Orgs.) **Repercussões das políticas de inclusão na formação docente**. Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2020. p. 35-51.

DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D. Prefácio. In: MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015, p. 10.

FLIK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2003, p. 93-129.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

GARCIA, R. M. C. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, v. 23, n. 3, p. 7-26, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2938>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 105-123, 2011. Disponível em: <https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2015/04/artigo-michels-2.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes; 2007, p. 79-108.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

HILSDORF, M. L. S. A era Vargas. In: HILSDORF, M. L. S. **História da Educação**

Brasileira: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 91-104.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 1995**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Brasília: Inep, 1996. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 28 nov. 2022.

JAKIMIU, V. C. de L. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.8149. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149>. Acesso em: 28 nov. 2022.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JANUÁRIO, G. O. **Inclusão das pessoas com deficiência na educação superior: uma análise da Universidade Federal do Acre**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/76264>. Acesso em: 18 out. 2022.

JOSLIN, M. A. **Políticas públicas de educação especial e a perspectiva inclusiva: o impacto em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa-PR**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/63006/R%20-%20T%20-%20MELINA%20DE%20FATIMA%20ANDRADE%20JOSLIN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2022.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p.833-849, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Ed.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Movimento1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E. Como os estudantes considerados com

deficiência atrapalham “os demais”? **Revista Ensin@ UFMS**, v. 2, n. 6, p. 57-67, 6 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14708>. Acesso em: 28 nov. 2022.

LEHMKUHL, M. S. As políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para o Ensino Superior. In: LEHMKUHL, M. S.; FRÖHLICH, R. (Org.). **Inclusão no Ensino Superior**: políticas, práticas e formação de professores na FAED/UEDESC. Campo Grande: Editora Inovar, 2022, p. 31-47. DOI: doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-028-3. Acesso em: 01 maio 2022.

LEMME, P. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr., 2005.

LIMA, F. J. Ética e inclusão: o *status* da diferença. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* (Orgs.). **Inclusão**: compartilhando saberes. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 54-66.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LIMA, T. S. M.; OLIVEIRA, A. S. S.; NUNES, A. K. F. Educação Inclusiva e o olhar do professor sobre a formação docente. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação – SIMEDUC**, n. 10, 2021. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14815>. Acesso em: 01 maio 2022.

LIMA, T.; CUNHA, M. n. 28 - A educação superior no Brasil contemporâneo (1995-2016): uma análise dos Governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 14, jun. 2020. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71794>. Acesso em: 2 maio 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v14i0.71794>.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1–16, 2008. DOI: 10.22633/rpge.v0i5.9152. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 23 mar. 2022.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MACHADO, E. V. Políticas públicas de inclusão no ensino superior. In: SOUZA, O. S. H. S. (Org.). **Itinerários da inclusão escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: Ulbra, 2008, p. 44-53.

MAINARDES, J. **A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais**. Atos de Pesquisa em Educação, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2006.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MATTOS, S. M. N. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, n. 44, p. 217-233, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n44/n44a14.pdf> Acesso em: 23 mar. 2022.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis (Online). **Inclusão**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=inclus%C3%A3o>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MIRANDA, J. A. A.; CASTRO FILHO, R. A. A Convenção da ONU de 2006 para as pessoas com deficiência: a universalização do conceito de deficiência sob a ótica dos direitos humanos. **Revista de Direitos Humanos em Perspectiva**, v. 3, n. 2, p. 1-21, 2017. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/direitoshumanos/article/view/2236>. Acesso em: 24 out. 2022.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, p. 197-217, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NcPqxNQ6DmmQ6c8h4ngfMVx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MONTEIRO, A. V. A Lei de Cotas na Universidade Federal do Acre: itinerários [sic] iniciais da sua implementação. **Colóquios – Geplage – PPGED – CNPq**, [S. l.], n. 3, pp. 129-138, 2022. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1033>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MORAIS, E. M.; SANTOS, C. R.; PAIVA, I. A. Políticas públicas de educação no contexto neoliberal: um breve balanço. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 4, n. 31, p. c25900, 2021. DOI: 10.21680/1982-1662.2021v4n31ID25900. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/25900>. Acesso em: 29 nov. 2022.

MOREIRA, C. J. M. *et al.* **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**: uma análise de três programas federais, para a educação especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís/MA, no período de 2009 a 2012. (404p.) Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1629537>. Acesso em: 6 out. 2022.

NEVES, B. C.; CUNHA, M. C. Políticas Públicas Educacionais: Foco na inclusão digital. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 20, n. 3, p. 527-546, 2017.

NEVES, C. E. B. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. In: **Trabalho apresentado no Congresso da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos)**, São Francisco, Califórnia. 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1114.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

OLIVEIRA, J. F.; LIMA, D. C. B. P. Políticas e gestão da Educação Superior no Brasil: tendências e desafios no contexto do PNE (2014-2024). In: OLIVEIRA, J. F.; LIMA, D. C. B. P. (Orgs.). **Políticas de educação superior e PNE (2014-2024): expansão, qualidade e tendências**, Organização. Brasília: ANPAE, 2019. Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/PoliticaPNE-Final.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

OLLIVEIRA, I. A. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In. MARTINS, L. A. R. *et al.* (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 97-105.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 1, p. 04-13, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>. Acesso em: 24 fev. 2022.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In. MARTINS, L. A. R. *et al.* (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b, p. 80-94.

PIRES, J. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, L. A. R. *et al.* (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a, p. 29-53.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 22, p. 127-134, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2022.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In. MANTOAN, M. T. É; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

REZENDE, E. F. de. Olhares docentes: um estudo sobre a inclusão das crianças com necessidades educacionais específicas no contexto escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 162–196, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i1.3768. Disponível em:

<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3768>. Acesso em: 29 nov. 2022.

REZENDE, S. G. **A inclusão do aluno público-alvo da educação especial no Curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Acre**: políticas educacionais e desafios docentes. Monografia (Licenciatura) – Universidade Federal do Acre. Curso de Licenciatura em Letras-Libras. Rio Branco, Acre, 2021.

RODRIGUES, I. E. Salas de recursos multifuncionais e salas regulares: uma parceria imprescindível ao processo de inclusão educacional. In. RODRIGUES, I. E. (Org.). **Educação Inclusiva: Um desafio para o século XXI**. Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2016, p. 73-90.

RODRIGUES, M. C.; OLIVEIRA, S. K. S. Adaptações Pedagógicas. In. SALA, E.; ACIEM,

T. M. (Orgs.). **Educação Inclusiva: Aspectos Político-Sociais e Práticos** (Pedagogia de A a Z; Vol. 3), Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2013, p. 163-182.

ROSA, C. de M. Marcos Legais e a Educação Superior no Século XXI. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 278–290, 2014. DOI: 10.14244/198271991029. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1029>. Acesso em: 28 nov. 2022.

SANCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, 2005, p. 7-18.

SANT'ANA, T. D. *et al.* **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino**. Alfenas: FORPDI, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SANTANA, A. S. A. **Educação Inclusiva no Brasil: trajetória e impasses na legislação**. [s.l.], [2016?]. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_8.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

SANTOS, D. A. N. *et al.* Observatório da educação: análise bibliográfica sobre salas de recursos multifuncionais e o uso da tecnologia assistiva nas escolas comuns. In. RODRIGUES, I. E. (Org.). **Educação Inclusiva: Um desafio para o século XXI**. Jundiaí, SP: Paco Editorial: 2016, p. 53-72.

SANTOS, J. P. C.; VELANGA, C. T.; BARBA, C. H. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 313-340, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/3237/1664>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SANTOS, M. A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação estado e sociedade. **Anais do IX ANPEDSUL**, 2012. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/11/relacao-estado-sociedade.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SANTOS, P. S. M. B. **Guia prático da política educacional no Brasil: Ações, planos, programas e impactos**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SAVI, C. L.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Inclusão no Ensino Superior: estudos introdutórios sobre a inclusão de Pessoas com Deficiência na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. In. RETORTA, M. S.; BRIDI, J. C. A.; MOHR, A. M. (Orgs.) **Inclusão no ensino superior: práticas, desafios e possibilidades** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 12-24. Disponível em: <https://www.editorafi.org/787inclusao>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SILVA NETO, P. J. **Inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: o comitê de inclusão e acessibilidade da UFPB para o acesso e a permanência** / Paulino Joaquim da Silva Neto. - João Pessoa, 2021. 193 f. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/22374/1/PaulinoJoaquimDaSilvaNeto_Dissert.pdf Acesso em: 3 set de 2022.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica

para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, [S.l.], v. 16, n. 1, mai. 2015. ISSN 1677-4280. DOI: <http://dx.doi.org/10.18391/qualitas.v16i1.2113>. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>. Acesso em: 25 fev. 2021.

SILVA, J. G. B. **A política de Cotas Raciais e sua materialização como política de acesso à educação superior**. 2019. (Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação. Rio Branco, 2019.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 23, n.2, p.293-308, abr.-jun., 2017.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. A.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 31-42.

SOFIATO, C. G. Políticas públicas para a inclusão de alunos público-alvo da educação especial. In: SILVA, S. S. O. (Org.). **Políticas Educacionais e Formação de Professores: Experiências e Práticas Pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2017, p. 39-51.

SOUZA, I. O. M. **Política de acesso e Permanência na Universidade Federal do Acre: um estudo do programa Pró-Inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação. Rio Branco, 2021.

SOUZA, K. F. **Inclusão de pessoas com deficiência na Ufac: uma análise das políticas de acesso no período de 2010-2017**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação. Rio Branco, 2018.

TEIXEIRA, E. B. A Análise de Dados na pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, v. 1, n. 2, p. 177-201, 13 out. 2011.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Edital n.º 12/2022**. Programa de Monitoria e Tutoria para Apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial (Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação) – Promtaed. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Rio Branco, AC: Ufac, 2022. Disponível em: <http://www2.ufac.br/editais/proaes/edital-proaes-no-12-2022-2013-programa-de-monitoria-e-tutoria-para-apoio-ao-estudante-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-com-altas-habilidades-superdotacao-promtaed-2022/edital-promtaed-2022-pdf/pdf/view>. Acesso em: 01 dez. 2022.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) – 2006-2010**. Comissão do Plano de Desenvolvimento Institucional. Rio Branco, AC: Ufac, 2006. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/unidades-administrativas/informativos-oficiais/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-1/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2006-2010.pdf/view>. Acesso em: 11 ago. 2021.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2011-2014**. A Ufac construindo o futuro no cenário da Amazônia Ocidental. Comissão do Plano de Desenvolvimento Institucional. Rio Branco, AC: Edufac, 2011. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/unidades-administrativas/informativos-oficiais/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-1/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2011->

2014.pdf/view. Acesso em: 11 ago. 2021.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2015-2019**. A Ufac construindo o futuro no cenário da Amazônia Ocidental. Pró-Reitoria de Planejamento. Rio Branco, AC: Ufac, 2015. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/ufac/proplan/plano-de-desenvolvimento-institucional/pdi-2015-2019.pdf/view>. Acesso em: 11 ago. 2021.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024**. Pró-Reitoria de Planejamento. Rio Branco, AC: Ufac, 2020. Disponível em: <http://www.ufac.br/site/ufac/proplan/plano-de-desenvolvimento-institucional/pdi-2020-2024.pdf/view>. Acesso em: 27 jul. 2021.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Regimento Geral da Universidade Federal do Acre**. Conselho Universitário. Rio Branco, AC: Ufac, 2013. 120f. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/pro-reitorias/prodgep/capa-prodgep/regimento.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Relatório de Gestão 2006**. Pró-Reitoria de Planejamento. Rio Branco, AC: Ufac, 2006. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/ufac/proplan/relatorio-de-gestao/relatorio-de-gestao-2006.pdf/view>. Acesso em: 30 jul. 2022.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Relatório de Gestão 2007**. Pró-Reitoria de Planejamento. Rio Branco, AC: Ufac, 2007. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/ufac/proplan/relatorio-de-gestao/relatorio-de-gestao-2007.pdf/view>. Acesso em: 30 jul. 2022.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Relatório de Gestão 2020**. Pró-Reitoria de Planejamento. Rio Branco, AC: Ufac, 2020. Disponível em: <http://www.ufac.br/site/ufac/proplan/relatorio-de-gestao/relatorio-de-gestao-2020.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Relatório de Gestão 2021**. Pró-Reitoria de Planejamento. Rio Branco, AC: Ufac, 2022. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/ufac/proplan/relatorio-de-gestao/relatorio-de-gestao-2021.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Resolução n.º 10, de 18 de setembro de 2008**. Conselho Universitário. Rio Branco, AC: Ufac, 2008. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselhouniversitario/resolucoes/resolucoes-de-2008/resolucao-no-10-de-18-de-setembro-de-2008>. Acesso em: 23 set. 2021.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Resolução n.º 098, de 29 de novembro de 2012**. Aprovar os Editais/Prograd n.º 01/2012 e n.º 02/2012. Conselho Universitário. Rio Branco, AC: Ufac, 2012. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-de-2012/resolucao-no-098-de-29-de-novembro-de-2012>. Acesso em: 15 nov. 2022.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Resolução n.º 002, de 22 de janeiro de 2013**. Aprova os ajustes na estrutura administrativa das Pró-Reitorias Acadêmicas, na forma do anexo único da presente resolução. Conselho Universitário. Rio Branco, AC: Ufac, 2013. Disponível em:

<http://www2.ufac.br/site/ocs/conselhouniversitario/resolucoes/resolucoes-de-2013/resolucao-no-002-de-22-de-janeiro-de-2013>. Acesso em: 23 set. 2021.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Resolução n.º 024, de 11 de outubro de 2018**. Institui os procedimentos e critérios para validação de laudos médicos de candidatos. Conselho Universitário. Rio Branco, AC: Ufac, 2018. Disponível em: <http://www2.ufac.br/editais/prograd/edital-enem-sisu-2022-2a-edicao-1/edital-prograd-no-17-2022-processo-seletivo-para-ingresso-nos-cursos-de-graduacao-da-ufac-por-meio-do-sistema-de-selecao-unificada-sisu-edicao-2a-2022-1o-cronograma-de-acoes-e-anexos/anexo-x-resolucao-ufac-no-24-2018.pdf/view>. Acesso em: 15 nov. 2022.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Resolução n.º 025, de 11 de outubro de 2018**. Institui o bônus do Argumento de Inclusão Regional. Conselho Universitário. Rio Branco, AC: Ufac, 2018. Disponível em: <http://www2.ufac.br/editais/prograd/edital-enem-sisu-2022-2a-edicao-1/edital-prograd-no-17-2022-processo-seletivo-para-ingresso-nos-cursos-de-graduacao-da-ufac-por-meio-do-sistema-de-selecao-unificada-sisu-edicao-2a-2022-1o-cronograma-de-acoes-e-anexos/anexo-xii-resolucao-ufac-no-25-2018.pdf/view>. Acesso em: 15 nov. 2022.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Ufac em Números 2021**. Pró-reitora de Planejamento. Rio Branco, AC: Ufac, 2022. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/ufac/proplan/ufac-em-numeros/ufac-em-numeros-2021.pdf/view>. Acesso em: 17 out. 2022.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. [s.l.], [s.p.], 1998. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-2.html>. Acesso em: 29 abr. 2022.

VALLE, A. S. V. A reinvenção do cotidiano escolar: percepções de docentes de turmas regulares sobre a inclusão. In: RODRIGUES, I. E. (Org.). **Educação Inclusiva: Um desafio para o século XXI**. Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2016, p. 15-32.

VEIGA, E. C. F. Escola Inclusiva e a pessoa com deficiência: conquista do direito a educação para todos. In: SILVA, N. L. C. (Org.). **Reflexões sobre o protagonismo da pessoa com deficiência em diferentes contextos**. Campo Grande: Inovar, 2020, p. 64 - 75. Disponível em: <https://d6scj24zvfbbo.cloudfront.net/b4c507535f46fd7d47cfc7cf7289a6dd/200000679-42c9642c9a/Livro%20-%20REFLEX%C3%95ES%20SOBRE%20O%20PROTAGONISMO%20DA%20PESSOA%20COM%20DEFICI%C3%8ANCIA%20EM%20DIFERENTES%20CONTEXTOS-4.pdf?ph=a3ca205532>. Acesso em: 30 abr. 2022.

VOLP. Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (online). **Capacitismo**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/capacitismo>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação, Anais [...]** 5-8 nov. 2006, Goiânia, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PERFIL DO(A) PARTICIPANTE DA ENTREVISTA

Cognome: _____

Sexo: () masculino () feminino () prefiro não identificar

Idade: () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos () 40 a 50 anos () 50 a 60 anos

Titulação: _____ ano de conclusão: _____

Graduação: _____ ano de conclusão: _____

Possui uma segunda graduação? () Sim, _____ () Não.

Tempo de docência na UFAC: _____

Curso de lotação: _____

Curso(s) em que atua: _____

QUESTÕES DA ENTREVISTA

1. O que compreende por Educação Especial, Educação Inclusiva e por Inclusão?
2. Durante a graduação você teve contato com disciplinas que tratassem da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? Justifique.
3. Teve ou tem aluno público-alvo da Educação Especial matriculado e cursando alguma disciplina ministrada no 1º e 2º semestre de 2020 (semestre executado no ano 2021, em decorrência da pandemia da Covid-19) e no 1º semestre de 2021?
4. Se a resposta for sim para a questão anterior, com quantos alunos tem atuado e quais deficiências e/ou transtornos por eles apresentados?
5. Considerando o seu tempo de atuação no ensino superior e na instituição (UFAC), quais deficiências e/ou transtornos os alunos com os quais já atuou apresentavam?
6. Buscou auxílio do NAI em algum momento, ou não teve necessidade?
7. Tomou conhecimento do Guia de Orientação: Acessibilidade no Ensino Remoto – 2020 elaborado pelo NAI nesse período de Ensino Remoto? (<https://www.ufac.br/site/comunicados-informes/2020/comunicado-nai>)
8. Durante sua atuação docente junto aos alunos público-alvo da Educação Especial na Ufac, você tem recebido formações/capacitações para o atendimento a esses alunos ofertadas pela instituição? Se sim, quais e se há outras formações/capacitações que ainda não foram ofertadas, mas você gostaria de receber e por quê? Se não, quais formações/capacitações gostaria de receber e por quê?
9. O que deve/pode ser melhorado/mudado nas ofertas de formação na área da Educação Especial e da Educação Inclusiva? Como você considera que essas formações poderiam ser ofertadas com vistas a contemplar um maior número de docentes?
10. Você conhece/sabe quais são as políticas públicas de inclusão do público-alvo da Educação Especial instituídas pela Universidade Federal do Acre? Se sim, cite as que conhece e relate a importância destas de acordo com sua percepção? Se, não já buscou em algum momento conhecê-las e por quê?
11. Durante o desenvolvimento de sua ação pedagógica com os alunos público-alvo da Educação Especial na instituição, quais serviços/apoios recebidos que você reconhece como sendo advindos das políticas públicas educacionais, disponibilizados pela instituição para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior?
12. Você considera a Ufac uma universidade inclusiva? Justifique.
13. Em sua percepção, há alguma ação e/ou medida que poderia/deveria ser adotada pela instituição com vistas a melhorar/ampliar a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial em todos os ambientes da Universidade?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1 APRESENTAÇÃO

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **A Política de Inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na UFAC e sua materialização na percepção dos docentes vinculados ao Centro de Educação, Letras e Artes - CELA**, desenvolvida por **Sirley Gonçalves de Rezende**, pesquisadora, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado Acadêmico, da Universidade Federal do Acre (UFAC), sob orientação da Professora Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa e para realizá-la preciso(amos) de sua contribuição.

Para seu conhecimento bem como para evitar alguma dúvida sobre as diretrizes e as normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos, farei a leitura em conjunto com o(a) Senhor(a) deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O estudo tem como **objetivo geral**, analisar como os docentes dos cursos de licenciatura vinculados ao CELA percebem a materialização das políticas públicas na inclusão de alunos público-alvo da educação especial no espaço da Universidade Federal do Acre/UFAC - Campus Rio Branco. Para tanto, serão entrevistados 21 (vinte e um) docentes dos cursos de graduação presencial vinculados ao Centro de Educação, Letras e Artes – CELA/UFAC.

A pesquisa é importante para o sistema educacional, acadêmico e profissional, tendo em vista que este estudo pode tornar-se relevante para o sistema educacional, acadêmico e profissional, tendo em vista que poderá possibilitar a gestão da IES, repensar sobre a execução da política de inclusão em seu cenário acadêmico e administrativo, quanto à problemática aqui proposta.

Poderá ainda, vir a contribuir para despertar professores pesquisadores e demais atores – que deveriam estar - envolvidos no processo de inclusão dos discentes público-alvo a educação-especial, para a necessidade de busca pela ampliação dos conhecimentos sobre o trabalhos e ações desenvolvidas pela IES para melhor atender a esse grupo, tornando-os conscientes da relevância de seu papel face ao desenvolvimento social e intelectual desses alunos e ainda ante a possibilidade de permanência desses alunos na instituição, visando assegurar que estes serão de fato incluídos como preveem as legislações. Para isso, se faz necessária a materialização destas políticas nos espaços acadêmicos.

Ainda, este estudo poderá possibilitar aos docentes e gestão da IES, um olhar crítico e reflexivo sobre o que já se conhece e já se faz para assegurar a inclusão desses alunos junto aos cursos vinculados ao Centro de Educação, Letras e Artes - CELA e da instituição.

Terá também contribuição social, pois a partir dos resultados aqui apresentados os



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

alunos público-alvo da Educação Especial já presentes na instituição e os que ainda pretendem nela ingressar, tomarão conhecimento das políticas que nela são executadas, sentindo-se ainda mais seguros de sua escolha quanto ao ingresso na universidade, sabendo que ao chegar ao espaço acadêmico será sempre acolhido e de quais maneiras poderá o ser.

Poderá ainda, inspirar e/ou colaborar para realização de pesquisas posteriores sobre a temática e/ou com docentes de outros cursos, dentro desta e/ou de outras IES presentes no Estado do Acre, não deixando esquecer que o processo de inclusão é construído diariamente, e suscita mudanças de olhar e de postura por parte dos atores envolvidos no processo de aplicabilidade dessas políticas, e depende do estabelecimento de cada vez mais políticas públicas voltadas a esse foco, com vistas a assegurar o processo de inclusão do público-alvo da educação especial e proporcionar os meios necessários a sua efetivação e materialização.

População e amostra: Participarão da pesquisa 21 (vinte e um) docentes vinculados ao CELA e que atuam nos cursos por este centro ofertados, Licenciaturas em: Pedagogia; Música; Letras/Português e respectivas literaturas; Letras/Libras; Letras/Inglês e respectivas literaturas; Letras/Francês e respectivas literaturas; Letras/Espanhol e respectivas literaturas; Artes Cênicas: Teatro e ABI - Teatro. Os professores que atuam em mais de um curso dentre os citados, serão computados uma única vez.

Critério de inclusão: Participarão da pesquisa professores do ensino superior que sejam vinculados ao CELA/UFAC, que trabalham nos cursos de graduação presencial, que atuem ou tenham atuado em turmas com alunos público-alvo da Educação Especial, que façam parte do quadro efetivo da instituição.

Critérios de exclusão: Serão excluídos da pesquisa professores especialistas vinculados ao CELA/UFAC; que trabalham em regime temporário.

Sobre a metodologia, será utilizada a pesquisa qualitativa, quanto aos objetivos, descritiva e exploratória. O uso de técnicas padronizadas será utilizado para coleta de dados, como a entrevista semiestruturada. Com relação ao *corpus* da pesquisa, se delinearão segundo as informações adquiridas a partir das entrevistas que serão validadas e analisadas em confronto com os aportes teóricos discutidos na revisão bibliográfica. Quanto a perspectiva dos procedimentos, inicialmente realizar-se-á revisões bibliográficas para esclarecimento de alguns termos, contextualização e compreensão do panorama histórico da educação especial e da educação inclusiva, bem como sobre as práticas pedagógicas e os saberes necessários para essa prática, posterior a isso, será feita uma pesquisa de campo, tendo como *locus* o Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) da Universidade Federal do Acre/UFAC – Campus Rio Branco. Para a coleta de dados serão utilizados como técnicas a aplicação de roteiro semiestruturado com questões que deverão ser respondidas verbalmente pelos professores e registradas em áudio/vídeo pela pesquisadora.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

4. Desde a primeira conversação e no decorrer da pesquisa deixar sempre claro que a inclusão é um processo e que como tal exige uma tomada de consciência, todavia com responsabilidade e principalmente a partir de reflexões individuais e coletivas, não havendo problema nenhum no caso de o(a) participante alterar seu entendimento sobre o assunto em tela.

5. No que se refere ao risco intelectual, moral e de identificação pública ou indevida dos participantes, a pesquisadora se compromete a ser leal às falas dos participantes, além disso, serão tomadas medidas para a preservação da identidade dos professores. Para tanto, os participantes da pesquisa no decorrer do procedimento de análise e discussão dos dados receberão cognomes que impossibilitem a sua identificação. Esta cautela, aplica-se ainda aos riscos do Meio ou Ambiente Virtual.

6. No que se refere ao risco presente no Meio ou Ambiente Virtual, buscando amenizar o risco a pesquisadora se compromete a manter o computador nos quais estes dados permanecerão armazenados com programa de antivírus Kaspersky instalado e atualizado durante o período de seu armazenamento

Ressaltamos, ainda, que os dados coletados (áudio e/ou imagens, e transcrições resultantes da entrevista) serão armazenados no computador pessoal da pesquisadora responsável, protegido por senha e com a garantia de que, após expirados cinco anos da coleta, conforme Resolução 466/12, e findo este prazo, serão deletados do computador.

3 ESCLARECIMENTO SOBRE A FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA A QUE TERÃO DIREITO OS PARTICIPANTES E POSSÍVEIS BENEFÍCIOS DA PESQUISA

Quanto ao acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa será disponibilizado o contato de celular, *WhatsApp* e e-mail da pesquisadora com o objetivo de esclarecer dúvidas que porventura surjam, bem como planejar/marcar/agendar o dia e horário da entrevista com cada docente. Inicialmente haverá a conversação sobre como será realizada a pesquisa, a leitura do TCLE e a dinâmica da participação dos docentes. Posterior a coleta dos dados, a pesquisadora organizará um momento para agradecer a todos pelas contribuições dadas ao longo do estudo. Os resultados da pesquisa serão socializados no ato da defesa da Dissertação, a qual terá a divulgação da data e o seu convite encaminhado a cada participante. A pesquisadora ainda se colocará à disposição para contribuir na comunidade universitária, caso a gestão/direção do centro julgue pertinente.

Quanto aos **benefícios** da pesquisa destacamos as seguintes contribuições:

A presente pesquisa possibilitará conhecermos como as políticas de inclusão instituídas na UFAC vem sendo materializadas e percebidas pelos docentes vinculados ao CELA e que atuam diretamente com alunos público-alvo da educação especial. Considerando



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

que a instituição vem adotando algumas ações e medidas que têm por objetivo materializar as políticas de inclusão do discente público-alvo da educação especial de modo a assegurar a esses discentes não apenas o acesso a instituição e aos cursos por ela ofertados, mas também a oportunizar que estes possam dar prosseguimento aos seus estudos chegando à conclusão do curso. Deste modo, a pesquisa aqui proposta trará contribuições diretas e indiretas para os participantes, pois acredita-se que os resultados obtidos com a pesquisa poderão possibilitar aos participantes e a gestão da IES, repensar sobre a execução da política de inclusão em seu cenário acadêmico e administrativo. Além disso, ao final do estudo, pretende-se socializar os resultados da pesquisa com a gestão da Universidade, do CELA e com os participantes. Ainda, este estudo poderá possibilitar aos docentes e gestão da IES, um olhar crítico e reflexivo sobre o que já se conhece e já se faz para assegurar a inclusão desses alunos junto aos cursos vinculados ao Centro de Educação, Letras e Artes - CELA e quanto a aplicabilidade das políticas destinadas a esse público na instituição. Poderá ainda, inspirar e/ou colaborar a para realização de pesquisas posteriores sobre a temática da inclusão do público-alvo da educação especial e das políticas a eles destinadas, podendo estas pesquisas serem realizadas com docentes de outros centro e/ou cursos, dentro desta e/ou de outras IES presentes no Estado do Acre, com vistas a assegurar o processo de inclusão do público-alvo da educação especial e proporcionar os meios necessários a efetivação e materialização das políticas públicas de inclusão a eles destinadas e executadas/implantadas na instituição.

4 GARANTIA DE PLENA LIBERDADE AO PARTICIPANTE DE RECURSAR-SE A PARTICIPAR OU RETIRAR SEU CONSENTIMENTO EM RELAÇÃO À PESQUISA

Garantiremos que sua participação neste estudo será voluntária e quando por um ou outro motivo sentir-se desconfortável e não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir, sem qualquer perda. Diante dessa decisão, a pesquisadora lhe devolverá o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

5 GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esclarecemos que as entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, podendo o acesso aos dados e as informações a ele relacionadas ao estudo serem conhecidas por pessoa autorizada, como a orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que seja preservada a sua identidade durante todas as fases da pesquisa e mantida a confidencialidade dos dados coletados. A pesquisadora tomará todos os cuidados no armazenamento dos dados coletados, os quais devem permanecer em local seguro e restrito. Além do respeito às normas estabelecidas pelo Comitê de Ética de pesquisa com Seres



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Humanos da UFAC, conforme declaração de uso de dados apresentada ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

Esclarecemos ainda que, ao final da pesquisa, todos os dados e informações serão mantidos em arquivo salvo protegidos por senha, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e findo este prazo, será descartado.

6 GARANTIA DE QUE O PARTICIPANTE RECEBERÁ UMA VIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Senhor (a) receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Caso não se sinta à vontade para assinar o referido termo no momento do recebimento, poderá refletir sobre a participação ou não na pesquisa e assiná-lo em outro momento.

7 EXPLICAÇÃO DA GARANTIA DE RESSARCIMENTO E COMO SERÃO COBERTAS AS DESPESAS TIDAS PELOS PARTICIPANTES

A sua participação nesta pesquisa será de forma voluntária, portanto, não receberá qualquer valor em dinheiro por sua participação, também não lhe será cobrado qualquer ajuda para realização deste estudo. No entanto, qualquer despesa que, porventura, venha a ter, lhe é garantido o ressarcimento.

8 EXPLICITAÇÃO DA GARANTIA DE INDENIZAÇÃO DIANTE DE EVENTUAIS DANOS DECORRENTES DA PESQUISA.

O não cumprimento do estabelecido pela pesquisadora implicará na indenização aos participantes da pesquisa.

A pesquisadora **Sirley Gonçalves de Rezende**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado Acadêmico, da Universidade Federal do Acre – Ufac, telefone (68) 99966-6888, e-mail: sirley.g.rezende@gmail.com, responsável por este estudo poderá ser contatada na Universidade Federal do Acre, Campus Universitário, BR 364, Km 04 – Distrito Industrial – CEP: 69.915-900 - Rio Branco–AC, no período vespertino na Sala da Coordenação do Mestrado em Artes Cênica, localizada no Bloco/ Prédio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, sala 22, no horário 13h às 18h, para que possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrada a pesquisa, bem como, qualquer dúvida poderá ser esclarecida também pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal do Acre (UFAC), Endereço: Rodovia BR 364, Km 04; Campus Universitário Reitor Áulio Gélvio Alves de Souza: Prédio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, sala 26; CEP: 69.915-900; Telefone: (068) 3901–2711; E-mail: cep@ufac.br / cepufac@hotmail.com.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Esse termo foi elaborado em duas vias e será rubricado em todas as páginas. Fica assegurada uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa, sendo este documento assinado, em todas as páginas, pelo pesquisador responsável e pelo (a) professor (a) participante da pesquisa.

Eu, _____, declaro que li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo da pesquisa intitulada: **A Política de Inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na UFAC e sua materialização na percepção dos docentes vinculados ao Centro de Educação, Letras e Artes - CELA**, da qual participarei de livre e espontânea vontade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem ter que justificar minha decisão e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição. Tenho conhecimento de que não terei nenhum custo e nem serei remunerado por minha participação e não serei identificado (a) nas publicações dos resultados da pesquisa.

Eu concordo em participar voluntariamente desta pesquisa. Como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da referida pesquisa, assino abaixo e nas páginas **1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7** deste TCLE.

Assinatura digitalizada do (a) professor (a)

Assinatura digitalizada da pesquisadora

Rio Branco/ AC, __ de _____ de 2021.

APÊNDICE C – RELAÇÃO DAS FORMAÇÕES OFERTADAS PELA INSTITUIÇÃO NO ANO DE 2021 E DISPONÍVEIS PARA ACESSO NO CANAL UFACTV

(Form)Ações desenvolvidas pelo NAI

1. Deficiência Visual no Ensino Superior – Deficiência Visual no Ensino Superior. <https://www.youtube.com/watch?v=ijMJ2vHPXFU>.
2. Família Atípica: Síndrome de Down – Oficina de Formação didático-pedagógica e Roda de Conversas Inclusivas – <https://www.youtube.com/watch?v=GxyZsx-z1PA&t=198s>
3. Dificuldades do Diagnóstico de Autismo: do bebê ao adulto – Oficina de formação didático-pedagógica e Roda de conversas inclusivas. <https://www.youtube.com/watch?v=VWJSdQQWznI>.
4. Autismo no Ensino Superior – Oficina de formação didático-pedagógica e Curso de Atualização de Monitores e tutores da Ufac. <https://www.youtube.com/watch?v=UhoS95vKLMg&t=363s>.
5. Palestra: Deficiência Auditiva no Ensino Superior – Oficina de Formação Didático-Pedagógico & Curso de Atualização de Monitores e Tutores da Ufac. https://www.youtube.com/watch?v=KHUROZ_w4Dw.
6. Deficiência Intelectual no Ensino Superior: desafios e perspectivas – Capacitação de monitores e tutores do NAI em parceria com a Oficina Didático-pedagógica da Prograd. <https://www.youtube.com/watch?v=PEAic91wlbY>.
7. Deficiência Visual no Ensino Superior – Oficina de formação didático-pedagógica & Curso de atualização de monitores e tutores da Ufac. <https://www.youtube.com/watch?v=ijMJ2vHPXFU&t=1s>.
8. TDAH e a Vida Adulta: desafios e possibilidade – Roda de Conversas Inclusivas. https://www.youtube.com/watch?v=GvzcxM_tWRQ.
9. Tema: Dislexia – Roda de Conversas Inclusivas do NAI. <https://www.youtube.com/watch?v=CtHM3AjjIWE>.
10. Altas Habilidades – Roda de conversas inclusivas – Descobrimo as altas habilidades/superdotação. <https://www.youtube.com/watch?v=WtRgw32-Xvc>.
11. Tema: Capacitismo – Roda de Conversas Inclusivas. <https://www.youtube.com/watch?v=GStZSdztgHY>.
12. Palestra: Acessibilidade no Ensino Remoto – NAI/UFAC. <https://www.youtube.com/watch?v=x33ddiV-iDk&t=252s>.

Jornada pedagógica 2021 – Escola de Formação da Docência Universitária

1. Planejamento didático-curricular no ensino remoto e híbrido: possibilidades para Educação Superior – Oficina de Formação didático-pedagógica - <https://www.youtube.com/watch?v=Pnys0jzoHDc>.
2. Metodologias Aplicadas ao Ensino Remoto e Híbrido: possibilidades para a Educação Superior – Oficina de formação didático-pedagógica. <https://www.youtube.com/watch?v=kxwiSHUwXxI&t=227s>.
3. Capacitação para criação e gestão de ambientes virtuais de aprendizagem – GSUITE. <https://www.youtube.com/watch?v=1JS4DQb4SXE>.
4. Capacitação para criação e gestão de ambientes virtuais de aprendizagem – MOODLE. <https://www.youtube.com/watch?v=SybiajaLEIU>.
5. Docência Universitária: A questão da didática em tempos de ensino remoto emergencial – ERE. <https://www.youtube.com/watch?v=xpzd4cK97KI>.
6. A docência no ensino superior em tempos de pandemia – Diferentes possibilidades de ensino e suas finalidades educacionais. <https://www.youtube.com/watch?v=pDx1zJ03E3M>.

APÊNDICE D – EXEMPLOS DE AÇÕES DE EXTENSÃO QUE ABORDARAM A TEMÁTICA DA INCLUSÃO NA UFAC



I Fórum do Autistas Adultos do Acre: crescer em possibilidades (2022).



III Encontro de Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural: práticas e desaprendizagens (2022).



Roda de Conversa: "A inclusão de estudantes com deficiência nas instituições federais de educação" (2020)



Seminário: A Inclusão em uma Perspectiva Educacional (2019).



Projeto Cine Inclusão (2019).



Curso de Tecnologias Assistivas, Educacionais e Móveis (2017).

ANEXO – COMPROVANTE DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA



Continuação do Parecer: 5.062.849

5. que o campo Nome do instrumento de coleta de dados seja substituído pelo cognome em sua origem.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando as exposições constantes deste Parecer na “avaliação dos riscos e benefícios”, nos “comentários e considerações sobre a Pesquisa” e nas “considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória”, conclui-se pela aprovação do Protocolo de Pesquisa, com as recomendações indicadas neste Parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

1- Esta pesquisa não poderá ser descontinuada pelo pesquisador responsável, sem justificativa previamente aceita pelo CEP, sob pena de ser considerada antiética, conforme estabelece a Resolução CNS Nº466/2012, X.3- 4.

2- Em conformidade com as diretrizes estabelecidas a Resolução CNS Nº 466/2012, XI.2, d; o pesquisador responsável deve apresentar relatórios parcial e final ao CEP. O Relatório parcial deve ser apresentado após coleta de dados, "demonstrando fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento" (Resolução CNS Nº 466/2012, II.20) e o Relatório Final deverá ser apresentado "após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados" (RESOLUÇÃO CNS Nº 466/2012, II.19).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1830079.pdf	28/09/2021 14:28:07		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PROJETO_DOALUNOPUBLICOALVODAEDUCAÇAOESPECIALNAUFACESUAMAT.pdf	27/09/2021 23:49:04	Sirley Gonçalves de Rezende	Aceito
Outros	ROTEIRODAENTREVISTA_APOLITICADEINCLUSAODOALUNOPUBLICOALVODAEDUCAÇAOESPECIALNAUFACESUAMATE.pdf	21/09/2021 23:38:15	Sirley Gonçalves de Rezende	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAONINICIODECOLETAEUSODOSDADOSDAPESQUISA_APOLITICADEINCLUSAODOALUNOPUBLICOALVODAEDUC.pdf	21/09/2021 23:35:17	Sirley Gonçalves de Rezende	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODECOMPROMISSODOPEQUISADORRESPONSAVEL_APOLI	21/09/2021 23:34:31	Sirley Gonçalves de Rezende	Aceito

Endereço: "Campus Universitário" "Reitor Áulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br



Continuação do Parecer: 5.062.849

Declaração de Pesquisadores	ADEINCLUSAODOALUNOPUBLICOALVODAEDU.pdf	21/09/2021 23:34:31	Sirley Gonçalves de Rezende	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAOPESQUISADECLARACAOINFRAESTRUTURA__APOLITICADEINCLUSAODOALUNOPUBLICOALVODAEDUCACA.pdf	21/09/2021 23:30:01	Sirley Gonçalves de Rezende	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMADEEXECUCAO_APOLITICADEINCLUSAODOALUNOPUBLICOALVODAEDUCACAOSPECIALNAUFACESUAMAT.pdf	21/09/2021 23:29:19	Sirley Gonçalves de Rezende	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO_APOLITICADEINCLUSAODOALUNOPUBLICOALVODAEDUCACAOSPECIALNAUFACESUAMATERIALIZACAO.pdf	21/09/2021 23:29:02	Sirley Gonçalves de Rezende	Aceito
Orçamento	PLANILHAORCAMENTARIA__APOLITICADEINCLUSAODOALUNOPUBLICOALVODAEDUCACAOSPECIALNAUFACESUAMAT.pdf	21/09/2021 23:28:31	Sirley Gonçalves de Rezende	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_APOLITICADEINCLUSAODOALUNOPUBLICOALVODAEDUCACAOSPECIALNAUFACESUAMATERIALIZACAOONAPERCEPCADOSDOCENTESVINCULADOSAOCELA.pdf	21/09/2021 23:23:00	Sirley Gonçalves de Rezende	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO BRANCO, 26 de Outubro de 2021

Assinado por:
JOÃO LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: "Campus Universitário" Reitor Âtilio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br