



DÉBORA RIBEIRO DA SILVA CAMPOS

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE OS
CURRÍCULOS DE SEUS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Belém
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIA E HISTÓRIA

DÉBORA RIBEIRO DA SILVA CAMPOS

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE OS
CURRÍCULOS DE SEUS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

Belém

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Campos, Débora Ribeiro da Silva, 1987-

Representações de alunos com deficiência sobre os currículos de seus cursos de graduação na Universidade Federal do Pará / Débora Ribeiro da Silva Campos. - 2013.

Orientador: Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

1. Estudantes deficientes - Estudo e ensino (superior) - Pará. 2. Educação especial - Pará - Currículos. 3. Universidade Federal do Pará - Currículos. I. Título.

CDD 22. ed. 371.90474098115

DÉBORA RIBEIRO DA SILVA CAMPOS

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE OS CURRÍCULOS
DE SEUS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Data da defesa: 15/03/2013

Conceito: Excelente

Banca de defesa de dissertação:

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha – Orientador
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes – Membro avaliador
Universidade do Estado do Pará

Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa – Membro avaliador
Universidade Federal do Pará

Belém
2013

Dedico esta dissertação à todos os que me acompanharam no caminho de sua construção e à todos os que sonham e lutam por uma educação efetivamente inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, pelo dom da vida, por me oportunizar saúde e coragem para enfrentar os obstáculos e me fortalecer e guiar quando os caminhos pareciam inexistentes. Pela inspiração quando as ideias faltavam, pelo alívio diante do cansaço, pela motivação quando eu achava que não iria conseguir. Obrigada, meu Deus!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Genylton Rocha, pela oportunidade de ingressar no Mestrado em Educação da UFPA, por me aceitar como sua orientanda mesmo sem me conhecer. Pela paciência e pelos ensinamentos em disciplinas acadêmicas, na convivência, nas orientações. Pela ambiência de pesquisa proporcionada ao longo destes dois anos, o que tanto colaborou para minha formação enquanto pesquisadora e docente universitária. Professor competente que vive aquilo que ensina e ensina vivenciando, foi uma honra ser sua orientanda. O senhor sempre será meu “profêssor lindo”!

Aos meus pais Acylino e Socorro, corresponsáveis por esta conquista, por primarem por minha educação desde a infância e se esforçarem para me oferecer além de uma formação acadêmica, mas uma formação moral. Minha eterna gratidão e empenho!

Aos meus irmãos que amo: Arthur, por me acompanhar ao seu modo, com uma disposição bem peculiar, mas sempre presente; e Matheus, meu dengo, por ser o sol da minha vida, por me beijar antes de dormir quando eu ficava acordada até tarde, por me ensinar sobre a tecnologia e por me alegrar nos momentos que eu precisava espalhar.

Ao meu noivo Otavio, pelo estímulo e parceria em cada passo do caminho desde a graduação. Por compartilhar experiências, derrotas, vitórias, sonhos e realizações. Por ser a minha inspiração e motivação diante do cansaço. Por ser meu repouso e me dar as mãos diante das adversidades. O melhor ainda está por vir! Amo você!

Às minhas eternas Maynah, Nathaly e Amanda, pelos momentos divididos desde a escola e pela amizade que norteia nossas vidas. Sempre serão! Amo vocês!

Às professoras do Curso de Terapia Ocupacional, hoje amigas, Sônia Pinto, Karla Aita e Rogéria Pimentel, exemplos para mim, pelo despertar da paixão pela docência, essencial para meu desejo de ser professora universitária.

Aos amigos de profissão e do coração Lucivaldo, Ingrid, Victor, Silvia, Sabrina, Nathália, Raphaella, Maressa e Mariane pelas dicas durante o caminho tortuoso do mestrado, assim como pela amizade, companhia, estímulo e torcida constante.

Aos amigos do INCLUDERE, principalmente Adiel, Marcelo, Yvonete, Carolline, Flávio, Jéssica, Gláucia, Márcia, Matheus e Thaís, pelos ensinamentos construídos e compartilhados, pela convivência harmoniosa e bem humorada.

Um agradecimento especial para minha amiga Amélia Mesquita, que muito me ensinou na caminhada do mestrado, enquanto trilhava seu doutoramento. Foi uma honra trabalhar com você! Hoje guardo um enorme aprendizado por meio de cada diálogo, das conversas informais e das discussões científicas. Quando eu crescer, quero ser igual a você, minha “chefia imediata”!

À minha banca de qualificação, que se repete na defesa desta dissertação, os professores Anchieta e Gilcilene, pelas importantes contribuições no meu processo de construção, reflexão e pesquisa.

Aos amigos queridos da turma de mestrado, em especial Bárbara, Rita, Damiana, Wanessa, Cássia, Cristiane, Pâmela, Wellington, Rogério, Ricardo, Keite, Márcia, Manuela, Jaqueline, Carmen, Gabriel, Áurea, Grace e todos os queridos com quem compartilhei conhecimentos e convivência nas disciplinas do Curso. Construímos desde o início uma relação harmoniosa e construtiva, da qual muito me alegro. Adoro vocês! Obrigada por tudo!

Aos sempre especiais Fernanda, Sabrina, Rafael e Yuri por fazerem parte de mim e me fortalecerem (Harmonia, é preciso ser!).

À família Rosa, Otavio, André e Patrícia pelo apoio de sempre e à todos os familiares e amigos que acompanharam minha trajetória.

Aos alunos com deficiência que aceitaram compor minha amostra de pesquisa, e me forneceram, tão gentilmente, suas entrevistas, seus relatos, suas vivências, um pouquinho de si mesmos. Obrigada pela disposição em auxiliar meu processo de formação! Quisera eu poder ter feito mais do que esta pesquisa em prol do processo de inclusão de cada um de vocês!

À Dona Cesarina, funcionária do Espaço Braille da Biblioteca Central da UFPA, pela disponibilidade em me auxiliar durante a pesquisa de campo, cedendo espaço físico e alguns contatos que muito me ajudaram.

À todos os professores do PPGED/UFPA, que comigo conviveram nesses dois anos e com quem aprendi questões sobre pesquisa e sobre o vasto e tão rico campo da Educação. Assim como à todas as funcionárias da secretaria do PPGED, em especial à querida Iva, sempre disponível, bem humorada, resolutiva e atenciosa.

Seria impossível agradecer nominalmente à todos os que contribuíram direta ou indiretamente para essa conquista, mas todos serão lembrados para sempre em meu coração. Muito obrigada!

LISTA DE SIGLAS

AACD: Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABBR: Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABRDEF: Associação Brasileira de Deficientes Físicos
ACESSAR: Programa de Inovações Tecnológicas para inclusão das Pessoas com Deficiência
ADFB: Associação dos Deficientes Físicos de Brasília
AEE: Atendimento Educacional Especializado
AIPD: Ano Internacional das Pessoas Deficientes
APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BC: Biblioteca Central Prof. Dr. Clodoaldo Fernando Ribeiro Beckmann
BIREME: Biblioteca Regional de Medicina
BVS: Biblioteca Virtual em Saúde
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCTV: Circuito fechado de televisão
CEIn: Comissão Especial de Educação Inclusiva
CIF: Classificação Internacional de Incapacidade, Funcionalidade e Saúde
CNE: Conselho nacional de Educação
CNS: Conselho Nacional de Saúde
CONED: Associação dos Deficientes Físicos de Brasília
CONSAD: Conselho Superior de Administração
CONSEPE: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUN: Conselho Universitário
CPL: Comissão Permanente de Licitação
DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais
EPAC: Estação de Pesquisas Acadêmicas
FACHO: Faculdade de Ciências Humanas de Olinda
FADESP: Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa
FCD-BR: Fraternidade Cristã de Pessoas com Deficiência do Brasil
FCDD: Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes
IBC: Instituto Benjamin Constant
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICA: Instituto de Ciência da Arte
IES: Instituições de Ensino Superior
IFES: Instituições Federais de Ensino Superior
ILC: Instituto de Letras e Comunicação Social
INCLUDERE: Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão
INCLUIR: Programa de Acessibilidade na Educação Superior
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais
MEC: Ministério da Educação
NBR: Norma Brasileira Regulamentadora
NID: Núcleo de Integração de Deficientes
OGs: Organizações Governamentais
OMS: Organização Mundial de Saúde

ONGs: Organizações Não Governamentais
ONU: Organização das Nações Unidas
PABAE: Programa de Assistência Brasileiro-Americana de Educação Elementar
PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBEX: Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PIBIC: *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica*
PL: Projeto de Lei
PNAES: Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE: Plano Nacional de Educação
PROAD: Pró Reitoria de Administração
PROEG: Pró Reitoria de Ensino e Graduação
PROESP: Programa de Apoio à Educação Especial
PROPLAN: Pró Reitoria de Planejamento
PSS: Processo Seletivo Seriado
REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIBI/UFPA: Sistema de Bibliotecas da UFPA
SIBOP: Sistema Bolsa Permanência
SRM: Sala de Recursos Multifuncionais
TCC: Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs: Tecnologias de Informação e Comunicação
UFC: Universidade Federal do Ceará
UFPA: Universidade Federal do Pará
UFRA: Universidade Federal Rural da Amazônia
UNESCO: *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*
UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

Assim, quando você deita a cabeça no travesseiro, aí vem um monte de pensamentos, mas eu nunca deixaria de lado essa vontade de vencer, de me graduar. Porque existia uma grande vontade de fazer Letras ou fazer Jornalismo. Passei em Jornalismo numa faculdade particular e não quis cursar, não quis porque eu tenho uma visão muito crítica, lugar de pobre é na Universidade pública e é por isso que nós temos que brigar sempre. Aí eu fui aprovado em Letras. E além de ser proletário, de buscar a Universidade pública, o sonho e a vaidade mesmo de dizer “eu passei na Federal”. Então assim, foi um sentimento pessoal, mas ao mesmo tempo um sonho de dizer, “não, eu preciso fazer parte daquela brisa, daquele vento, daquela estrutura que não tem em mais nenhum lugar”. Um monte de sentimentos assim que me diziam “não, eu cheguei até aqui e vou me deixar nocautear pelo primeiro obstáculo? Negativo! Vou pegar porrada até o final mas vou vencer!”. Sabe, eu sempre pensei assim e graças a Deus e à minha família, meu pai e minha mãe, que sempre impediram que eu abaixasse a cabeça pra esses e qualquer outro tipo de obstáculo. (D – Sujeito de Pesquisa)

RESUMO

CAMPOS, Débora. **Representações de alunos com deficiência sobre os currículos de seus cursos de graduação na Universidade Federal do Pará.** Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertação de Mestrado). Belém, 2013.

Na presente dissertação, trazemos como objeto de estudo as representações de alunos com deficiência sobre os currículos dos seus respectivos cursos de graduação na Universidade Federal do Pará. Para tanto, adotamos como referencial teórico-metodológico a perspectiva de representações de Lefebvre, que compreende que muitas representações dificilmente são identificadas e, por isso, impedem a percepção e transformação do real. A pesquisa buscou elucidar os conteúdos dessas representações, que, quando representados, perdem sua condição de invisíveis ou não perceptíveis e permitem a apropriação da realidade social, possibilitando rupturas com realidades excludentes. Desse modo, objetivamos identificar as representações de alunos com deficiência sobre os currículos dos seus cursos de graduação da Universidade Federal do Pará; conhecer como se deu o processo de construção histórica dessas representações; e identificar possíveis consequências e influências dessas representações na permanência e conclusão dos cursos de graduação pelos alunos com deficiência. A abordagem metodológica utilizada foi qualitativa, pautada no método materialista-histórico e dialético, com base na concepção de representações em Lefebvre. Para coleta de dados utilizamos a técnica da entrevista aberta a cinco alunos com deficiência regularmente matriculados na Universidade Federal do Pará. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise do Conteúdo. Considerando o currículo um campo de disputas, pudemos conhecer vivências e realidades dos sujeitos de pesquisa. Quanto às representações sobre o currículo, identificamos como relevantes conteúdos a concepção de deficiência, o preconceito experienciado por meio das relações interpessoais e os benefícios do engajamento e da militância política como apontamentos fundamentais. Observamos também, diante da resiliência expressa pelos sujeitos por meio de suas representações sobre o currículo, a possibilidade de o currículo funcionar como um instrumento de resistência e de fomento à contrahegemonia, ou seja, instrumento de ruptura de práticas educacionais excludentes. Assim, as representações sobre o currículo por alunos com deficiência indicam que, embora essa arena de conflitos e disputas por poder ainda reproduza desigualdades históricas, o currículo se mostra um potencial instrumento para a construção e a efetivação de práticas inclusivas na Universidade.

Palavras-chave: Representações. Pessoa com deficiência. Currículo. Educação Superior. UFPA.

ABSTRACT

CAMPOS, Débora. **Representações de alunos com deficiência sobre os currículos de seus cursos de graduação na Universidade Federal do Pará.** Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertação de Mestrado). Belém, 2013.

In this reportdissertation, we bring as object of study the students with disabilities' social representations about the curriculum of their respective undergraduate courses at the Universidade Federal do Pará. To this end, we adopted Lefebvre's theoretical andmethodological perspective of representations. He understands that many representations are hardly noticed and there for e prevent the perception and transformation of reality. Its contents, when are represented, lose their status as visible and invisible or not permit the appropriation of social reality, enabling exclusive breaks with reality. We bring the curriculum as a mead contest, which understands that students construct various representations about it in their educational process. So, we are interested in the representations of the curriculum in relation to inclusive education of disabled people in the University. Thus, we aimed to understand the social representations of disabled students on the curriculum of their undergraduate courses at the Universidade Federal do Pará in relation to inclusive education. Identifying them, we will know how was the historical process of construction of these representations and identify possible consequences and influences of them in the permanence and completion of undergraduate students with disabilities. The methodological approach was qualitative, based on the method dialectical and historical materialist, based on the Lefebvre's concept of representations. For data collection we used the technique of open interviews with five students with disabilities enrolled in the Universidade Federal do Pará. Data analysis was performed using the technique of Content Analysis. Considering the curriculum a field of disputes, we know the realities and experiences of research subjects. Regarding representations about the curriculum, we identify relevant content as the design of disability, prejudice experienced by means of interpersonal relationships and the benefits of engagement and political activism as fundamental notes. We also observe, given the resilience expressed by the subjects through their representations about the curriculum, the possibility of the curriculum function as an instrument of resistance and foment contrahegemony at the curriculum. Thus, the representations of the curriculum for students with disabilities indicate that although this field of conflict and power struggles still play historical inequalities, the curriculum shown a potential tool for building effective and inclusive practices at the University.

Key-words: Person with disability. Representations. Curriculum. Higher Education. UFPA.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 A LUTA HISTÓRICA PELO ACESSO E PERMANÊNCIA COM QUALIDADE SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE.....	33
2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: HISTORICIDADE E CONSTITUIÇÃO DA CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA.....	34
2.2 O DIREITO AO ENSINO SUPERIOR COM QUALIDADE SOCIAL: MOVIMENTOS SOCIAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA.....	49
3 NORMATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES.....	63
3.1 NORMATIVAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	63
3.2 REFLEXOS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO CURRÍCULO.....	94
4 AS PRESCRIÇÕES E O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.....	106
4.1 A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	106
4.2 A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.....	109
4.3 AS PRESCRIÇÕES OFICIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ COM VISTAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	114
5 AS REPRESENTAÇÕES DOS GRADUANDOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE OS CURRÍCULOS DE SEUS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.....	134
5.1 CONHECENDO OS SUJEITOS DE PESQUISA E SUAS VIVÊNCIAS.....	137
5.2 ADENTRANDO O CAMPO DAS IDEIAS: AS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE OS CURRÍCULOS DE SEUS CURSOS DE GRADUAÇÃO.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICE A.....	188

APÊNDICE B.....	189
------------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

A temática da educação inclusiva faz parte de minha trajetória profissional enquanto terapeuta ocupacional interessada em investigar a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular na cidade de Belém. Ainda na graduação, desenvolvi pesquisa de iniciação científica a respeito das condições de inclusão de crianças com paralisia cerebral na rede regular de ensino em Belém. Os achados apontaram para a existência de crianças regularmente matriculadas e frequentando as aulas em classes regulares, porém evidenciaram a incipiência da educação inclusiva, no que tange à acessibilidade física e, principalmente, às metodologias e adaptações necessárias para as práticas educacionais de sala de aula. Desse modo, o resultado obtido foi o de uma prática educacional excludente, apenas com a presença física dos alunos na classe regular (ALVES DE OLIVEIRA *et al*, 2011).

Esta trajetória teve continuidade, quando ingressei no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, passando a compor o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE/UFPA), coordenado pelo meu orientador, Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha. O INCLUDERE tem como um de seus principais eixos de estudo e pesquisa a temática da Educação Inclusiva tanto a respeito da formação de professores nesse contexto quanto a respeito da implementação de práticas efetivamente inclusivas.

Adentrando este grupo, ingressei nas atividades do projeto Cartografias da Educação Especial no Pará (PROESP/CAPES), que tem por finalidade cartografar, via projetos pedagógicos curriculares dos cursos de licenciatura das instituições públicas de ensino superior em Belém, os conteúdos e práticas relacionados à educação especial e inclusão escolar na formação dos professores oferecida por estas instituições.

Observando tal realidade, sob o prisma da formação que a Universidade vem oferecendo aos futuros professores, deparamo-nos, meu orientador e eu, com a educação propiciada pela Universidade aos alunos com deficiência, algo que não fazia parte, até então, das pesquisas desenvolvidas pelo grupo. Essa temática nos despertou inquietações a respeito de como os alunos com deficiência vivenciavam as práticas curriculares a partir dos currículos de seus cursos de graduação. Dessa forma, definimos como objeto de estudo as representações de alunos com deficiência matriculados na Universidade Federal do Pará sobre os currículos de seus respectivos cursos de graduação, na perspectiva da inclusão.

Consideramos que havia um silêncio a respeito desse assunto, que se mostra carente de estudos e pesquisas. Por isso, questionamos a respeito do acesso ao ensino superior em contradição com a permanência e a conclusão dos cursos de graduação pelos alunos com deficiência.

Nesse movimento de delimitação de nosso objeto de estudo, optamos por realizar um levantamento bibliográfico, buscando, por meio do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), investigar a existência de trabalhos sobre as representações de alunos com deficiência acerca dos currículos de seus cursos de graduação no ensino superior, verificando a relevância de propor uma pesquisa sob esse viés.

Para a operacionalização dessa pesquisa catalográfica, foram feitas combinações entre as palavras-chave: deficiência, inclusão, currículo, ensino superior, representações sociais e Lefebvre, palavras base para a constituição de nosso objeto de pesquisa. Nos resultados de pesquisa constaram 72 trabalhos, distribuídos de acordo com as combinações de palavras-chave. Os trabalhos são apresentados conforme as palavras-chave base da pesquisa, por título, autor e ano na tabela a seguir. Posteriormente, fazemos a análise sobre esses achados de modo a delinear as contribuições de tais trabalhos para a constituição de nosso objeto de pesquisa e percurso teórico metodológico.

Assim, a Tabela 01, a seguir, permite-nos visualizar os trabalhos encontrados por meio da busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com base em diversas combinações de palavras-chave.

Palavras-chave base da pesquisa	nº	Título	Autor(a)	Ano
Deficiência. Inclusão. Currículo. Ensino superior.	1	Proposta curricular voltada à pessoa com deficiência para os cursos de graduação em educação física.	Cleusa Maria Schneider	1999
	2	O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul.	Kizzy Morejon	2009
	3	Inclusão e Universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.	Marilú Mourão Pereira	2007
	4	O desafio da formação do professor para a atuação com a inclusão de pessoas com deficiências, no ensino comum: análise dos Cursos de Pedagogia em sua inserção no contexto da educação inclusiva.	Ana Lucia dos Santos	2009
	1	Educação inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco.	Amanda Fernandes Santos	2009
	2	Programa INCLUIR (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil.	Bianca Costa Silva de Souza	2010
	3	A Inclusão Escolar na Perspectiva de Alunos com Deficiência no Ensino Superior: Contribuições da	Carla Patrícia Rambo	2010

Deficiência. Inclusão. Ensino superior.	Psicologia Histórico-Cultural.		
	4	Inclusão no Ensino Superior: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo.	Eduardo José Drezza. 2007
	5	Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência.	Elaine Teresa Gomes de Oliveira. 2003
	6	Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: vozes e significados.	Elisabeth Rossetto. 2010
	7	A inclusão de uma aluna com deficiência visual na Universidade Estadual de Alagoas: um estudo de caso.	Elizete Santos Balbino. 2010
	8	A inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior e nos cursos de Educação Física de Juiz de Fora pede passagem. E agora?	Emerson Rodrigues Duarte. 2009
	9	Ensino superior e educação especial na universidade estadual de Maringá: algumas reflexões.	Fabiana Harumi Sasazawa. 2005
	10	Acesso e Permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante Com deficiência.	Ivone Braga Albino. 2010
	11	Concepções de deficiência: um estudo das representações dos professores de educação física do ensino superior.	João Danilo Batista de Oliveira. 2006
	12	Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia - MG.	Lavine Rocha Cardoso Ferreira. 2010
	13	Atendimento a Pessoas com Deficiência no Ensino Superior: estudo sobre o Centro Universitário Senac.	Lia Fernanda Sorrilha Gonsales. 2007
	14	Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão.	Lilian de Fatima Zanon Nogueira. 2010
	15	Barreiras atitudinais nas instituições de ensino superior: questão de educação e empregabilidade.	Livia Couto Guedes. 2007
	16	Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual: da educação básica ao ensino superior.	Livia Cristiane Pereira Oliveira. 2007
	17	A Inclusão de Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Piauí - Concepções de Professores.	Lucineide de Moraes Sousa. 2008
	18	O processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior de Maceió.	Márcia Rafaella Graciliano dos Santos Viana. 2010
	19	A inclusão dos portadores de necessidades especiais no ensino superior.	Maria Adelaide Pessini. 2002
	20	As produções acadêmicas em educação especial: uma análise de discurso.	Maria Ângela Vasconcelos Froes. 2007
	21	Análise da acessibilidade em instituição de ensino superior à pessoa cega.	Maria Eugênia Malheiros Kiehl. 2010
	22	Inclusão e Universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.	Marilú Mourão Pereira. 2007
	23	Sobre a inclusão – exclusão e as relações familiares de universitários com deficiência.	Marlene Aparecida Wischral Simionato. 2006
	24	Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP.	Susie de Araujo Campos Alcoba. 2008
	25	Políticas institucionais de acessibilidade da pessoa com deficiência física: desafios e experiências em instituição de educação superior.	Tania Mara Ruivo. 2010
	26	Inclusão educacional/social e engajamento político da pessoa com deficiência: a voz dos sujeitos.	Telma Antonio Gomes. 2005
	27	Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís-MA.	Thelma Helena Costa Chahini. 2006
	28	A inclusão da pessoa com deficiência visual: a	Vanessa Gosson 2005

		percepção dos acadêmicos.	Gadelha de Freitas Fortes.	
Inclusão. Currículo.	1	Inclusão: o currículo na formação de professores.	Alice Decker.	2006
	2	A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental.	Aline Aparecida Veltrone.	2008
	3	Educação inclusiva e organização da escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica.	Allan Rocha Damasceno.	2010
	4	A Formação Inicial do Professor e a Educação Inclusiva: um olhar sobre os projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFPA.	Amélia Maria Araújo Mesquita.	2007
	5	Discursos sobre inclusão escolar de sujeitos com necessidades educativas especiais.	Ana Sara Castaman.	2006
	6	Política Pública de inclusão escolar no estado do Paraná: e sua implementação no município de Cascavel-PR.	Anália Fiorini Ogura.	2002
	7	Educação inclusiva: princípios e representação.	Antonia Maria Nakayama.	2006
	8	Currículo e inclusão: escola e (des)abrigo de alunos.	Beatriz Nunes Paiva de Oliveira.	2009
Currículo. Inclusão. Representações sociais.	1	A inclusão do deficiente visual no ensino regular: um estudo de caso no Colégio Estadual Dr. Dorvalino Luciano de Souza.	Cleusa Molinari Battisti	2010
	2	A Criatividade e inclusão na formação de professores: representações e práticas sociais.	Katia Regina Xavier da Silva	2008
Representações sociais. Lefebvre.	1	As representações do trabalho junto a professores que atuam no proeja: da representação moral do trabalho ao trabalho como auto-realização.	Ângela Maria Corso.	2009
	2	A participação excludente na escola pública: um estudo das representações de educadoras sobre aluno, escola e prática pedagógica.	Gercina Santana Novais.	2005
	3	Projetos Vividos, Representações Construídas: Representações Sociais que mulheres e Homens do assentamento CIDAPAR possuem sobre os Saberes que Buscam na Escola para seus Projetos de Vida.	Joana D'arc de Vasconcelos Neves	2007
	4	Formação continuada e prática pedagógica: um estudo das representações de professoras da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental do município de Maringá- PR.	Marta Silene Ferreira Barros.	2004
	5	Representações sociais e práticas de professores alfabetizadores da rede pública do município de Goiânia.	Simei Araújo Silva.	1998
Deficiência. Inclusão. Ensino superior. Representações sociais.	1	A Ação do Professor de Educação Física Adaptada: Construção Mediada pelos Aspectos dos Contextos Históricos, Políticos e Sociais.	Rita de Fátima da Silva	2005
	1	Representações de docentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência na rede municipal de ensino.	Aline Elizabeth Moraes Martins.	2006
	2	O Significar da Deficiência nos Relatos Verbais de Mães de Crianças Cegas.	Ana Tereza Frade de Araújo.	2003
	3	A inclusão/exclusão no imaginário de uma portadora de visão subnormal: instaurando novos sentidos na educação.	Clarissa Moreira Enderle.	2002
	4	A educação inclusiva na perspectiva da teoria das representações sociais: concepções de docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Salinas.	Alessandra Sarmiento Rodrigues.	2010
	5	Representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares.	Cristiane Correia Taveira.	2008

Deficiência. Inclusão. Representações sociais.	6	Convite à ciranda: um estudo sobre as representações sociais de educação inclusiva.	Danielle Oliveira da Nóbrega.	2007
	7	Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras.	Ednea Rodrigues de Albuquerque.	2007
	8	Problematizando a Equidade: A questão da inclusão profissional da Pessoa com Deficiência.	Eliete de Souza.	2006
	9	As representações sociais do trabalho dos surdos e a construção das suas identidades.	Flávia Furtado Rainha Silveira.	2009
	10	Políticas públicas de inclusão escolar: “negociação sem fim”.	Franceli Brizolla.	2007
	11	O processo de inclusão do aluno com paralisia cerebral na escola regular: a visão da comunidade e a organização escolar.	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo.	2002
	12	Inclusão Educacional de Crianças com Deficiência no Município de João Pessoa: As representações sociais das mães (1996-2006).	Francymara Antonino N. de Assis.	2009
	13	Representações sociais de pessoas com deficiência física e políticas públicas no município de Itajaí - SC.	Jean Carlos Rienert.	2010
	14	Representações Sociais dos Professores de Primeira Série da Rede Municipal de Guaxupé, Frente à Inclusão Escolar dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.	Juliana Gisele Silva Braga.	2005
	15	Convivendo com a alteridade: representações sociais sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva.	Karina Mendonça Vasconcellos.	2008
	16	A deficiência pelo olhar dos “normais”.	Laura Cristina Nardi.	2008
	17	Deficiência e inclusão escolar: um estudo sobre representações sociais.	Neide Aparecida Lopes.	2005
	18	Representações sociais: a inclusão/ exclusão das pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho.	Regiane Cristina de Souza.	2010
	19	Representações sociais: dos modelos de deficiência à leitura de paradigmas educacionais	Renata Corcini Carvalho.	2005
	20	As representações sociais dos professores de alunos com Síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular.	Sabrina Fernandes de Castro.	2006
	21	Representação social da pessoa com deficiência frente à exclusão/ inclusão.	Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho.	2007
	22	Inclusão: lazer e participação social sob o olhar de pessoas com deficiência mental e suas famílias.	Siliani Aparecida Martinelli.	2008
	23	Quando as (in)certezas e as esperanças se (des)encontram: um estudo das representações sociais dos professores sobre educação especial na rede estadual de ensino.	Tânia Maria Goretti Donato Bazante.	2002
	24	Inclusão escolar: um olhar para a diversidade - as representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais.	Vívia Mariza Fraga Modesto.	2008

Tabela 01: Resultados da pesquisa de dissertações.

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Os quatro trabalhos aos quais tivemos acesso na busca com base nas palavras-chave deficiência, inclusão, currículo e ensino superior, forneceram alguns subsídios importantes para a investigação de nosso objeto de pesquisa, principalmente no que concerne

a dados comparativos a respeito do acesso e permanência de pessoas com deficiência em universidades públicas.

Esses trabalhos também contribuíram para avanços em nossas delimitações metodológicas, devido permitirem a visualização de possibilidades teórico-metodológicas em consonância aos nossos objetivos.

Quanto à busca com base na combinação das palavras-chave deficiência, inclusão e ensino superior, observamos que os vinte e oito trabalhos encontrados forneceram-nos dados relevantes para a percepção da relevância acadêmica da pesquisa ora apresentada, pois verificamos que, desses vinte e oito trabalhos, apenas sete a abordam a inclusão no ensino superior na perspectiva de discentes com deficiência, tal como nos propusemos. Os demais distribuem-se em abordagens sobre o processo de inclusão sob o ponto de vista docente e análise de políticas e programas universitários para o favorecimento do acesso e permanência destes alunos.

Desse modo, constatamos, por meio desses dados, a necessidade de conhecer e compreender como vem se dando a educação inclusiva nas universidades, especificamente na Universidade Federal do Pará, a qual não é mencionada em nenhuma pesquisa, a partir da concepção dos alunos com deficiência, vislumbrando achados indispensáveis para a consolidação da inclusão nessa Instituição.

Ainda de acordo com a Tabela 01, observamos que a busca pelas palavras-chave inclusão e currículo geraram oito trabalhos, dos quais, cinco destes dizem respeito a currículos inclusivos na educação básica e não à educação superior.

Vale ressaltar a pesquisa realizada por Mesquita (2007) única, dentre os achados, que teve como lócus a Universidade Federal do Pará, também nosso lócus de pesquisa, porém objetivou investigar a formação de professores na perspectiva da inclusão nos cursos de licenciatura dessa Universidade. Defende um currículo na formação de professores que os capacitem para lidar com alunos com deficiência. Observamos que os estudos que vem sendo feitos sobre o currículo na educação superior, no que tange à educação inclusiva, vêm olhando apenas para o currículo dos cursos de formação de professores, no sentido de capacitá-los para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, o que também é de fundamental importância.

Porém tal fato ratifica o silêncio sobre o estudo dos currículos dos cursos de graduação para o aluno com deficiência na Universidade. Por isso propomos compreender como vem se dando a educação inclusiva de alunos com deficiência através destes currículos.

Também realizamos pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES a partir das palavras-chave currículo, inclusão e representações sociais. Esse último termo-

chave foi acrescido à busca devido corresponder a uma palavra fundamental na delimitação de nosso objeto de pesquisa.

Observando a Tabela 01, percebemos que os achados apontaram para apenas dois trabalhos, dos quais apenas um trata das representações do aluno com deficiência, porém em experiência que se deu na educação básica.

Tais dados ratificam a relevância da ampliação do arcabouço teórico sobre as representações de alunos com deficiência no ensino superior, conferindo importância para este nível educacional e contribuindo para fomentar a inclusão nele, tal como nos propomos.

Optamos também por realizar pesquisa com base nas palavras-chave representações sociais e Lefebvre, devido nossa perspectiva de representações ser ancorada na obra desse autor.

Assim, a Tabela 01 também ilustra os resultados mais elucidativos para nosso encontro com o objeto de pesquisa através das representações na perspectiva de Lefebvre. Conhecer outras pesquisas e seus percursos metodológicos sob a interpretação desta mesma perspectiva da teoria das representações favoreceu nosso processo de delimitação do percurso metodológico desta pesquisa. Apesar de nenhum dos cinco trabalhos encontrados utilizar este método em pesquisa no ensino superior, três deles nos forneceram subsídios iniciais, por referirem pesquisas em educação, o que nos auxiliou a constituir o percurso metodológico desta pesquisa.

Quanto à pesquisa referente às palavras-chave deficiência, inclusão, ensino superior e representações sociais, todas referentes à alvos de nossa pesquisa, os resultados apontaram apenas um trabalho que contemplasse todas essas palavras-chave, trabalho este relacionado ao ensino superior, porém abordando as representações dos docentes acerca da educação inclusiva. Tal constatação nos permite considerar o ineditismo desta pesquisa, visto que em nenhuma outra universidade brasileira foi realizada pesquisa dando voz aos alunos com deficiência para conhecer suas representações acerca dos currículos de seus cursos de graduação.

A Tabela 01 evidencia, ainda, que foram identificados vinte e quatro trabalhos que versavam sobre a inclusão de alunos com deficiência pautados na abordagem das representações sociais. Pelo fato destes trabalhos adotarem a perspectiva de representações sociais de Moscovici e Jodelet, perspectiva esta diferente da qual adotamos, os mesmos vêm contribuir em nossa pesquisa no sentido nos esclarecer a respeito das duas abordagens, conferindo maior domínio e segurança no trato das fundamentações e dos métodos de coleta e de análise de dados.

Assim, no que tange ao levantamento a respeito de nosso objeto de estudo, constatamos o ineditismo, mas, principalmente, a relevância da pesquisa que ora apresentamos, já que, dos poucos trabalhos referidos que abordavam as representações dos alunos com deficiência, nenhum deles tratou as representações acerca do currículo dos cursos de graduação, bem como nenhum deles foi realizado na região Amazônica. Assim, esse levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES permitiu-nos a consolidação da delimitação de nosso objeto de estudo.

O Censo mais recente realizado no ano de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), evidenciou que, no Brasil, 12.777.207 pessoas declararam possuir pelo menos um tipo de deficiência severa, representando 6,7% da população total. Esse Censo classificou, no questionário da amostra, as deficiências visual, auditiva, motora e mental. Para as três primeiras, foram diferenciados, ainda, os graus de severidade: “alguma dificuldade”, “grande dificuldade” e “não consegue de modo algum”. As pessoas agrupadas na categoria deficiência severa são as que declararam, para um tipo ou mais de deficiência, as opções “grande dificuldade” ou “não consegue de modo algum”, além daquelas que declararam possuir deficiência mental (IBGE, 2011).

A deficiência visual severa foi a que mais incidiu sobre a população: em 2010, 3,5% das pessoas declararam possuir grande dificuldade ou nenhuma capacidade de enxergar. Em seguida, apareceu a deficiência motora severa, atingindo, em 2010, 2,3% das pessoas. O percentual de pessoas que declararam possuir deficiência auditiva severa foi de 1,1% e o das que declararam ter deficiência mental foi de 1,4% (IBGE, 2011, s.n.).

No Pará, esse censo revelou a existência de 7.581.051 pessoas com deficiência, dentre as quais 1.791.299 pessoas apresentavam uma das deficiências investigadas (IBGE, 2011).

Conforme a pesquisa mais recente do Ministério da Educação (BRASIL, 2006), a população com deficiência na faixa etária de 18 a 24 anos matriculada no ensino regular no Brasil (supõe-se que o ensino superior esteja nessa estatística, embora saibamos que nem sempre a pessoa com deficiência chega ao ensino superior nessa faixa etária) era de apenas 1.682.760 pessoas. Em consonância com essas estatísticas, data do ano de 2005 o início dos investimentos na educação superior para garantir a inclusão de alunos com deficiência (BRASIL, 2005).

Os resultados da pesquisa de Pessini, Silva e Silva (2007) revelam que as pessoas com deficiência enfrentam muito mais dificuldades relacionadas aos aspectos psicopedagógicos e psicossociais do que aos ambientais e estruturais. Com base nisso,

pensamos que a questão da permanência e conclusão do ensino superior pelo aluno com deficiência é transversalizada e influenciada por vários aspectos, tais como a acessibilidade física/arquitetônica, os fatores socioeconômicos e os fatores curriculares. Inferimos, portanto, que os alunos inseridos nesse processo de inclusão na Universidade apresentam representações acerca desses aspectos.

Estudar as representações mostra-se, nesse contexto, como uma prioridade na perspectiva da educação inclusiva, pois, trazê-las para o centro das discussões tende a auxiliar na compreensão da realidade e no planejamento de práticas educacionais que sejam efetivamente inclusivas. Optamos por pesquisar as representações, porque, tal como refere Lefèbvre (1979), muitas representações ativas dificilmente são percebidas, até mesmo pelos estudiosos, significando que, seus conteúdos, quando conseguem ser representados, perdem sua condição de invisíveis ou não perceptíveis. Isso se explica pelo fato de que, para conviver com a novidade, as pessoas criam representações que, após diversas experiências, podem transformar-se em consciência e evidência do real. Estudando essas representações, podemos identificar e investigar situações antes desconhecidas e até mesmo historicamente ignoradas.

Assim, compreendemos ser fundamental o esforço de análise das representações ativas, ou seja, as que interferem na vida dos indivíduos, dos grupos e, portanto, na sociedade, sendo importante observar que quanto mais ativa a representação, maior sua capacidade de dissimular-se para, com isso, dissimular o real, expressando contradições decorrentes das relações de poder (ABREU, 2009).

Atualmente, no Brasil e no mundo, há cada vez mais pesquisadores e educadores interessados na discussão sobre a educação de alunos com deficiência no ensino regular. Nas últimas décadas, essa tem sido, talvez a questão relacionada à educação especial mais discutida no país (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003). Apesar disso, conforme evidenciado pelos dados disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, é ainda incipiente a pesquisa acerca das representações sobre a educação inclusiva no ensino superior.

Abreu (2009) relata pesquisa realizada sobre as representações, no que se refere à formação de psicólogos, considerando a subjetividade e intersubjetividade da formação acadêmica, sob a perspectiva de análise de Lefèbvre (1979).

Entendendo que as representações nascem a partir da necessidade de grupos ou classes para explicar o real segundo seus interesses, Lefèbvre caminha do social para o individual e aponta como principal fonte de poder das representações a propriedade que têm de dissimular situações, manifestadas ao eliminar ou evidenciar relações bipolares (ABREU, 2009, p. 47).

Este autor refere que Durkheim, na tentativa de separar o individual do coletivo, no fim do século XIX e início do XX, lança o conceito de representações coletivas, que é, no início da década de 1970, retomado pelo psicólogo francês Serge Moscovici. Através de uma releitura crítica, Moscovici desenvolve uma teoria no campo da Psicologia Social, conhecida por Teoria das Representações Sociais. Na mesma década, essa teoria é confrontada por Henri Lefèbvre (1979) que passou a analisar as representações sociais a partir das relações das pessoas com os inúmeros poderes que as cercavam, caracterizando uma abordagem crítica da mesma, por considerar aspectos pessoais, relacionais, sociais, culturais e históricos.

Lefèbvre propõe um significado para as relações interpessoais e sociais enquanto representações que permaneciam hierarquicamente abaixo das relações de poder, sem pretender superá-las, sendo isso entendido por ele como inerente à personalidade e ao cotidiano das pessoas, que não tinham necessidade de anulá-las, simplificá-las ou minimizar sua importância, convivendo naturalmente na sociedade.

Lefèbvre diz que as representações fazem parte da realidade e pretendem explicá-la, o que contribui, em grande medida, para ocultar as contradições que se reproduzem nas relações sociais. Além disso, as representações estabelecem uma primeira relação entre o falso e o verdadeiro, dois extremos aparentemente incomunicáveis entre si, mas visceralmente dependentes. Essa relação não se dá pela aproximação de ambos: ela só ocorre no nível de representação porque se fixa num suporte considerado verdadeiro pelo interlocutor que a sustenta. A relação que se institui entre o verdadeiro do suporte e o falso da representação só é possível por meio do desenvolvimento de equivalências no terreno subjetivo das representações, que não se equivalem no plano do real, mas são aceitas como tal por toda a sociedade (ABREU, 2009, p. 48).

Tal citação remete à relação forma-conteúdo, relação essa estabelecida por Lefèbvre (1979), que entende que toda forma sempre revela um conteúdo. Apesar disso, no mundo das representações, a forma desloca esse conteúdo, toma o seu lugar, de modo que o conteúdo continua presente, mas dissimulado pela forma, o que denota a contradição referida no trecho supracitado.

Assim, as representações tendem a dificultar ou impedir a transformação do real, já que distorcem a compreensão dos fatos e das circunstâncias nas quais ocorrem, assim como das relações que se estabelecem entre eles. São elaboradas explicações apenas parciais que, omitindo alguns dados e evidenciando outros, justificam ou condenam atitudes ou condutas e, assim, dissimulam contradições presentes na realidade.

Assim, numa análise que parte do social para o individual, Lefèbvre (1979) aponta como principal fonte do poder das representações a dissimulação de situações que se manifestam no intuito de eliminar relações bipolares, assim como de evidenciá-las. Estas, que

são tanto individuais quanto coletivas (por pairarem entre o indivíduo e o grupo e entre o indivíduo e a sociedade), ficariam reduzidas a ideias individuais, não tendo expressão coletiva, caso permanecessem neste nível. Por outro lado, não alcançariam o coletivo se não encontrassem apoio nas intenções individuais. Dessa forma, este autor considera que, tanto no plano individual, quanto no coletivo, a representação coloca em evidência uma lacuna, ou seja, algo que falta no plano real. Através das representações, essa lacuna é preenchida no âmbito do representativo, porém esse preenchimento não acontece no plano do real. A importância de conhecermos essas representações reside nessa capacidade de estabelecerem vínculos inexistentes no plano da realidade, permitindo-nos compreender seus desdobramentos nos comportamentos das pessoas.

Abreu (2009) comenta que estas representações nascem a partir de interesses de grupos e classes, que impõem formas de explicar o real segundo seus interesses, fazendo com que as representações sejam geradas pelas necessidades sócio-históricas, de tal forma que seja o homem singular ou coletivo que as formule e difunda. Dessa forma, esses grupos dominantes veiculam seus interesses e aspirações nos planos pessoal e social atuando como uma caixa de ressonância, que difunde ao mesmo tempo que modifica a representação que passa a ser, então, coletiva.

Para Almeida (2001), nas sociedades capitalistas, a representação pode ser considerada ideológica quando difunde em todas as classes sociais e segmentos de classes, valores e concepções que pretendam justificar a dominação burguesa sobre o conjunto da sociedade, justificando essa dominação de modo a esconder contradições inerentes a esse modo de produção, evidenciando que as relações de poder viabilizam a subordinação do conjunto da sociedade aos interesses da classe burguesa. Essa compõe a concepção de representação por Althusser, criticada por Lefèbvre.

Lefèbvre, apesar de usar constantemente o termo representação, não utiliza a expressão ‘representação social’, visto que entende que toda representação é social, pois se desenvolve e atua no âmbito das relações sociais, podendo ser compreendida apenas nessa perspectiva, partindo do coletivo para o individual. Além disso, é social porque, com base nas explicações deste autor sobre o real, os planos individual e coletivo se relacionam para atender aos interesses de indivíduos ou grupos e abrangem tanto a natureza quanto a sociedade.

A partir do que já falamos sobre as representações, podemos enfatizar várias interseções dessas com o campo do currículo, que segundo Arroyo (2011) é um território de disputa, poder e conflito. Compreendemos que, nesse território, inúmeras representações

encontram-se imersas e, sendo identificadas, elucidarão conteúdos relevantes para auxiliar na compreensão e na discussão teórica e prática no campo do currículo. Por isso optamos por estudar as representações dos alunos com deficiência sobre os currículos de seus cursos de graduação. Pensamos que perceber as representações que mediam as disputas e os conflitos nesse campo nos permitirá discutir com propriedade acerca do currículo no processo de inclusão do aluno com deficiência na Universidade.

Assim, para adentrarmos esse debate, fazem-se necessários alguns comentários a respeito do currículo, e, para compor uma definição deste, trazemos considerações tecidas por Sacristán (1991) que o considera como: um documento historicamente configurado; uma seleção de conteúdos selecionados a partir de uma determinação visão política e de acordo com os interesses de quem o seleciona; um instrumento de invenção e de ação social; o cruzamento de práticas diversas; a expressão de várias determinações políticas para a prática escolar; um instrumento de seleção de cultura; e expressão de determinações sociais. Assim, adotamos o conceito de currículo como “a construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações” (p. 20), caracterizado por um “conjunto temático abordável interdisciplinarmente, que serve de núcleo de aproximação para outros muitos conhecimentos e contribuições sobre a educação” (p. 29).

Partindo destas concepções de currículo enquanto “projeto cultural elaborado sob chaves pedagógicas” (SACRISTÁN, 1991, p. 84), este pode ser compreendido como um aglomerado de códigos direcionados a modelar as práticas educacionais, de modo que necessitam estar de acordo com os contextos de sua formulação e realização. A elaboração destes códigos, muitas vezes, se dá exteriormente à prática nestes contextos, o que faz com que o currículo venha a ser um mero conglomerado de táticas apoiadas na falta de preparo docente e na imposição de esquemas técnicos sobre suas práticas (SACRISTÁN, 1991).

Conforme Alcoba (s.d.), os currículos dos cursos de graduação são geralmente muito densos e direcionados dentro da especialidade escolhida, subtraindo do aluno o tempo necessário para estudar e refletir sobre o que faz e ouve durante as aulas. Há, dessa forma, uma restrição à sua formação como cidadão, a qual deveria proporcionar um olhar mais amplo, crítico e integrado sobre o mundo e sua própria atividade. Em pesquisa que este autor realizou junto a professores universitários, os mesmos referiram que

o currículo "devia ter certa flexibilidade" porque ainda “é muito engessado” ou que o chamamos “grade curricular porque é uma prisão mesmo”, fruto de uma “herança paternalista e autoritária.” Pensam que “os currículos deviam reduzir-se a um mínimo”, deixando “o aluno compor a formação dele” (ALCOBA, s.d., p. 11).

Percebemos, assim, relevância em conhecer as representações que os alunos com deficiência têm acerca dos currículos que vivenciam em seus cursos de graduação. Podemos, assim, perceber que as representações, ao mesmo tempo em que fazem parte da realidade e buscam explicá-la, distorcem a compreensão dos fatos e circunstâncias, dificultando a transformação do real (LEFÈBVRE, 1979). Isso se dá devido essas representações engendrarem interesses e aspirações dos grupos dominantes, tal como ocorre nas sociedades capitalistas, no intuito de justificar e esconder as contradições existentes, inerentes à esse modo de produção (ABREU, 2009; ALMEIDA, 2001). A partir dessa análise pensamos ser possível visualizar lacunas e potencialidades dos currículos na inclusão dos alunos com deficiência, com base nos dados coletados que se mostraram relevantes para a compreensão das contradições inerentes à realidade e, ao mesmo tempo, dados inquestionáveis a respeito do processo de educação inclusiva na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Centramos nosso estudo nessa Universidade, devido a mesma ser a instituição pública de ensino superior mais antiga e consolidada da região, sendo a que oferece o maior número de vagas nos vestibulares. Foi criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, e sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, após cinco anos de tramitação legislativa. Inicialmente, congregou as sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.

Com base em dados da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação da Universidade Federal do Pará, essa Universidade é uma das maiores e mais importantes instituições da Amazônia, congregando uma comunidade composta por mais de 50 mil pessoas, assim distribuídas: 2.368 professores, incluindo efetivos do ensino superior, efetivos do ensino básico, substitutos e visitantes; 2.337 servidores técnico-administrativos; 6.861 alunos de cursos de pós-graduação, sendo 2.457 estudantes de cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado); 31.174 alunos matriculados nos cursos de graduação, 20.460 na capital e 10.714 no interior do Estado; 1.851 alunos do ensino fundamental e médio, da Escola de Aplicação; 2.916 alunos dos Cursos Livres oferecidos pelo Instituto de Letras e Comunicação Social (ILC), Instituto de Ciência da Arte (ICA), Escola de Teatro e Dança, Escola de Música e Casa de estudos Germânicos, além de 664 alunos dos cursos técnico-profissionalizantes do ICA. Oferece 338 cursos de graduação e 39 programas de pós-graduação, com 38 cursos de mestrado e 17 de doutorado (disponível em www.ufpa.br).

Devido essa complexa estrutura consolidada e historicamente reconhecida, concebemos que desenvolver a presente pesquisa na UFPA nos permitirá constituir um panorama acerca da educação inclusiva no ensino superior em Belém.

Com base nos dados supracitados, trazemos na presente pesquisa as seguintes questões norteadoras: **Quais as representações dos alunos com deficiência regularmente matriculados na Universidade Federal do Pará sobre o currículo vivido em seus cursos de graduação? Com base em que vivências essas representações foram construídas? Que influências essas representações exercem sobre a permanência e a conclusão dos cursos de graduação por esses alunos?**

Assim, o **objetivo geral** dessa pesquisa é o de compreender as representações de alunos com deficiência sobre os currículos de seus cursos de graduação na Universidade Federal do Pará no que tange à educação inclusiva. Para tanto, elegemos como **objetivos específicos** identificar as representações de alunos com deficiência sobre os currículos dos seus cursos de graduação da Universidade Federal do Pará; conhecer como se deu o processo de construção histórica dessas representações; e identificar possíveis consequências e influências dessas representações na permanência e conclusão dos cursos de graduação pelos alunos com deficiência.

Para o alcance dos objetivos supramencionados, elegemos um percurso metodológico ancorado no **paradigma qualitativo de pesquisa**, norteado pelo método materialista histórico, pois, conforme referem Lüdke e André (1986), para se fazer pesquisa é necessário considerar o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente. Este paradigma de pesquisa foi selecionado, também, com a intenção de assegurar e manter as noções de totalidade e contexto das investigações realizadas, dos dados obtidos e recolhidos, no sentido de extrair as informações confiáveis, completas e pertinentes para uma análise dialética.

O **método materialista histórico-dialético** penetra no mundo dos fenômenos, analisando-o através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade. Pires (1997) apresenta esse método como uma das formas de interpretar a realidade, assim como a realidade educacional. Para esta autora, Marx pensou o materialismo histórico-dialético considerando o caráter material e histórico do homem e a dialética. O caráter material dos homens é expresso por sua organização na sociedade para a produção e a reprodução da vida material, ou seja, as atividades humanas giram em torno dessa vida material. O caráter histórico é preciso ser considerado devido às diversas formas de organização que, historicamente, as sociedades

assumiram. E a dialética corresponde a uma tentativa de superação da dicotomia entre sujeito e objeto, evidenciando as contradições presentes na realidade social.

A lógica formal não consegue explicar as contradições e amarra o pensamento impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das coisas. Se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Marx (PIRES, 1997, p. 85).

É também nesse sentido que Triviños (2011) refere que o método materialista-histórico dialético favorece a análise dos problemas a partir de suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa.

Nesse sentido, o **tipo da pesquisa** ora relatada corresponde a um **estudo de caso**, o qual, seguindo os subsídios teóricos de Lüdke e André (1986, p. 13), ancora-se em uma vertente qualitativa e “vem ganhando crescente aceitação na área de educação, devido o seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. O estudo de caso deve ser aplicado quando interessar ao pesquisador pesquisar uma situação singular, particular. Essas autoras comentam que este tipo de pesquisa apresenta características fundamentais, a seguir:

1 – Os estudos de caso visam à descoberta. 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’. 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Triviños (1987; 2011) conceitua o **estudo de caso histórico-organizacional**, que enfoca um aspecto de uma determinada organização, uma parte do todo que corresponde à esta organização. Nesse sentido, a preocupação desse tipo de pesquisa é retratar a complexidade de uma situação particular, porém focalizando o problema em seu aspecto total dentro de uma organização ampla e complexa, ou seja, a análise acerca das representações dos alunos com deficiência sobre os currículos de seus cursos de graduação na UFPA, permitirá vislumbrar como vem se dando a inclusão na Universidade pública paraense.

Dessa forma, o estudo de caso que ora apresentamos lançou mão de **revisão bibliográfica**, de **pesquisa documental** e de **pesquisa de campo**. O levantamento apresentado anteriormente com base na busca do Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi fundamental na etapa de revisão bibliográfica, para reunir referencias pertinentes para a

fundamentação de nosso objeto de estudo. A pesquisa documental, por sua vez, baseou-se na análise de legislações e demais documentos prescritivos da legislação brasileira vigente, bem como documentos prescritivos da Universidade Federal do Pará, tais como o Regimento Geral, o Estatuto e o Plano de Desenvolvimento Institucional 2001-2010. E, para a pesquisa de campo, utilizamos a **entrevista estruturada**, como **técnica de coleta de dados**.

Segundo Severino (2007), é necessário que, na pesquisa de campo, o objeto seja abordado em seu meio ambiente próprio, nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, podendo, assim, serem diretamente observados, sem intervenção ou manuseio por parte do pesquisador. Desse modo, a entrevista corresponde a uma “técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. [...] O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2007, p. 124). Do mesmo modo, Pádua (1989, p. 154) define a técnica da entrevista como “uma técnica alternativa para se coletar dados não-documentados sobre determinado tema”.

Assim, a entrevista estruturada é definida por Severino (2007) como aquela na qual as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna, pois, “com questões bem diretivas, obtém, do universo de sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais” (SEVERINO, 2007, p. 125). Consideramos que Pádua (1989) denomina a entrevista estruturada por entrevista formal, visto que conceitua esta como aquela que

requer que se organize um roteiro de questões cujas respostas atendam ao objetivo específico de coletar dados para determinado assunto da pesquisa; no geral as respostas serão analisadas qualitativamente, mas se requer um mínimo de padronização para que se possa comparar as respostas dos entrevistados e daí extrair os subsídios para a pesquisa (PÁDUA, 1989, p. 154-155).

A respeito das etapas de execução da pesquisa, a primeira etapa constituiu da revisão bibliográfica, objetivando embasar o estudo, com ênfase na história da educação especial e inclusiva e nos movimentos sociais de luta por direitos na educação de pessoas com deficiência. Nessa etapa, foram analisadas as dissertações e teses referentes a essa temática, bem como artigos e livros que se mostrassem importantes para a compreensão da realidade a ser estudada e subsidiassem a elaboração das seções teóricas.

Ao mesmo tempo, foi realizada busca ativa dos alunos com deficiência regularmente matriculados na Universidade Federal do Pará, no sentido de constituir a

amostra desta pesquisa, apresentando-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver APÊNDICE A). Todos os alunos que compuseram a amostra foram convidados a participar da pesquisa. Do mesmo modo, foram seguidos os preceitos da Declaração de Helsinque e o Código de Nuremberg e respeitadas as normas de pesquisa envolvendo seres humanos (Res. CNS 196/96).

Na segunda etapa foi realizada a coleta de dados, a partir da aplicação de entrevistas aos sujeitos de pesquisa (ver APÊNDICE B). A seleção destes foi feita por meio de busca ativa nos cursos de graduação da UFPA, bem como por indicação. Assim, foram eleitos como sujeitos de pesquisa 05 (cinco) alunos com deficiência (física e visual), regularmente matriculados na Universidade Federal do Pará.

Como critérios de inclusão, estavam aptos a ser sujeitos de pesquisa alunos que estivessem cursando curso e graduação presencial na UFPA até o ano de 2012 (dois mil e doze), que aceitassem participar da pesquisa, consentindo essa participação por meio da assinatura do TCLE. Como critérios de exclusão, foram excluídos da amostra alunos que não se enquadrassem nos critérios anteriormente citados.

Todos os sujeitos de pesquisa foram entrevistados nas dependências da UFPA, em dia e horário previamente agendados, de acordo com a disponibilidade dos mesmos. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Para a organização e análise do material de investigação, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo, que, para Minayo *et al* (1994) é a principal forma de tratar os dados em pesquisas qualitativas. Esse método é definido por Bardin (1979) como um conjunto de técnicas de análise da comunicação, que visam inferir conhecimentos relativos às mensagens emitidas pelos sujeitos, através de procedimentos sistemáticos de descrição de conteúdos mencionados.

Com base na releitura que Franco (2008) fez de Bardin (1979), a Análise do Conteúdo é um procedimento de pesquisa que pode ser utilizado no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e apoiada em uma concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito frente às transformações sociais. Assim, este método de análise parte de uma mensagem emitida pelo sujeito de pesquisa, seja ela verbal ou não verbal, pois

as mensagens expressam representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem, sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a

expressão das mensagens, mas também os comportamentos (FRANCO, 2008, p. 12).

A autora esclarece que, pelo fato da Análise do Conteúdo se assentar nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, compreende esta como “uma construção real de toda a sociedade e como a expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolver representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação” (FRANCO, 2008, p. 13).

Assim, a Análise do Conteúdo se mostrou uma técnica de análise de dados adequada para a presente pesquisa, visto que “esse procedimento tende a valorizar o material a ser analisado, especialmente se a interpretação do conteúdo ‘latente’ estipular, como parâmetros, os contextos individuais, sociais e históricos no quais foram produzidos” (FRANCO, 2008, p. 16).

Segundo Triviños (1987) e Franco (2008), esse método envolve três etapas básicas: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. A pré-análise constitui-se da organização do material de pesquisa, um levantamento inicial para a análise da temática eleita. A descrição analítica, segunda fase do método de análise de conteúdo, inicia na pré-análise, quando o material é submetido a um estudo orientado pelas questões norteadoras e pelo referencial teórico-metodológico adotado. Nessa etapa, procedimentos como a codificação, classificação e categorização são básicos para o surgimento de quadros de referências. A interpretação inferencial terá como suporte o material de pesquisa organizado na fase anterior, e deve ser sustentada pelos processos reflexivos e intuitivos do pesquisador que avançou para o estabelecimento de relações entre a problemática pesquisada e o objeto do estudo. De acordo com Triviños (1987), nessa fase, o pesquisador deve aprofundar sua análise identificando o conteúdo latente que os dados possuem.

Assim como na pesquisa realizada por Mesquita (2007), a opção por este método mostrou-se mais apropriada para a nossa abordagem, tendo em vista a possibilidade de descrever e estudar, de forma mais aprofundada, os processos implicados na realidade analisada e as falas dos sujeitos de pesquisa, valorizando o que foi expresso por eles nos grupos focais.

Compondo referencial teórico-metodológico, os achados de pesquisa foram confrontados com documentos oficiais internacionais, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), e nacionais, como o Plano Nacional de Educação (2001), as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CB 2/2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica, curso de graduação, licenciatura plena (Resolução CNE/CP 1/2002) e os Pareceres da DCN, respectivamente: CNE/CB 17/2001 e CNE/CP 9/2001. Os documentos referidos foram utilizados como uma fonte de informação contextualizada e fornecedores de informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 *apud* MESQUITA, 2007). Deles, foram retiradas as orientações e prescrições oficiais para as dimensões curriculares dos cursos de graduação.

A partir destas falas dos entrevistados, foram criadas categorias para análise dos dados, sistematizadas a partir das questões norteadoras definidas após a revisão bibliográfica. As discussões dessas categorias foram confrontadas com os referenciais e documentos levantados, permitindo tecer comentários, análises, reflexões e sugestões a respeito da realidade estudada no sentido de colaborar para a efetividade da educação inclusiva no ensino superior, desvelando lacunas e potencialidades da realidade.

Com base no exposto, a presente dissertação encontra-se dividida em 5 seções. Na seção 2, a seguir, intitulada “A luta histórica pelo acesso e permanência com qualidade social de pessoas com deficiência na universidade”, fazemos um resgate histórico acerca dos movimentos sociais e da educação de pessoas com deficiência no Brasil, bem como trazemos conceitos importantes para a compreensão de nosso objeto de estudo, tais como educação inclusiva, pessoa com deficiência e qualidade social.

A seção 3 traz como título “Normativas sobre educação inclusiva e suas prescrições curriculares”. Nela, trazemos as normativas internacionais e nacionais sobre a educação inclusiva a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro, enfatizando os reflexos dessas normativas no currículo, de modo a consolidar a concepção de currículo inclusiva que adotamos nesta pesquisa, ancorada na perspectiva crítica do currículo.

A seção 4, intitulada “As prescrições e o processo de inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Pará” traz, por sua vez, aspectos específicos sobre a UFPA, como legislações e programas, permitindo versarmos sobre as prescrições oficiais da UFPA com vistas à educação inclusiva e sobre a inclusão de alunos com deficiência nessa Universidade nos últimos anos.

A seção 5, traz os resultados e discussão da pesquisa, tendo como título “As representações dos graduandos com deficiência sobre os currículos de seus cursos de graduação da Universidade Federal do Pará”, na qual apresentamos os dados resultantes da pesquisa e os analisamos à luz dos referenciais teórico-metodológicos eleitos para o estudo.

Por fim, nas considerações finais, analisamos o desenvolvimento desta pesquisa, retomando aspectos centrais da mesma e refletindo acerca do alcance dos objetivos de pesquisa, bem como, de temáticas outras suscitadas pela mesma.

2 A LUTA HISTÓRICA PELO ACESSO E PERMANÊNCIA COM QUALIDADE SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Na presente seção, nos propomos a constituir um breve histórico sobre a inserção das pessoas com deficiência na Universidade brasileira, resgatando a influência dos movimentos sociais e das lutas populares para oportunizar o acesso e a permanência com qualidade social destas na educação regular.

O Brasil vive, desde meados do século passado e início do século XXI, um clima de efervescência em torno das lutas pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência, tendo sido esse movimento impulsionado, sobretudo, pelo cenário internacional, que a partir de 1948, com a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, iniciou um amplo e profundo debate sobre os direitos iguais e inalienáveis como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo (MAZZOTTA, 1998).

Dentre as diversas transformações da sociedade moderna, decorrentes da globalização, da ascensão do neoliberalismo, da reconfiguração do sistema produtivo e dos impactos dessas transformações no mercado de trabalho, encontram-se as mudanças quanto à inclusão social e escolar da pessoa com deficiência. No Brasil, muitas dessas transformações foram impulsionadas por interesses das classes dominantes, mas consideramos importante destacar as contribuições das lutas dos movimentos sociais para o alcance dessas transformações. Neves (2000) considera que, na história da humanidade, não seria exagero dizer que os grandes acontecimentos quase sempre estiveram ligados aos movimentos sociais. Assim, as pessoas com deficiência também travaram lutas e alcançaram conquistas a partir desses movimentos.

Lanna Júnior (2010), buscando resgatar a trajetória das pessoas com deficiência em nosso país, registra a história do movimento de luta pelos direitos das pessoas com deficiência, trazendo também um resgate acerca das políticas públicas do Estado brasileiro sobre o tema.

As pessoas com deficiência foram por muitos anos tratadas com desprezo e desrespeito quanto aos seus direitos, o que as motivou a se organizarem em grupos e promoverem um forte movimento de participação política no âmbito do processo de redemocratização do Brasil. Esse espaço foi sendo construído com muita luta, embates políticos, mas também, com conquistas importantes, embora, em muitos momentos sob a omissão do governo e com total invisibilidade por parte da sociedade (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 12).

Historicamente, a opressão contra as pessoas com deficiência se manifestou em relação à restrição de seus direitos civis e à tutela da família e de instituições. Havia pouco ou

nenhum espaço para que as pessoas participassem das decisões em assuntos que lhes diziam respeito. Embora durante todo o século XX surgissem iniciativas voltadas para as pessoas com deficiência, foi apenas a partir do final da década de 1970 que o movimento das pessoas com deficiência surgiu, quando, pela primeira vez, elas mesmas passaram a protagonizar suas lutas e reivindicações, buscando ser agentes da própria história (LANNA JÚNIOR, 2010).

Assim, as pessoas com deficiência assumem relevante papel no processo de redemocratização do Estado brasileiro. Resultado dessas lutas são as transformações na concepção de deficiência e de pessoa com deficiência, na educação defendida para elas, bem como as legislações que preveem requisitos e prescrições com vistas à inclusão da pessoa com deficiência.

2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: HISTORICIDADE E CONSTITUIÇÃO DA CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Para a abordagem sobre os movimentos sociais, trazemos inicialmente a definição destes, com base em diversos referenciais teóricos. Em seguida, comentamos acerca das interseções deles com a educação, situando as lutas das pessoas com deficiência no campo educacional. Posteriormente fazemos um resgate histórico acerca dos movimentos sociais das pessoas com deficiência e seu impacto na constituição da concepção de deficiência.

Trazemos o conceito de movimentos sociais como entidades capazes de aprender sobre o mundo e sobre si, alterando e revendo suas demandas, propostas e parcerias (GOHN, 2010). Assim, é no seio desses movimentos que ocorrem mobilizações, discussões e reivindicações com base nas demandas de determinados grupos sociais.

Na descrição de Scherer-Warrem (1987 *apud* NEVES, 2000), é possível falar de movimentos sociais quando grupos oprimidos partem em busca de sua libertação, dentro das relações sociais comandadas pela dialética opressão/libertação. Para podermos considerar os movimentos sociais, devemos então analisá-los dentro dos seguintes aspectos: a ação grupal para transformação; a dinâmica (práxis) voltada para a realização dos mesmos objetivos (projeto); a orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns (a ideologia) e; uma nova organização diretiva mais ou menos definida (a organização e sua direção).

Ao fazer uma breve revisão nos movimentos sociais mais recentes, é possível perceber que, após 1930, há uma nova forma de participação social e política das classes populares urbanas, em vista de seus interesses e sua situação. Essas classes passam a

mostrarem-se conscientes das suas possibilidades de reversão de um quadro de opressão e exclusão sob os quais historicamente viveram.

Essa percepção transforma-se, então, no melhor instrumento para a organização de ações coletivas, ações que estão visando não o bem individual mas o bem comum de todo um grupo social que, por motivos históricos, sociais, econômicos podem ser classificados como desprivilegiados (NEVES, 2000, p. 04).

Acerca dos movimentos sociais pela educação no Brasil, Gohn (2002) refere que o elemento comum que entrelaça os movimentos sociais com a educação é a cidadania. Porém essa cidadania pode ser compreendida de diversas formas. A autora refere que, no liberalismo, a questão da cidadania sempre se encontrou ligada à noção de direitos iguais, na defesa de oportunidades iguais diante dos direitos naturais e imprescritíveis do homem (liberdade, igualdade perante a lei e direito à propriedade), e dos direitos da nação (soberania nacional e separação dos poderes: executivo, legislativo e judiciário). Com base nessa ideologia, somente os proprietários (burgueses) tinham direito à plena liberdade e à plena cidadania, devido suas posses e seu status social.

O povo conformava-se, então, diante do senso comum que beneficiava apenas os grandes proprietários e lutava somente por condições mínimas de subsistência. À medida que o capitalismo se consolida, as lutas sociais foram deixando de ser apenas pela subsistência e surgem concepções alternativas dos direitos, quando o povo passa então a requerer seus direitos fundamentais. Nesse período, a educação voltou a ser pensada pelas classes dirigentes como mecanismo de controle social.

Desse modo, o discurso por uma educação para todos passou a servir como mecanismo de persuasão da população e mostrava-se sedutor, já que, teoricamente, defendia a igualdade de direitos e oportunidades de acesso à educação, quando, na verdade, tratava-se de um discurso que visava alienar a população e reproduzir as desigualdades sociais historicamente vigentes.

Assim, Gohn (2002) refere que o caráter educativo dos movimentos sociais originou-se em várias formas, planos e dimensões articuladas, denominando tais dimensões de: a) A dimensão da organização política; b) A dimensão da cultura política; e c) A dimensão espacial-temporal.

A dimensão da organização política é compreendida por essa autora como a que se refere à consciência adquirida progressivamente através do conhecimento sobre quais são os direitos e os deveres dos indivíduos na sociedade. Essa consciência se constrói a partir da agregação de informações dispersas sobre o funcionamento da administração pública e da legislação em vigor. Assim, a construção da cidadania coletiva somente se realiza quando,

identificados os interesses opostos, parte-se para a elaboração de estratégias de formulação de demandas e táticas de enfrentamento dos oponentes, constituindo a organização política dos movimentos sociais.

A dimensão da cultura política, por sua vez, engloba experiências vivenciadas no passado como opressão, negação de direitos, que são resgatadas no imaginário coletivo do grupo de um determinado movimento social de forma a fornecer elementos para a leitura do presente. A fusão do passado e do presente transforma-se em força social coletiva organizada, que impulsionam questões de dimensão educativa e pedagógica. A dimensão educativa é constituída por um processo cujos produtos são realimentadores de novos processos. Já a pedagógica é constituída pelos instrumentos utilizados no processo.

A dimensão espacial-temporal é pautada na consciência gerada no processo de participação num movimento social, a qual leva ao conhecimento e reconhecimento das condições da população no presente e no passado. Isto gera nas pessoas a ideia de um ambiente construído, do espaço gerado e apropriado pelas classes sociais em sua luta cotidiana. É essa dimensão que possibilita a articulação entre o chamado saber popular e o saber científico, técnico, codificado, uma vez que as categorias tempo e espaço são importantes no imaginário popular, ou seja, são representações fortes na mentalidade coletiva popular.

Gohn (2010) destaca a importância incontestável dos movimentos sociais no Brasil contemporâneo, para a consolidação da identidade de sujeitos historicamente excluídos, favorecendo, assim, a construção democrática da sociedade.

Entre os movimentos que merecem destaque, por atenderem aos critérios de classificação como movimentos sociais, Neves (2000) cita os movimentos voltados para a defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Um longo histórico de segregação e desvalorização ronda as pessoas com deficiência, as quais, durante séculos, estiveram expostas aos princípios vigentes em cada sociedade, fossem eles políticos, estéticos, religiosos, econômicos, etc., e que determinaram a forma de encarar e enfrentar a deficiência. É com o objetivo de fortalecimento que as pessoas com deficiência se unem e buscam uma forma de reivindicar direitos e buscar deveres na sociedade atual, longe da imagem criada através dos séculos sobre a própria deficiência como situação incapacitante (NEVES, 2000, p. 07).

Nesse contexto, a tríade de análise era classe, gênero e etnia, ficando, assim, oculta a pessoa com deficiência. Assim, as primeiras ações e organizações realizadas pelas pessoas com deficiência, são discretas e inconsistentes ao longo do século XIX. O que se via eram algumas ações para as pessoas com deficiência, pois ao longo do império e da república

brasileiros já evidenciavam-se iniciativas com vistas a um atendimento crescente à pessoa com deficiência, por exemplo.

No Império, em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e, em 1856, no Segundo Reinado, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Essas instituições funcionavam como internatos para alunos na sociedade brasileira, oferecendo-lhes o ensino das letras, das ciências, da religião e de alguns ofícios manuais. Na república, esses institutos tiveram sua denominação alterada. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos recebeu o nome de Instituto dos Meninos Cegos, alterado, em 1890, para Instituto Nacional dos Cegos e, em 1891, para Instituto Benjamin Constant (IBC), homenagem ao seu diretor mais ilustre. Por motivo semelhante, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos deixa de ser uma instituição imperial, mantendo o nome de Instituto dos Surdos-Mudos, até 1957, quando passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (LANNA JÚNIOR, 2010; MENDES, 2010).

Percebemos que essas iniciativas partiam, até então, do Estado, pautado no pensamento educacional vigente no Brasil, que promovia uma educação de acordo com o pensamento, de modo que as iniciativas e demais ações da própria sociedade civil eram tímidas e pontuais.

No contexto do pós 1º e 2º Guerras Mundiais, a partir de 1947, que deixaram várias pessoas mutiladas e com sequelas físico-funcionais, percebemos uma ressignificação da concepção de deficiência até então instaurada, bem como do enfrentamento dessa condição pela sociedade. Assim,

surge, de maneira imperativa, a necessidade de atender não apenas os deficientes mutilados, mas todas as pessoas que portassem alguma deficiência, física, sensorial ou mental. Amplia-se a participação, com o envolvimento das organizações internacionais e de caráter intergovernamental, sob o comando da Organização das Nações Unidas (anteriormente representada pela Liga das Nações), visando a pessoa com deficiência, seu bem estar e progresso, com conseqüente viabilização de participação mais ativa e produtiva em seu grupo social. Essa nova organização começa a envolver não só profissionais, mas principalmente familiares e a própria pessoa com deficiência, com o objetivo de defender melhores condições de vida, de tratamento e de participação social. Estaria iniciado o movimento que levaria aos conceitos de integração e normalização, que produziram avanços consideráveis e importantes para a população de pessoas com deficiência (NEVES, 2000, p. 18).

No contexto histórico de industrialização e urbanização brasileiras, iniciado na década de 1920 e aprofundado nas décadas de 1940 e 1950, surgiram, já por iniciativa da sociedade civil, novas organizações voltadas para as pessoas com deficiência. Essas novas

organizações se destinavam a outros tipos de deficiência e com formas de trabalho diferenciadas, por não se restringirem à educação e atuarem também na saúde. Foi nesse contexto que se deram dois movimentos distintos: o movimento pestalozziano e o movimento apaeano. Foi também nesse contexto em que foram criados diversos centros de reabilitação, que visavam conhecer, diagnosticar e tratar diversas patologias, aproximando os quadros clínicos da normalidade (LANNA JÚNIOR, 2010).

O movimento pestalozziano, tal como Pestalozzi, concebia a educação como processo que deve seguir a natureza e os princípios da liberdade, da bondade inata do ser e da personalidade individual da criança. Desse modo, a criança era concebida como um organismo que se desenvolve de acordo com leis definidas e ordenadas contendo em si todas as capacidades da natureza humana reveladas na unidade entre mente, coração e mãos. A defesa desse movimento era por uma educação não-repressiva, que utilizasse o ensino como meio de desenvolvimento das capacidades humanas, o cultivo do sentimento, da mente e do caráter. No que tange aos alunos com deficiência, buscava descobrir leis que propiciassem o desenvolvimento integral dos mesmos e, para isso, concebeu uma educação com as dimensões intelectual, profissional e moral, estreitamente ligadas entre si (PESTALOZZI, 1946).

A primeira Sociedade Pestalozzi do Brasil foi fundada em 1932. Para Pestalozzi (1946, p. 63), “[...] a intuição da natureza é o único fundamento próprio e verdadeiro da instrução humana, porque é o único alicerce do conhecimento humano”. Por isso, mais importante que ensinar determinados conhecimentos era desenvolver a capacidade de percepção e observação dos alunos.

Já o movimento apaeano nasceu e é pautado até hoje em dimensões institucionais, tal como refere a Política de Acompanhamento e Monitoramento do Movimento APAEANO (2008). A primeira dimensão é a “Garantia e defesa dos direitos da pessoa com deficiência”, ou seja, participar de conselhos e fóruns para lutar pela existência e aplicabilidade de legislação sobre defesa de direitos das pessoas com deficiência. A segunda dimensão é denominada de “Atenção integral à pessoa com deficiência”, a qual engloba aspectos relacionados à organização, oferta, qualidade e natureza dos serviços de saúde, educação e assistência social oferecidos pelo Movimento Apaeano. A terceira dimensão é a dos “Vínculos com as famílias”, que preconiza o favorecimento de condições e procedimentos institucionais voltados para o atendimento e à participação das famílias no contexto interno da APAE, bem como à facilitação da presença e atuação dos pais nos seus processos de planejamento e gestão. A quarta dimensão é denominada de “Sustentabilidade institucional” e envolve as áreas que constituem as bases humana, programática, organizacional, física e

financeira da APAE, as quais garantem à APAE uma estrutura formal, para que possa atuar regularmente em conjunto com a sociedade e oferecer serviços de qualidade ao seu público-alvo. A quinta e última dimensão é a de “Articulação com a sociedade”, caracterizada pela organização e pela execução de ações que possibilitem e fomentem o diálogo do Movimento Apaeano com a sociedade.

Podemos perceber que esses movimentos versavam mais sobre uma inclusão social da pessoa com deficiência no ambiente escolar do que propriamente sobre uma educação inclusiva, visto que não enfatizavam as metodologias de ensino e aprendizagem e a aquisição de conhecimentos.

Apenas a partir de meados do século XX, deu-se o surgimento de organizações criadas e geridas pelas próprias pessoas com deficiência, quando se passou a ter um movimento social constituído por elas. Uma das motivações iniciais foi a solidariedade entre pares nos grupos de deficiência dos cegos, surdos e deficientes físicos. Esses grupos já estavam reunidos em organizações locais antes da década de 1970, porém sua abrangência era muito limitada, raramente ultrapassando seu bairro ou município, em geral, sem sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal. Eram iniciativas pontuais que visavam ao auxílio mútuo e à sobrevivência, sem objetivo político prioritariamente definido. Apesar disso, podemos considerar que essas organizações fizeram parte do início das iniciativas de cunho político que surgiriam no Brasil, sobretudo durante a década de 1970, as quais consolidariam, mais tarde, o movimento social das pessoas com deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010).

Neves (2000) refere que a década de 1960 teve grande significado para os movimentos que envolveram grupos minoritários marginalizados, dentre esses, o grupo das pessoas com deficiência. Vislumbrando revisões na organização de serviços, metodologias de ensino e atitudes em relação às pessoas com deficiência, essa nova mentalidade trouxe uma gama de alterações importantes. Entre essas alterações, essa autora destaca alguns princípios que trouxeram importante colaboração para o estabelecimento e fortalecimento da necessidade de organizações de reivindicação, alterando o caráter desses órgãos de forma radical, provocando a transição de uma situação de solidariedade e assistencialismo para uma situação de respeito a direitos e estabelecimento de deveres. São eles:

a pessoa com deficiência deve ter sua potencialidade aproveitada, voltando-se o trabalho para os aspectos nos quais ela possa efetivamente contribuir com a sociedade na qual está inserida; a pessoa com deficiência deve ser parte integrante das equipes que decidem sobre as propostas de trabalho que serão planejadas para sua integração e reabilitação; a pessoa com deficiência tem deveres e deve ter garantido o seu direito de opção, ficando limitado o poder dos pais sobre as decisões individuais (NEVES, 2000, p. 19).

A participação das pessoas com deficiência começa então a ser vista com seriedade e sua opinião e contribuição passam a ser consideradas devido a organização de movimentos e documentos. São lançados documentos internacionais relevantes, que começam a consolidar a alteração na forma de enxergar a pessoa com deficiência. Instala-se, assim, de maneira definitiva, a necessidade de atenção aos direitos das pessoas com deficiência no plano internacional e a necessidade de educar as pessoas com deficiência para que possam exercer esses direitos de forma autônoma (NEVES, 2000).

Assim, observamos maior destaque do movimento social da pessoa com deficiência a partir da década de 1970 entre outros movimentos sociais nacionais, com base em um discurso em prol de uma sociedade participativa e democrática, no contexto da abertura política no final da década de 1970 e da organização dos novos movimentos sociais no Brasil (LANNA JÚNIOR, 2010). Tratava-se de um movimento de caráter urbano, bem definido em seus objetivos, em sua estratégia de ação e conteúdo reivindicatório.

Até a década de 1970, as ações voltadas para as pessoas com deficiência no Brasil concentravam-se em ações pontuais na educação e em obras assistencialistas. Durante o século XIX, o Estado brasileiro, em ação pioneira na América Latina, criou duas escolas para pessoas com deficiência: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Paralelamente às rarefeitas ações do Estado, a sociedade civil organizou, durante o século XX, as próprias iniciativas, tais como: as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), voltadas para a assistência das pessoas com deficiência intelectual, oferecendo atendimento educacional, médico, psicológico e de apoio à família; e os centros de reabilitação, como a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR) e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), dirigidos, nessa época, às vítimas da epidemia de poliomielite. Assim, o movimento que surge ao final da década de 1970 buscou a reconfiguração de forças na arena pública, na qual as pessoas com deficiência despontavam como agentes políticos (LANNA JÚNIOR, 2010; DOTA; ALVES, 2007).

Dentre as ações desse movimento social houve passeatas, reuniões, encontros municipais, estaduais e nacionais, fóruns, seminários, participação ativa na Constituinte, publicação de artigos e livros, inserção na mídia, na forma de entrevistas e debates. Quanto às reivindicações, o movimento julgava necessário intervir em prol das garantias legais para as pessoas com deficiência, bem como lutar pela transformação dos valores sociais relacionados à percepção da deficiência e da pessoa com deficiência.

Januzzi (2004) e Lanna Junior (2010) destacam três grupos que contribuíram fortemente para a constituição e o fortalecimento do movimento social das pessoas com deficiência: os cegos, os surdos e as pessoas com deficiência física.

Lanna Junior (2010) refere que o modelo associativista dos cegos nasceu em um momento de transição de duas visões de mundo: do modelo médico ao modelo social com base nos Direitos Humanos. Nessa época de transição, houve aumento na impressão de livros em Braille, com a instalação da imprensa Braille na Fundação para o Livro do Cego no Brasil, criada em 1946 – atualmente denominada Fundação Dorina Nowill para Cegos –, no sentido de fomentar a educação dos cegos e ampliar o acesso desse grupo à leitura. A Fundação foi criada por iniciativa de algumas normalistas do colégio Caetano de Campos, em São Paulo, a partir da criação de um grupo experimental de educação de cegos que desenvolvia metodologias de ensino e transcrevia manualmente livros para o Braille. Esse trabalho de transcrição para o Braille transformou-se, após algum tempo, na Fundação para o Livro do Cego no Brasil.

Já no movimento dos surdos, as discussões assumiram três enfoques principais: a língua de sinais (ainda não a nível da Língua Brasileira de Sinais), a cultura e a identidade surdas, que surgem a partir de 1993 com a proposta suíça de bilinguismo para surdos. Com a instalação das escolas para surdos, surgiu também a disputa sobre o melhor método de educação de surdos: a linguagem de sinais, o oralismo ou a mista. A Língua de Sinais havia sido proibida oficialmente em diversos países, sob a alegação de que destruía a habilidade de oralização dos surdos. Tal proibição despertou o que alguns autores chamam de “isolamento cultural do povo surdo”, já que a proibição dessa língua tinha por consequência a negação da cultura surda e a dificuldade na consolidação da identidade surda. O movimento surdos passou, então, a constituir-se como uma resistência às práticas “ouvintistas”, dando-se em espaços como as associações, as cooperativas e os clubes – territórios livres do controle ouvinte –, onde os surdos estabeleciam intercâmbio cultural e linguístico e faziam uso da Língua de Sinais. Desse modo, percebemos que um dos principais fatores de reunião das pessoas surdas era o uso e a defesa da Língua de Sinais.

No Brasil, há registros de que, no final da década de 1930, um grupo de surdos ex-estudantes do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) fundou a Associação Brasileira de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro. Uma segunda associação foi fundada em maio de 1953 com a ajuda de uma professora de surdos, Ivete Vasconcelos. Além disso, os ex-estudantes do INES voltavam para suas cidades de origem e criavam associações de surdos, tais como a Associação de Surdos-Mudos de São Paulo, fundada em março de 1954, e a Associação de Surdos de Belo Horizonte, em 1956 (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 33).

Nessa conjuntura, a cultura surda e a Língua de Sinais ganharam importantes argumentos em sua defesa quando, em meados de 1960, o linguista Willian Stokoe publicou obra na qual afirmava que a língua de sinais americana tinha todas as características da língua oral. Assim, ao se conferir status de “língua” à Língua de Sinais, os surdos puderam reafirmar com maior força e argumentação o seu pertencimento a uma comunidade linguística que lhes proveria uma cultura e uma identidade próprias. Com base nesse argumento, não houve como negar a complexidade que existia nas relações entre cultura, linguagem e identidade, assim como não se poderia negar que o fato de pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva traria uma marca identitária significativa para essa parcela da população, que reafirmava sua diferença perante o mundo ouvinte e, assim, legitimava sua luta por direitos e pela sua existência como cidadãos (MAZZOTTA, 1998; JANUZZI, 2004).

Ainda a respeito da cultura surda, pensamos necessário fazermos alguns adendos. Segundo Santana e Bergamo (2005), historicamente, os surdos estiveram situados a meio caminho entre os ouvintes, considerados humanos de qualidade superior, e os subumanos, desprovidos de todos os traços que os assemelham aos seres humanos. Ao mesmo tempo em que não poderiam ser classificados como subumanos por apresentarem traços de humanidade, também não conseguiam ser aceitos como seres humanos em sua plenitude. Tendo isso em vista, “a defesa e a proteção da língua de sinais, mais que significar uma auto-suficiência e o direito de pertença a um mundo particular, parecem significar a proteção dos traços de humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a linguagem” (SANTANA; BERGAMOS, 2005, p. 566).

Historicamente, portanto, o surdo foi considerado anormal por não ser dotado da habilidade de comunicação oral, tal como as pessoas “normais”. Essa concepção foi responsável pela denominação “deficiência auditiva”, que caracteriza a pessoa surda a partir de um critério de normalidade-anormalidade. Nesse contexto, a defesa por uma cultura e uma identidade surdas foram temas de diversas lutas pela inclusão do surdo, como uma estratégia de romper com essa concepção de anormalidade, aproximando-os dos ditos normais, embora diferentes. Ou seja,

essa mudança de estatuto da surdez, de patologia para fenômeno social, vem acompanhada também de uma mudança de nomenclatura, não só terminológica, mas conceitual: de deficiente auditivo para surdo, ou ainda Surdo. Antes, os surdos eram considerados deficientes e a surdez era uma patologia incurável. Agora, eles passaram a ser “diferentes” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 567).

Assim, percebemos que, deficiente auditivo e surdo, ou, ainda, Surdo, como preferem autores como Moura (2000), são termos ideologicamente marcados. Nesse contexto, Perlin (1998) e outros defensores da língua de sinais para os surdos afirmam que é por meio desta que o surdo constituirá uma identidade surda, pois

o uso ou não da língua de sinais seria aquilo que definiria basicamente a identidade do sujeito, identidade que só seria adquirida em contato com outro surdo. O que ocorre, na verdade, é que, em contato com outro surdo que também use a língua de sinais surgem novas possibilidades interativas, de compreensão, de diálogo, de aprendizagem, que não são possíveis apenas por meio da linguagem oral. A aquisição de uma língua, e de todos os mecanismos afeitos a ela, faz com que se credite à língua de sinais a capacidade de ser a única capaz de oferecer uma identidade ao surdo (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 567).

A constituição da identidade surda não estaria necessariamente relacionada à língua de sinais, mas sim à presença de uma língua capaz de lhes fornecer a possibilidade de constituir sua própria subjetividade no mundo por meio da linguagem e das relações sociais (SANTANA; BERGAMO, 2005).

A respeito da organização das pessoas com deficiência física, os relatos da literatura referem a organização desse grupo em associações esportivas, voltadas mais especificamente para a sobrevivência e a prática do esporte adaptado. Essas organizações não tinham objetivos políticos definidos, mas foram os primeiros espaços nos quais as pessoas com deficiência física começaram a discutir seus problemas comuns. Alguns exemplos dessas organizações são a Associação Brasileira de Deficientes Físicos (ABRDEF) e o Clube do Otimismo, ambos do Rio de Janeiro; o Clube dos Paraplégicos de São Paulo; e a Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes (FCDD), atualmente Fraternidade Cristã de Pessoas com Deficiência do Brasil (FCD-BR), presente em várias cidades do Brasil. Muitas dessas associações foram criadas com o objetivo de viabilizar formas de obter recursos financeiros para a sobrevivência de seus filiados. Por isso, organizavam, por exemplo, traslado para que os grupos de deficientes físicos fossem até locais de grande circulação de pessoas realizar atividades que pudessem ser rentáveis, tais como vender balas, montar e administrar quitandas ou outras mercadorias de pequeno valor. Podemos então perceber um apelo à caridade para que os consumidores comprassem as mercadorias, reforçando o caráter assistencialista das obras sociais nesse período (LANNA JÚNIOR, 2010).

Na década de 1980, já se encontra um campo fértil para a consolidação da imagem da pessoa com deficiência como alguém que, sendo cidadão, é possuidor de direitos e deveres que devem ser garantidos por lei e respeitados pelas autoridades, técnicos e familiares. Essa ampliação tem o seu ápice com a instauração do Ano Internacional das Pessoas Deficientes

(1981), cujo documento principal foi o “Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência”. A Organização das Nações Unidas declara, então, a Década das Pessoas Portadoras de Deficiência de 1983 a 1992, durante a qual deveriam ser consolidadas inúmeras ações que visavam uma reorganização das ideias em relação às pessoas com deficiência, seus deveres e direitos (NEVES, 2000).

Apesar das críticas e de ainda não terem o caráter desejado e necessário para alcançar efetivas mobilizações sociais e travar lutas sociais, essas organizações específicas foram de fundamental importância, pois representaram

uma etapa no caminho de organização das pessoas com deficiência, antes restritas à caridade e a políticas de assistência, em direção às conquistas no universo da política e da luta por seus direitos. Esse processo de associações criou o ambiente para a formalização da consciência que resultaria no “movimento político das pessoas com deficiência” na década de 1970 (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 35-36).

É nesse sentido que Gohn (2002), comenta que os movimentos sociais são formados pela diversidade de identidades unificadas nas experiências de coletividade vividas pelas pessoas. Essa unidade é ameaçada por fatores como a disputa pelo poder, pela legitimidade da representação e pela agenda da luta política. Na história do Movimento das Pessoas com Deficiência no Brasil, essas tensões e conflitos estiveram presentes desde os primeiros debates nacionais organizados no início da década de 1980, quando se deu a mobilização de grupos diversos formados por cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos.

Esses grupos, reunidos, elegeram como estratégia política privilegiada a criação de uma única organização de representação nacional a ser viabilizada por meio da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. O impasse na efetivação dessa organização única surgiu do reconhecimento de que havia demandas específicas para cada tipo de deficiência, as quais a Coalizão se mostrou incapaz de reunir consentaneamente em uma única plataforma de reivindicações. O amadurecimento do debate, bem como a necessidade de fortalecer cada grupo em suas especificidades, fez com que o movimento optasse por um novo arranjo político, no qual se privilegiou a criação de federações nacionais por tipo de deficiência. Tal rearranjo, longe de provocar a cisão ou o enfraquecimento do movimento, possibilitou que os debates avançassem em seus aspectos conceituais, balizando novas atitudes em relação às pessoas com deficiência. Não se tratava apenas de demandar, por exemplo, a rampa, a guia rebaixada ou o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua oficial, mas, principalmente, de elaborar os conceitos que embasariam o discurso sobre esses direitos (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 15).

Nessa luta pela garantia dos direitos sociais, comuns a todos os cidadãos, tais como saúde, educação, trabalho, participação social e lazer, o movimento social da pessoa com deficiência trouxe à sociedade a oportunidade de tomar consciência e lidar com

importantes aspectos do convívio social. A questão da acessibilidade em ambientes de trabalho, de circulação, de lazer, entre outros indicadores de uma sociedade inclusiva, é extensiva a todos os cidadãos e não exclusivamente às pessoas com deficiência.

De modo geral, os movimentos sociais de pessoas com deficiência foram aqueles criados e geridos por pessoas com algum tipo de deficiência e passaram a receber a denominação de organizações de pessoas com deficiência que surgiram no final da década de 1970 com o propósito de buscar o protagonismo, a autonomia e a luta pela cidadania.

Rangel (2010) refere alguns eixos de debate dos movimentos sociais que enfatizaram o discurso de respeito à diversidade. Um desses eixos corresponde a “defesa pela qualidade da educação e gestão democrática das instituições”. Nesse eixo,

destacaram-se valores de preservação, nas instituições, de um espaço político de discussão de direitos, consubstanciados em princípios e práticas de garantia igualitária de oportunidades educacionais aos alunos e, associadamente, de garantia de participação dos professores e da comunidade nas decisões e ações em seu favor. A educação com qualidade pedagógica e social, a superação de processos que elitizam e excluem, a relação entre o sistema educacional e o sistema de produção, no interesse da distribuição equânime de bens materiais, do domínio de tecnologias e do acesso ao mundo do trabalho, assim como a articulação das práticas educativas com as práticas sociais e políticas (incluindo a definição de ações do poder público em prol da produção e ensino do conhecimento, das ciências, das artes e das culturas) foram ênfases fortes desse eixo de discussão. Assim, focalizaram-se a gestão democrática e a promoção da igualdade de direitos, destacando-se a superação de processos elitizantes e excludentes na educação e na sociedade e propondo-se, nesse sentido, que as instituições educacionais constituam-se como instâncias de formação de valores, princípios e práticas de inclusão (RANGEL, 2010, p. 42).

Um outro eixo que destacamos aqui é o de “democratização do acesso, permanência e sucesso”, relacionado a um real aproveitamento escolar e acadêmico, associado às dimensões política, humana e didática do processo educacional. Rangel (2010, p. 44) destaca, ainda, o eixo “justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”, referindo que esse eixo

constituiu-se de núcleos substanciais das propostas que emergiram do Movimento Social por reformas educacionais que, em seus termos e práticas, promovam melhores condições de vida cidadã. É relevante notar, neste eixo, que o respeito à diversidade como direito foi associado aos valores de justiça social e de dignidade nas condições do trabalho, recebendo uma particular consideração nas discussões da Reforma, ressaltando-se a importância de avanços necessários à vida e convivência em tempos que requerem a superação das desigualdades sociais, em todo o seu contorno e manifestações. [...] Esse eixo temático permeia e percorre todos os demais. Confirmou-se, portanto, a especial ênfase na inclusão, no combate a preconceitos e discriminações, assim como às arbitrariedades e opressões decorrentes de interesses hegemônicos que contaminam diversas instâncias

da sociedade, gerando concentração de riqueza e permitindo processos discricionários, que se manifestam nos planos existenciais, culturais, profissionais, políticos, econômicos. Por isso, foi destacada a articulação entre justiça social, educação, trabalho, diversidade, observando-se que o Estado democrático tem como propósito e compromisso fundamental a garantia de condições de equidade.

Ratificados pela Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 (e, posteriormente pelo Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999), os direitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 foram transformados em uma Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, dividindo a responsabilidade pela sua operacionalização com Estados e Municípios, que se encarregaram de organizar formas de execução dos mesmos.

Assim, alguns Estados e Municípios buscaram organizar estratégias que elevassem o índice de participação das pessoas com deficiência nas discussões, na tentativa de garantir a real integração e participação do grupo interessado, o que poderia garantir a caracterização dos movimentos como movimentos sociais expressivos. Nesse contexto,

a educação, que poderia ser definida como recurso ideal para a formação de lideranças, começa a sofrer uma revisão importante, buscando dar ao aluno com deficiência a oportunidade de ser uma pessoa participante do processo educacional regular, permitindo uma ampliação das relações sociais e dos modelos a eles oferecidos (NEVES, 2000, p. 29).

Dentre os principais movimentos sociais das pessoas com deficiência, Neves (2000) destaca, no Brasil, as Organizações Governamentais (OGs), os Conselhos de Defesa de Direitos da Pessoa com Deficiência, organizados nas várias esferas da administração pública, ou seja, federal, estadual e municipal. Entre as Organizações Não Governamentais (ONGs), destacamos a atuação das Associações compostas por e as para as pessoas com deficiências, organizadas pela sociedade civil e as Organizações Populares, como o Fórum Pró-Cidadania da Pessoa com Deficiência.

No seio desses movimentos sociais, a partir de debates e reivindicações, Lanna Junior (2010) destaca a constituição de identidades das pessoas com deficiência, visto que a busca por novas denominações refletiu na intenção de rompimento com as premissas de menos-valia que até então embasavam a visão sobre a deficiência. Assim, termos como “inválidos”, “incapazes”, “aleijados” e “defeituosos”, amplamente utilizados e difundidos até meados do século XX, indicavam a percepção dessas pessoas como um fardo social, inútil e sem valor.

Ferreira e Guimarães (2003) referem os termos historicamente usados para designar pessoas com deficiência, tais como inválido, deficiente, anormal, indivíduo de capacidade limitada, incapacitado, todos representando anomalia, deficiência, déficit,

invalidez, atraso, transtorno e dificuldade. Quando passaram a se organizar como movimento social, as pessoas com deficiência passaram também a buscar novas denominações que pudessem romper com essa imagem negativa que as excluía.

O primeiro passo com esse intuito foi a utilização da expressão “pessoas deficientes”, que o movimento usou quando da sua organização no final da década de 1970 e início da década de 1980, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). A utilização do substantivo “pessoa” mostrava-se como uma tentativa de romper com a coisificação e se contrapor à inferiorização e desvalorização associadas aos termos pejorativos usados até então (LANNA JUNIOR, 2010).

Vale ressaltar que a expressão “pessoas deficientes” era termo válido para designar pessoas com deficiência física e com deficiência visual. Os surdos romperam com essa designação, apoiando-se no argumento de serem minoria linguística.

Posteriormente, esses movimentos sociais passaram a incorporar a expressão “pessoas portadoras de deficiência”, no sentido de identificar a deficiência como um detalhe da pessoa. Essa expressão foi então adotada na Constituição Federal de 1988 e nas constituições estaduais, bem como em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. No Brasil, o termo “portador de deficiência” passa a ser aceito ao final da década de 1990. Conselhos, coordenadorias e associações incluíram-na também em seus documentos oficiais, mas o termo ainda não mostrava-se suficiente. Alguns eufemismos foram adotados, tais como “pessoas com necessidades especiais” e “portadores de necessidades especiais”. A crítica do movimento social a esses eufemismos se deve ao fato de o adjetivo “especial” criar uma categoria que as pessoas com deficiência não consideravam condizentes com a luta por inclusão e por equiparação de direitos. Para o movimento, o objetivo da luta política não era ser ou tornar-se “especial”, mas, sim, ser cidadão. Por esse motivo, a condição de “portador” passou também a ser questionada pelo movimento, devido transmitir a ideia de a deficiência ser algo que se porta e, portanto, não faz parte da pessoa. Além disso, essa terminologia enfatizava a deficiência em detrimento do ser humano (JANUZZI, 2004).

O termo “pessoa com deficiência” passou a ser então a expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social. Em oposição à expressão “pessoa portadora”, a terminologia “pessoa com deficiência” visa comunicar que a deficiência faz parte do corpo e, ao mesmo, humaniza a denominação, pois ser “pessoa com deficiência” é, antes de qualquer coisa, ser pessoa humana. O termo funcionava também como uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência. Assim, essa expressão foi consagrada pela

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, e, por isso, corresponde à denominação adotada neste trabalho.

Martins (2008, p. 28) comenta que essa concepção

traduz a noção de que a pessoa, antes de sua deficiência, é o principal foco a ser observado e valorizado, assim como sua real capacidade de ser o agente ativo de suas escolhas, decisões e determinações sobre sua própria vida. Portanto, a pessoa com deficiência, é, antes de mais nada, uma pessoa com uma história de vida que lhe confere a realidade de possuir uma deficiência, além de outras experiências de vida, como estrutura familiar, contexto sócio-cultural e nível econômico. E como pessoa, é ela quem vai gerir sua própria vida, mesmo que a deficiência, ou física, ou sensorial, ou intelectual, imponha limites.

Observamos que o conceito utilizado para “deficiência”, bem como sua definição, passam por dimensões descritivas e por dimensões valorativas, tendo sempre um caráter histórico concreto, de acordo com um determinado momento, num contexto socioeconômico e cultural específico (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Diniz, Medeiros e Squinca (2007, p. 2509) consideram que

uma pessoa com deficiência não é simplesmente um corpo com lesões, mas uma pessoa com lesões vivendo em um ambiente que oprime e segrega o deficiente [...]. A deficiência não é uma tragédia individual ou a expressão de uma alteridade distante, mas uma condição de existência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por sua vez, refere que as mesmas

são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana (BRASIL, 2011, p. 12).

Outro grande avanço dessa convenção foi a alteração do modelo médico para o modelo social, o qual esclarece que o fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si, remetendo-nos à Classificação Internacional de Incapacidade, Funcionalidade e Saúde (CIF). Tal abordagem deixa claro que as deficiências não indicam, necessariamente, a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente. Assim, a falta de acesso a bens e serviços deve ser solucionada de forma coletiva e com políticas públicas estruturantes para a equiparação de oportunidades.

Assim, coadunamos com a referida Convenção, que fornece o conceito de pessoas com deficiência que ora adotamos:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2011, p. 24).

Para Martins (2008), quanto mais a pessoa com deficiência estiver num ambiente que lhe imponha restrições de mobilidade, de comunicação, de acesso à informação e aos bens sociais para uma vida plena e autônoma, mais vai encontrar-se numa situação de desvantagem. Desse modo, é urgente revertermos o cenário, tornando-o mais favorável às pessoas com deficiência, relativizando, assim, a condição de incapacidade com a qual a desvantagem é confundida.

Ou seja, nos ambientes educacionais por exemplo, é imprescindível que seja disponibilizada uma infraestrutura adequada, com recursos que potencializem o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência. Essa infraestrutura engendra a superação das barreiras arquitetônicas, mas, principalmente das barreiras atitudinais, e é nesse intuito que falamos de educação inclusiva com qualidade social (PESSINI, SILVA, SILVA, 2007).

Podemos observar que não há “o” movimento social das pessoas com deficiência, mas “movimentos sociais”, um termo plural, devido a pluralidade dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, que se reúnem de acordo com a problemática/patologia apresentada. Assim, percebemos uma determinada homogeneidade em cada movimento: o movimento surdo, o movimento cego, o movimento dos deficientes físicos. Mas percebemos a heterogeneidade no que tange à diversidade de movimentos e à falta de uma articulação entre os mesmos para o favorecimento das lutas e conquistas sociais das pessoas com deficiência.

Outra questão que merece ser referida é a ausência de dados encontrados sobre movimentos, lutas e reivindicações desses grupos pelo acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior. Os resultados da revisão bibliográfica apontaram para as políticas públicas como sendo as principais responsáveis pelas normatizações e conquistas, não os movimentos sociais em si.

2.2 O DIREITO AO ENSINO SUPERIOR COM QUALIDADE SOCIAL: MOVIMENTOS SOCIAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA

Para darmos continuidade na abordagem das lutas históricas das pessoas com deficiência, trazemos algumas conquistas dos movimentos sociais das pessoas com

deficiência no contexto da redemocratização brasileira no que tange ao acesso e à permanência com qualidade social ao ensino superior. Nesse debate histórico e político, emerge o conceito de “qualidade social da educação”, o qual problematizamos a seguir, delineando a concepção de qualidade social da educação que defendemos.

Os movimentos organizados e conduzidos por pessoas com deficiência mostraram que, quando existe a igualdade de oportunidade para a participação, os resultados se apresentam muito mais concretos, uma vez que partem não de suposições, mas de vivências e experiências no contexto da própria deficiência.

Para compreendermos as lutas e conquistas educacionais no contexto da redemocratização do Estado brasileiro, é necessário retomarmos o contexto histórico responsável pela defesa dessa redemocratização. Para tanto, precisamos começar abordando a ditadura militar, que perdurou, no Brasil, de 1964 à 1985, finalizando com a eleição, ainda que indireta, de Tancredo Neves, o 1º presidente civil após 21 anos de autoritarismo. Durante os denominados “anos de chumbo”, o exercício da cidadania foi cerceado em todas as suas dimensões: direitos civis e políticos eram limitados e os direitos sociais, embora existissem legalmente, não podiam ser desfrutados, devido a extrema censura e falta de liberdade (CHAUÍ, NOGUEIRA, 2007; MARQUES, 2007).

Sabemos que o Regime Militar foi um governo marcado pelo autoritarismo e repressão, no qual muitos dos direitos básicos da população foram cerceados (CHIAVENATO, 2004; GERMANO, 1994). Nesse contexto, no que tange à educação, foram implementadas, no período da Ditadura Militar, reformas educacionais no ensino médio e no ensino superior. A Lei nº 4.540/68, que instaurou a Reforma Universitária no período referido aniquilou o movimento social e político dos estudantes e de outros setores da sociedade civil, ratificando a autoridade inquestionável do Estado de Segurança Nacional. A centralização das decisões no Executivo, reestabeleceu a ordem e transformou a autonomia universitária em mera ficção, marcando o espaço Universitário pelo uso e abuso da repressão político-ideológica, com base na institucionalização das triagens ideológicas, na cassação de professores e alunos, na censura ao ensino, na subordinação direta dos reitores ao Presidente da República, nas intervenções militares em instituições universitárias, dentre outras ações autoritárias.

É importante referirmos que anos antes da Ditadura, havia sido promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61, que garantia o direito das pessoas com deficiência à educação, prevendo a integração desses alunos, dentro do possível, no sistema geral de educação. Nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços

educacionais comuns como os especiais, mas poder-se-ia também compreender que, quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um sub-sistema à margem. Embora a referida lei estipulasse a educação para pessoas com deficiência, não foi explicitamente determinada para o ensino superior.

Com o enfraquecimento e declínio do regime militar, a partir de meados da década de 1970, iniciou-se um processo de abertura política, que apesar de lenta e gradual, foi segura, fazendo com que a redemocratização se desenrolasse em contexto especialmente fértil, em termos de demandas sociais, permitindo uma participação política ampla. Esse período foi marcado pela ativa participação da sociedade civil, refletindo no fortalecimento dos sindicatos, na reorganização de movimentos sociais e na emergência das demandas populares em geral, representando o Brasil, novamente, rumo à democracia. Os movimentos sociais, antes silenciados pelo autoritarismo, ressurgiram nesse período histórico como forças políticas. Vários grupos sociais retomaram suas mobilizações, antes cerceadas, e reivindicavam seus direitos, dentre esses, os negros, as mulheres, os índios, os trabalhadores, os sem-teto, os sem-terra e, também, as pessoas com deficiência (SINGER, 1996; LANNA JÚNIOR, 2010; CHAUÍ, NOGUEIRA, 2007).

Foi assim que os novos movimentos sociais, dentre os quais o movimento político das pessoas com deficiência, saíram do anonimato e, no palco da abertura política, uniram esforços, formaram organizações e se articularam nacionalmente, criando estratégias de luta para reivindicar igualdade de oportunidades e garantias de direitos.

Sobre conquistas no campo da educação nesse período de redemocratização, atribuímos à essa força que os movimentos sociais ganharam, alguns acontecimentos, como a decisão da Organização das Nações Unidas (ONU) de proclamar 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), sob o lema “Participação Plena e Igualdade”. A proclamação do AIPD trouxe então as pessoas com deficiência ao centro das discussões, no mundo e também no Brasil.

Tanto o AIPD quanto o processo de redemocratização atuaram como catalisadores do movimento que, no primeiro momento, procurou construir e consolidar sua unidade. A criação da Coalizão Pró-Federação Nacional foi a materialização do esforço unificador, consubstanciado por três encontros nacionais, realizados entre 1980 e 1983, buscando elaborar uma agenda única de reivindicações e estratégias de luta, bem como fundar a Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. O amadurecimento das discussões resultou em um rearranjo político no qual a federação única foi substituída por federações nacionais por tipo de deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 36-37).

Essa Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes foi criada em 1979, representando a primeira vez que organizações de diferentes Estados e tipos de deficiência se reuniram para traçar estratégias de luta por direitos. O eixo principal dessas novas formas de organização e ações das pessoas com deficiência foi politicamente contrário ao caráter de caridade que marcava historicamente as ações voltadas para esse público. Pela primeira vez era evidenciada a necessidade, até então reprimida, de as pessoas com deficiência serem protagonistas na condução das próprias vidas (LANNA JÚNIOR, 2010).

Devido a necessidade de articulação nacional do movimento para o amadurecimento das suas demandas e, principalmente para aumentar o potencial de reivindicação, o objetivo da Coalizão era organizar uma federação nacional de entidades de pessoas com deficiência que se responsabilizasse por articular o movimento nacionalmente. Assim, esses debates poderiam ser encaminhados e as organizações de todo o país poderiam ser organizadas e constituídas oficialmente. A primeira providência da Coalizão foi, então, promover uma reunião em junho de 1980, em Brasília, da Associação dos Deficientes Físicos de Brasília (ADFB) e, posteriormente, de outras associações em outros estados brasileiros (LANNA JÚNIOR, 2010).

Essas reuniões foram o primeiro passo para a organização nacional das pessoas com deficiência e, portanto, para o movimento social das pessoas com deficiência. Simultaneamente, ocorreram encontros e manifestações públicas regionais, como o 2º Congresso Brasileiro de Reintegração Social, em julho de 1980, em São Paulo, o qual contou com a participação das pessoas com deficiência e profissionais de reabilitação, que debateram e afirmaram a importância da participação da pessoa com deficiência no trabalho, na educação, no lazer e em todas as atividades da sociedade, de modo que não fossem ações assistencialistas e paternalistas, mas ações de cidadania e contemplação de direitos (LANNA JÚNIOR, 2010).

Assim, as pessoas com deficiência, munidas da experiência de vida e conhecedoras de suas necessidades, começaram a agir politicamente contra a tutela e em busca de serem protagonistas. O que essas pessoas buscavam era se colocar à frente das decisões, sem que se interpusessem mediadores. É nesse momento que se evidencia a necessidade de criação de uma identidade própria e positiva para esse grupo social (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 39).

Sassaki (1980) refere que a história do movimento brasileiro das pessoas com deficiência teve início em 1980. Este autor afirma que esse movimento eclodiu simultaneamente em diversas cidades do país, inicialmente sem coesão entre os grupos. Algumas cidades que se destacaram nesse processo foram Porto Alegre, Curitiba, Rio

de Janeiro, Recife, São Paulo, Salvador, Brasília e Ourinhos, que registraram a presença de movimentos organizados por pessoas com deficiência. Em um momento posterior, estabeleceu-se a comunicação entre os grupos antes isolados, que começaram a realizar encontros de âmbitos local, regional e nacional, para socialização de ideias e tomada de decisões. As reuniões, por exemplo, do movimento de São Paulo caminharam para metas concretas, evidenciando a força da união dos representantes e/ou integrantes das associações.

Exemplo disso foi o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que aconteceu em Brasília, no ano de 1980, tendo como objetivo criar diretrizes para a organização do movimento das pessoas com deficiência no Brasil, bem como estabelecer uma pauta comum de reivindicações e definir critérios para as entidades das pessoas com deficiência (SASSAKI, 1980).

A preocupação em favorecer a participação de pessoas com deficiência em detrimento de militantes sem deficiência mostrava-se fundamental para a compreensão da lógica do movimento à época, de modo que esse se consolidasse enquanto um movimento social das pessoas com deficiência. Esse 1º Encontro foi positivo em diversos aspectos, refere Lanna Junior (2010), pois evidenciou a força política das pessoas com deficiência no cenário nacional e as aproximou através da mobilização. Antes do mesmo, a luta era isolada. A partir de então, as pessoas com deficiência puderam se conhecer, trocar experiências e descobrir que as suas dificuldades eram comuns, gerando um sentimento de pertencimento a um grupo, bem como a consciência de que os problemas eram coletivos, constituindo, assim um movimento social que passou a defender que as batalhas e as conquistas deveriam visar ao espaço público (LANNA JÚNIOR, 2010).

O movimento realizou, então, o 2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em Recife, no ano de 1981, simultaneamente ao 1º Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, com o tema “A realidade das pessoas com deficiência no Brasil, hoje”, com palestras, painéis, mesas-redondas e grupos de estudos que versavam sobre temas como trabalho, educação, prevenção de deficiências, acessibilidade, legislação e organização do movimento das pessoas com deficiência. Esses eventos tiveram maior visibilidade por conta do AIPD (LANNA JÚNIOR, 2010).

Houve, ainda, no ano de 1983, o 3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, quando se formaram grupos de trabalho por área de deficiência, com apresentação de propostas que podiam ser agrupadas em duas tendências básicas que se contrapunham.

A primeira delas defendia a manutenção dos caminhos até então seguidos, ou seja, de uma organização nacional única para o movimento, que teria uma Comissão Executiva de oito membros, dois por deficiência (auditiva, visual, motora e hansenianos). A segunda proposta previa um novo caminho, no qual cada tipo de deficiência deveria se organizar independentemente, em âmbito nacional, para discutir questões específicas. As questões gerais deveriam ser discutidas no Conselho Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, a ser fundado e constituído por representantes das organizações nacionais por deficiência. A justificativa dos que defendiam a segunda opção era de que a estrutura até então seguida pelo movimento não permitia o aprofundamento de questões peculiares a cada grupo e, ainda, que as deliberações ficavam restritas a pequenos grupos de pessoas, o que seria corrigido com a descentralização das discussões (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 54).

Nesse encontro, a plenária provocou um rearranjo no movimento das pessoas com deficiência no Brasil e a definição de uma nova estratégia política: organização nacional por tipo de deficiência. Embora as pessoas com deficiência tenham se esforçado, o propósito inicial de formar um movimento único se perdeu com a dificuldade de atender, naquele momento, às necessidades específicas de cada área de manifestação da deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010).

Gohn (2002) refere que a década de 1980 ficou conhecida como a “década perdida”, devido a redução dos índices de crescimento, a diminuição da produtividade agrícola e industrial e o aumento da competitividade tecnológica. Além dessas perdas econômicas, houve perdas também em quesito de qualidade de vida, pois a sociedade assistiu ao aumento dos índices de criminalidade, de poluição, de doenças infantis e de epidemias, com a estagnação do declínio da taxa de analfabetismo, com o aumento do número de desempregados, dos sem terra e sem teto, de assassinatos de crianças, adolescentes, líderes rurais, entre outras mazelas.

Contudo, essa autora destaca alguns ganhos no plano sócio-político, pois essas mazelas fizeram com que a sociedade buscasse se organizar e reivindicar melhores condições de vida. Assim, diferentes grupos sociais se organizaram para protestar contra o regime político vigente, para pedir “Diretas Já”. Ou seja, a sociedade civil voltou a ter voz e a se manifestar através das urnas.

Desse modo, as mais diversas categorias profissionais se organizaram em sindicatos e associações. Movimentos sociais e grupos de intelectuais engajados se mobilizaram em função de uma nova Constituição para o país, fazendo com que, do ponto de vista político, a década não fosse “perdida”, visto que expressou o acúmulo de forças sociais que estavam reprimidas até então, e que passaram a se manifestar (GOHN, 2002).

No que tange à educação, podemos considerar que, na década de 1980, as demandas educacionais foram grandes, de modo que Gohn (2002) pontua enquanto uma das principais demandas educacionais da sociedade a educação para pessoas com deficiência. Desse modo, a educação para deficientes deixaria de ser, a partir da década de 1980, uma disciplina da pedagogia ou da área médica, passando a se incorporar às práticas da sociedade brasileira. Paulatinamente, por exemplo, instaurou-se a defesa para que as pessoas com deficiência física passassem a ser tratadas não mais como sujeitos de menor capacidade, mas como sujeitos com limitações físicas específicas que não as invalidava para o convívio social.

A coesão dos movimentos sociais das pessoas com deficiência provocou tão forte organização desse grupo que originou a Coalizão Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que passou a reivindicar, dentre outras coisas, a implementação da legislação pertinente ao segmento das pessoas com deficiência, a eliminação de barreiras arquitetônicas e a penetração do movimento em todos os setores da sociedade, dentre eles a educação. Apesar de não terem sido travadas lutas específicas no que tange à educação superior, compreendemos que a luta pela inserção no setor educacional promoveu uma série de debates que corroboraram para a promulgação de diversas leis e políticas as quais abordaremos na próxima seção (SASSAKI, 1980).

Assim, a partir de 1984, configurou-se, no Brasil e no mundo todo, um movimento organizado, estruturado, separado por áreas de deficiências e que buscava articular um Conselho Brasileiro de Pessoas Portadoras de Deficiência, unindo todas essas representações, mas que, infelizmente, não se conseguiu colocar em funcionamento. As entidades começaram a surgir, entidades internacionais de cegos, de deficientes físicos, de surdos, assim como as políticas internacionais para cada área.

No Brasil, não se conseguiu criar um Conselho forte, pois a separação por áreas de deficiência refletia a diversidade de aspirações existentes no movimento. As especificidades de cada grupo, as dificuldades de consenso, sobretudo quanto ao exercício da liderança, fizeram com que o movimento decidisse tomar outro rumo. Porém essa estratégia de separar por área de deficiência visava melhor atender às especificidades de cada uma, sem excluir a ação conjunta para as questões de âmbito geral. Prova disso foi a articulação nacional empreendida pelas pessoas com deficiência em 1987 e 1988, por ocasião das discussões da nova Constituição Federal (LANNA JÚNIOR, 2010; SINGER, 1996).

Nallin (1990), que em 1980 foi uma das fundadoras do NID (Núcleo de Integração de Deficientes), refere na obra “A organização das pessoas deficientes: Reflexões sobre dez anos de luta”, que antes da década de 1980, nunca se tinha assistido à alguma

mobilização das pessoas com deficiência que correspondesse à uma luta reivindicatória. Até então, esse grupo estava ligado à religião ou à medicina e seus porta-vozes eram os religiosos e os profissionais de reabilitação, ou seja, eles eram abordados a partir de uma visão caritativa ou científica.

Ou seja, essa organização dos grupos com caráter reivindicatório significou para Nallin (1990) que a direção e os objetivos de luta haviam sido assumidos pelos diretamente interessados, isto é, as pessoas com deficiência. A questão dos deficientes passou então a ser tema de estudo das Ciências Sociais, tendo sido realizado o primeiro Seminário Estadual da Pessoa Deficiente, em 1984, quando, pela primeira vez, as entidades de pessoas com deficiência conseguiram participar, junto a instituições de reabilitação e Secretarias de Estado com o objetivo de definir as diretrizes da política estadual relativa à esse grupo, bem como a criação de um órgão coordenador, o Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa Deficiente, que a viabilizasse.

Podemos perceber que todo este processo representou a conquista de espaço pelas entidades de pessoas com deficiência e observar como as pessoas com deficiência conquistaram visibilidade na sociedade brasileira nas últimas décadas. Na literatura acadêmica, há estudos na área da psicologia, da educação e da saúde que se configuram como tradicionais áreas do conhecimento que se interessam pelo tema. O movimento forjou-se no dia a dia, na luta contra a discriminação, na busca incansável pela inclusão e na disputa política (LANNA JÚNIOR, 2010).

Apesar de não ter travado embates específicos no que tange à educação superior, as lutas históricas reivindicando garantia e condições de acesso à educação foram fundamentais para a ampliação das discussões sobre a educação inclusiva no campo político brasileiro, o que, somado às declarações e políticas internacionais motivou a elaboração e promulgação de políticas, programas e leis brasileiras, as quais serão trazidas e analisadas na próxima seção.

Porém, cabe comentarmos aqui a respeito de um conceito relacionado aos debates sobre esse assunto na área da educação que vem sendo recentemente instaurado no que se refere às prescrições em educação inclusiva: o conceito de educação com qualidade social. Esse termo consta nas discussões dos encontros internacionais que geraram documentos dos quais o Brasil era signatário. As importantes transformações advindas desses encontros não seriam possíveis sem a atuação engajada e militante da sociedade civil organizada, vigilante em seu papel de cobrar do Estado brasileiro sua responsabilidade na garantia dos Direitos Humanos das pessoas com deficiência. O trabalho de sensibilizar os poderes públicos para as

especificidades das questões ligadas a este público foi fundamental para os avanços conquistados até aqui, apesar dos inúmeros desafios que ainda precisam ser superados (LANNA JÚNIOR, 2010).

Porém, acerca desse conceito de qualidade social da educação, Silva (2009) traz uma relativização do termo, necessária de ser colocada em nosso debate, no sentido de nos auxiliar a constituir a concepção de qualidade social da educação que adotamos aqui. Essa autora refere que o termo “qualidade social” nasce de uma transposição de qualidade no campo econômico para o campo da educação. Essa autora argumenta referindo que, do ponto de vista econômico, desde a infância somos inseridos nas práticas comerciais, pois um dos elementos que acionamos de imediato ao fazermos qualquer escolha é a qualidade da coisa a ser adquirida. É assim que elegemos os elementos que expressam qualidade, segundo valores e visões de mundo, e aprendemos a nos relacionar no mundo-mercado, o qual exige compreender e decodificar os códigos dos atos de comprar, vender, permutar e revender objetos. Fazer uma escolha implica, portanto, em uma competição.

De acordo com essa perspectiva, a qualidade de um produto, objeto, artefato ou coisa pode ser aferida com o uso de tabelas, gráficos, opiniões, medidas e regras previamente estabelecidas. Portanto, apreender a qualidade significa aferir padrões ou modelos exigidos, conforto individual e coletivo, praticidade e utilidade que apontem melhoria de vida do consumidor. O conceito de qualidade construído na relação entre negociantes e consumidores modifica-se de acordo com as circunstâncias econômicas e sociais. Na relação mercantil, o produto, o objeto, o artefato, o símbolo, a coisa une os interesses de ambos e, ao mesmo tempo, os distingue de outros produtos pelas suas características. A qualidade é negociada, dinâmica, transitória e contém as marcas históricas da opinião pública, o que estimula o ato comparativo. Nas políticas sociais do país, ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública (SILVA, 2009, p. 219).

Portanto, mostra-se fundamental atentar para a diferenciação do que trazemos, aqui, como qualidade social. Não se trata de um conceito consonante com a concepção de qualidade educacional que emana do Banco Mundial, conforme traz Silva (2009), fundamentado na adoção de “insumos”, que visam conduzir a resultados positivos que serão avaliados por meio de índices de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas. Assim como essa autora, consideramos que essa concepção encontra-se pautada em um raciocínio linear, segundo o qual a mera adoção de equipamentos gera resultados satisfatórios. Apesar disso, é essa concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos que serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a educação pública no país.

Prova disso é a Resolução CNE/CEB 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e traz em destaque, no Título IV “Acesso e permanência para a conquista da qualidade social”. A qualidade preconizada traz em seu bojo a perspectiva de alcance social, implicando a observância de fatores intrínsecos e extrínsecos à escola na sua aferição.

Outra evidência consta na proposta para o Plano Nacional de Educação, aprovada no Congresso Nacional de Educação (CONED), realizado em Belo Horizonte em novembro de 1997, que evidenciou o seguinte entendimento acerca do termo que estamos trabalhando:

A qualidade social implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Tal objetivo exige um grande esforço da sociedade e de cada um para ser atingido, considerando as dificuldades impostas pela atual conjuntura. De acordo com essa perspectiva, são valores fundamentais a serem elaborados: solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. Tais valores implicam no desenvolvimento da consciência moral e de uma forma de agir segundo padrões éticos. **A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento de cada comunidade onde vivem e trabalham.** Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição de prioridades das políticas sociais, em especial, a educacional (CONED, 1997, p. 1-2, grifos nossos).

De posse dessa diferenciação, podemos apresentar a concepção de qualidade social da educação na qual nos pautamos e defendemos, e, para tanto, citamos alguns determinantes externos que refletem essa qualidade:

a) Fatores socioeconômicos, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo. b) Fatores socioculturais, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens. c) Financiamento público adequado, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa. d) Compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações (SILVA, 2009, p. 224).

Nas Instituições educacionais, a autora cita, ainda, outros elementos que sinalizam a qualidade social da educação, como

a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (*idem*).

Flach (s.d.) também refere uma concepção diferente da que pauta os documentos oficiais, de modo a compreender a educação como um instrumento de transformação social, que, através da construção da emancipação do estudante, torna-o um sujeito ativo na sociedade. Segundo a autora, essa concepção ganha ênfase no processo de redemocratização do país, na década de 1980, período no qual os interesses das classes populares se tornaram mais evidentes e ganharam força, o que proporcionou o crescimento dos debates nos movimentos sociais populares, os quais se fortaleceram com a possibilidade de uma nova ordem social e política no país.

Gestada no interior dos movimentos populares, uma nova concepção acerca da qualidade em educação, a qualidade social, se forma e direciona inúmeras discussões a respeito do tema: a qualidade social em educação, em contraposição à qualidade total de cunho empresarial. Esta discussão ganha importância no âmbito da escola pública, indicando novos caminhos para o entendimento sobre a organização pedagógica e política da educação.

Belloni (2003) também traz uma definição de qualidade social em consonância ao nosso pensamento, pois a trata como direito de cidadania, o que a relaciona diretamente a uma política de inclusão social, através da qual possa haver um compromisso sério com a participação de todos os cidadãos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, a inclusão social possibilita a formação de indivíduos com vistas à emancipação humana e social o que faz com que a educação possa ser entendida como fundamental para o exercício do direito de cidadania.

Nessa compreensão de qualidade social da educação, a oferta de educação de qualidade como direito de cidadania contempla três dimensões específicas e complementares, a saber: I) acesso à educação, II) permanência no sistema ou em atividades educativas e III) sucesso no resultado do aprendizado. Educação de qualidade social é aquela comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia (BELLONI, 2003, p. 232).

Nesse sentido, Flach (s.d.) denomina os seguintes indicadores da qualidade social da educação: educação como direito de cidadania; participação popular na gestão; valorização dos trabalhadores em educação; e recursos adequados. Esses indicadores nos permitem compreender que uma instituição educacional de qualidade social é aquela que responde a um

conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais imersas no modo de viver, bem como nas expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação. Ela busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum. Luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação e transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

O entrelaçamento do conceito de qualidade social com o campo da educação superior se faz a partir de iniciativas governamentais em resposta às lutas do movimento social das pessoas com deficiência. Dentre essas iniciativas, destacamos o Programa Incluir do Ministério da Educação (MEC), a instituição de cotas para pessoas com deficiência nas Universidades federais e o apoio à criação de Núcleos de Acessibilidade nas Universidades públicas.

Segundo disponível no site do MEC, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que possam garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES. No último edital lançado, no ano de 2010, consta que

o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior constitui-se em uma iniciativa da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Especial que visa implementar política de acessibilidade para pessoas com deficiência. O Programa tem como objetivos: 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior. 1.2. Promover ações para que garantam o acesso, permanência e sucesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). 1.3. Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Educação Superior para superar situações de discriminação contra esses estudantes. 1.4. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem; 1.5. Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações (DOU, 2010, p. 52).

O MEC refere que os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência aos espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos nas IFES, no sentido de integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional dessas pessoas nas universidades. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC.

Souza (2010) realizou pesquisa a respeito do Programa Incluir, por considerá-lo expressão das políticas de acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior. A autora analisou cinco editais publicados pelo MEC entre os anos de 2005 e 2009,

bem como projetos e dados coletados mediante questionários on line junto a Instituições de Ensino Superior contempladas pelo Programa. Como achados de pesquisa, Souza (2010) refere ter sido possível identificar as estratégias propostas pelo Programa Incluir para o atendimento dos estudantes com deficiência no ensino superior, discutir as implicações deste programa para as IFES beneficiadas, apreender as noções de inclusão e acessibilidade presentes no Programa e buscar fundamentação histórico-política de uma política de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior.

Assim, refere, com base nos discursos contidos nos editais do programa, que os núcleos de acessibilidade financiados pelo Programa melhoram efetivamente o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição. Contudo, essa perspectiva parece não se confirmar quando avaliados os relatos de algumas das Instituições contempladas com o Incluir, que consideram a implantação dos Núcleos como insuficientes para garantir qualidade no acesso e, sobretudo, permanência dos sujeitos com deficiência no Ensino Superior (SOUZA, 2010).

A respeito da lei de cotas, o PL 1883/03 estabelece critérios para ingresso em instituições federais de ensino médio e superior de pessoas com deficiência. O texto original previa cota de cinco por cento (5%), mas o projeto foi aprovado na forma do substitutivo da Comissão de Educação e Cultura, que garante dez por cento (10%) das vagas para essa parcela da população. Embora este PL ainda esteja aguardando aprovação para efetivar-se legislação brasileira, a Universidade Federal do Pará, através da Resolução nº 3.883 de 21 de julho de 2009, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA (CONSEPE), já define as diretrizes da sua política de cotas e envolve as pessoas com deficiência como beneficiadas por essa política. A Resolução nº 3.361, de 5 de agosto de 2005, também do CONSEPE, define quatro tipos de cotas. Assim, o vestibular da UFPA tem vagas reservadas a estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas da rede pública (cota escola), a estudantes da rede pública que se declarem negros ou pardos (cota cor), para estudantes indígenas e para alunos portadores de deficiência. Assim, a partir da Resolução nº 3.883 a UFPA passou a criar uma (01) vaga, por acréscimo, nos cursos de graduação, destinada exclusivamente à pessoas com deficiência.

Apesar do histórico que inicialmente traçamos a respeito do contexto social brasileiro, das lutas do movimento social das pessoas com deficiência, assim como das recentes conquistas legais que pontuamos acima, percebemos ainda a incipiência da discussão a respeito da inclusão de alunos com deficiência na Universidade. A esse respeito, Anjos (2011) refere que as pesquisas sobre a educação inclusiva e o ensino superior têm sido

exploradas de modo distintos. Assim, aponta três formas que essa temática vem sendo tratada. No primeiro enfoque, as universidades enfrentam a deficiência como algo que ocorre fora delas, na educação básica.

No segundo enfoque, percebemos a abordagem da ação docente na educação superior como objeto de pesquisa, devido a presença concreta da pessoa com deficiência nas universidades, como alunos, o que remete aos serviços específicos necessários de serem oferecidos pela Instituição (contratação de intérpretes, eliminação de barreiras arquitetônicas, adoção de tecnologias assistivas, etc.). Esse enfoque valoriza e analisa políticas e estratégias para garantir serviços especializados nas Universidades, bem como o preconceito nas universidades, as concepções de “aluno ideal” do professor de ensino superior e as metodologias tradicionais e inovadoras.

O terceiro enfoque é caracterizado por Anjos (2011) como o que traz a pessoa com deficiência para o interior das instituições de ensino superior. Compreendemos que é para esse enfoque que a presente pesquisa corrobora. Para tanto, trazemos a concepção de qualidade social imbricada à este terceiro enfoque.

Essa delimitação é fundamental para adentrarmos as políticas e documentos oficiais que regem e prescrevem condições mínimas para a educação inclusiva, ou seja, o discurso oficial brasileiro sobre a inclusão. Esse discurso oficial reflete na elaboração do currículo, bem como nas representações acerca do mesmo. São esses rebatimentos das políticas oficiais no currículo que abordamos no capítulo a seguir.

3 NORMATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES

A presente seção traz legislações que fazem prescrições sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência no ensino superior¹ e seus reflexos no currículo, abordando o processo de regulamentação dessa legislação a partir dos organismos internacionais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a ONU (Organização das Nações Unidas).

Assim, desenvolvemos reflexões acerca das normativas oficiais, instauradas a partir de legislações e políticas nacionais e internacionais. Com base nessas prescrições, nos será possível, ao final da seção, visualizar um histórico a respeito da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro, resgatando marcos históricos importantes, bem como algumas pesquisas desenvolvidas nessa área. Em seguida, abordaremos os reflexos dessas políticas no currículo, trazendo o movimento de constituição da concepção de currículo com a qual trabalhamos, ou seja, a concepção de um currículo inclusivo na perspectiva da teoria crítica do currículo.

3.1 NORMATIVAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo desse subitem, nos dedicamos a apresentar documentos oficiais que trazem as normativas internacionais e nacionais, com conceitos e prescrições a respeito da educação inclusiva. Para tanto, consultamos documentos internacionais, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Declaração de Jomtien) e a Declaração de Salamanca e documentos nacionais como a Resolução 02/2001, a Resolução 01/2002, a Lei de LIBRAS, a Resolução 04/2010, a Lei 9394/96, o Plano Nacional de Educação 2011-2020, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Iniciamos nossa explanação por ordem temporal, embora saibamos que não se trata de um tempo histórico linear, mas por considerarmos importante conceber a historicidade de promulgação dos diversos documentos, compreendendo os desdobramentos da promulgação destes, tanto na forma de ações quanto na forma de leis e políticas.

¹ Na presente Dissertação de Mestrado, nos voltamos a abordar a Educação Superior, sem vínculo com a Educação Profissional, concebida, de acordo com o Art. 40 da Lei nº 9.394/1996, como aquela desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996). Ou seja, enfatizamos a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, um nível educacional, em detrimento da Educação Profissional, que corresponde à uma modalidade da educação.

Destacamos, então, a seguir, excertos referentes à educação inclusiva de pessoas com deficiência encontrados nesses documentos oficiais, analisando-os à luz de referenciais teóricos relevantes.

Iniciando nossa explanação, trazemos a **Declaração Universal sobre os Direitos Humanos**, publicada em 1948, em Paris. Essa Declaração anunciou a premissa de que toda pessoa tem direito à educação.

Essa Declaração é proclamada como ideal comum a ser atingido por todos os povos e nações, no sentido de que todos os indivíduos e órgãos da sociedade se esforcem, pelo ensino e pela educação, para desenvolver o respeito desses direitos e liberdades, promovendo, por meio de medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.

O Artigo 26º dessa Declaração estabelece que

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; **o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.** 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS, 1948, s.n., grifo nosso).

Observamos que essa Declaração versava sobre a igualdade de acesso à educação para todos os seres humanos, citando, inclusive o ensino superior nessa prescrição, tornando-se relevante constar nessa seção de nosso estudo.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pela **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61**, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Assim, a denominada educação especial, oferecida em ambientes fora da rede regular de ensino, se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

A **Constituição Federal Brasileira**, por sua vez, promulgada em 1988, também traz excertos importantes para a nossa análise, tanto no que compete ao trabalho e à saúde

quanto à educação da pessoa com deficiência. Em seu Art. 7º, pontuou que dentre os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social, estaria a proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência. Embora sem fazer menção à educação superior para a pessoa com deficiência, trabalha com a situação desta no mercado de trabalho.

No Título III, Capítulo II, Art. 23º é preconizado ser competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas com deficiência. E no Art. 24º, é prescrito que compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre a proteção e integração social das pessoas com deficiência (BRASIL, 1988).

Observamos que começa a ser dada ênfase aos direitos das pessoas com deficiência, embora não sejam explicitados mecanismos para promover a integração destas ou para evitar práticas discriminatórias na sociedade.

No que tange à educação, a Seção I do Capítulo III, intitulada “Da Educação”, preconiza, em seu Art. 208º que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de, dentre outras coisas, atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Observamos que, no que tange à educação, essa Constituição já previa o acesso da pessoa com deficiência, evidenciando a necessidade de integrá-la à rede regular de ensino. Múltiplas razões podem ser atribuídas à essa ideia inicial de integração: a redução de custos com a educação, a busca por tornar a pessoa com deficiência produtiva para o Estado, dentre outros fatores neoliberais. Porém é importante considerarmos que, independente das razões, já se começa a versar a respeito da integração da pessoa com deficiência e seu direito de conviver de forma igualitária em sociedade.

No Capítulo VII, Art. 227º, § 1º, encontramos a prescrição de que o Estado seria o responsável por promover programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, dentre estes, a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para pessoas com deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente com deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1988).

Observamos a preocupação inicial e preponderante, senão única, em envolver a pessoa com deficiência no mercado de trabalho a fim de torná-la “útil” para a sociedade, o que podemos relacionar à uma concepção neoliberal.

Nesse mesmo Art. Está disposto no § 2º que a lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1988). Essa lei pode ser hoje representada pela NBR 9050 (ABNT, 2004), que estabelece parâmetros de acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos para pessoas com deficiência.

Anos depois, em 1990, na cidade de Jomtien, é elaborada a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, que Estabelece um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, pautado na justificativa de que mais de um terço dos adultos do mundo não tinham acesso ao conhecimento impresso, bem como às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a se adaptar às mudanças sociais e culturais. Ainda compondo essa justificativa, constava nela que mais de 100 milhões de crianças e inúmeros adultos não conseguiam concluir a educação básica, e outros milhões, apesar de concluí-la, não conseguiam assimilar os conhecimentos e as habilidades essenciais.

Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, s.n.).

Assim, considerando também a necessidade de levar em conta os direitos e potencialidades de grupos historicamente marginalizados, como as mulheres, os negros e as pessoas com deficiências, essa Declaração considera que é necessário combinar essas novas forças reivindicatórias com a experiência fruto de reformas, inovações, pesquisas e com os demais indicativos de progresso em educação, o que representa viabilidade, pela primeira vez na história, da meta de educação para todos, visto que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, s.n.).

Considerando os déficits apresentados pela educação da época, foram prescritos alguns princípios de modo a aprimorá-la. Dentre essas prescrições, o Artigo 1 refere a necessidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, preconizando que

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e

atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, s.n.).

Essa Declaração enfatiza a educação básica, afirmando que ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humanos, sobre os quais é possível construir níveis superiores de educação e capacitação. Assim, embora não aborde especificamente a educação superior, é válido considerar que não exclui a possibilidade da educação básica ser a prioridade para galgar estratégias de inserção na educação superior.

Também é preconizado expandir o enfoque da educação, ou seja, ir além dos atuais recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino. Esse enfoque mais abrangente compreende: universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e fortalecer alianças (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Outra normativa prescrita que também se mostra relevante para o nosso estudo diz respeito à universalização do acesso de modo a promover a equidade, constante no Artigo 3. Essa normativa refere que

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. [...] 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, s.n.).

A respeito da qualidade da educação, que abordamos na seção anterior, essa Declaração, em seu Artigo 4, considera que a educação básica necessita estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, não apenas em aspectos como matrícula, frequência e outros requisitos para uma mera obtenção de diploma. Para tanto, observamos a defesa pela utilização de abordagens ativas, no sentido de possibilitar aos educandos “esgotar plenamente as suas potencialidades”, implementando instrumentos de avaliação do desempenho (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, s.n.).

Podemos observar que, ao mesmo tempo em que há um discurso a favor do respeito às potencialidades de cada aluno, há a proposta de estabelecer instrumentos para mensuração e avaliação de desempenho, o que nos faz detectar o caráter neoliberal do instrumento ora analisado.

No que tange à uma educação para todos, são propostos como requisitos, no Artigo 8º, o desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio e medidas fiscais adequadas ratificadas por reformas na política educacional. É considerado que a sociedade também é responsável por garantir um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implicaria a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990). Observamos que o ensino superior é mencionado nesse documento, porém apenas enquanto local de estratégia para o aprimoramento da educação básica, que corresponde ao seu foco central.

O Artigo 9º, que trata acerca dos recursos, prevê a necessidade de realocar recursos de modo a transferir gastos de outros setores para a educação, por considerá-la dimensão fundamental de todo o projeto social, cultural e econômico.

Dentre os objetivos e metas dispostos nessa Declaração, é mencionado que o objetivo principal seria satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Já as metas, deveriam ser elaboradas por cada país para a década de 1990, centradas na expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e com deficiência (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Para avaliar as necessidades e planejar as ações, foi prescrito que os planos de ação nacional, estadual e local deveriam prever e especificar: as necessidades básicas de aprendizagem a serem satisfeitas, incluindo também capacidades cognitivas, valores e atitudes, tanto quanto conhecimentos sobre matérias determinadas; as línguas a serem utilizadas na educação; as metas e objetivos específicos; e os grupos prioritários que requerem medidas especiais (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Consideramos necessário pontuar a ênfase dada apenas à educação básica predominante neste documento internacional, porém compreendemos que essa seria a porta de entrada da pessoa com deficiência na educação regular, pois concebemos que seria talvez

inútil estabelecer a diretriz de educação para todos na educação superior se a educação básica ainda se encontrar fragilizada e aquém do acesso de todos os alunos com deficiência.

A Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, publicada na Espanha, em 1994, por sua vez, teve o objetivo de guiar os Estados Membros e organizações governamentais e não-governamentais na implementação desse documento internacional.

Dentre o que os signatários dessa Declaração acreditam e proclamam, há itens relacionados à educação inclusiva, tais como prerrogativas de que:

os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s.n.).

Também é preconizado na Declaração de Salamanca (1994) que os governos atribuam alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais; adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares; encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para esse público.

Do mesmo modo, é solicitada à comunidade internacional que os governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF e o Banco Mundial endossem a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiem o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais, bem como assegurem que a educação especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros.

Essa Declaração defende também que qualquer pessoa com deficiência tem o direito de expressar seus desejos no que tange à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Do mesmo modo, os pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a

forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O princípio que orienta esse documento é o de que escolas necessitam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, sejam elas com deficiência ou superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos marginalizados. Essas condições geram uma variedade de desafios aos sistemas escolares, o que faz com que o termo "necessidades educacionais especiais", amplamente utilizado nessa Declaração, refira-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s.n.).

A Educação Especial é prevista incorporando os princípios de uma pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar, que assuma que as diferenças humanas são normais e que seja adaptada às necessidades da criança em respeito ao seu ritmo de aprendizagem (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

É evidenciada a necessidade urgente de mudança de perspectiva social a respeito das pessoas com deficiência, compondo uma Estrutura de Ação que instaure um novo pensar em educação especial; que defina orientações para a ação em nível nacional com base em uma política; que considere e intervenha nos fatores relativos à escola; que capacite os educadores; que ofereça serviços externos de apoio, considerando as áreas prioritárias para intervenção; que visualize a educação especial na perspectiva da comunidade; e que requeira os recursos necessários para implementar ações inclusivas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O seguinte excerto pode servir de base para nossa análise sobre as contribuições dessa Declaração para o presente estudo:

A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e

participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas proveem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s.n.).

Desse modo, fica claro que o princípio fundamental da escola inclusiva, preconizado pela Declaração de Salamanca (1994) é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Do mesmo modo, as escolas denominadas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. É preconizada, ainda, que haja uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Quando é preconizado que “dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s.n.), podemos observar que é enfatizado o suporte extra indispensável para a consolidação do processo educacional das pessoas com deficiência. No contexto desse suporte extra, foram previstas unidades especiais dentro das escolas inclusivas a fim de que pudessem complementar o provimento da educação de modo a adequá-la às crianças com deficiência que não pudessem ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares.

Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos. A respeito da extinção das escolas especiais, é referido que

a experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta

maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s.n.).

Ou seja, mesmo considerando o preceito de Educação Inclusiva como uma atitude capitalista de homogeneização, se olharmos por este viés, a provisão de uma educação inclusiva vem promover maior equalização de oportunidades, corroborando com uma educação para todos, visto que pessoas de baixa renda não tinham acesso às denominadas escolas especiais e ficavam excluídas do sistema educacional.

Observamos, também na Declaração de Salamanca, a ênfase às prescrições no âmbito da educação básica. Porém compreendemos que essa prescrição se torna um primeiro passo fundamental se considerarmos que existiam inúmeros

adultos com deficiência e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiência obteve acesso à educação (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s.n.).

Quanto às linhas de ação em nível nacional, a Declaração de Salamanca (1994, s.n.) prescreveu que a legislação deveria “reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados”. Observamos uma alusão explícita à educação superior, ainda denominada terciária, o que comprova o que mencionamos anteriormente, que a educação básica, apesar de enfatizada ao longo do documento, não extingue os demais níveis educacionais das prescrições realizadas no documento.

A educação das crianças com deficiências múltiplas ou severas também é prescrita, visando à obtenção de máxima independência na vida adulta, buscando desenvolver ao máximo os seus potenciais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Quanto à educação das crianças surdas, foi prescrito que as políticas educacionais nacionais ratificassem a linguagem de signos como meio indispensável de comunicação entre os surdos, garantindo sua provisão pela escola para que todas as pessoas surdas pudessem ter acesso à educação em sua língua nacional de signos. Quanto a isso, foi prescrito, ainda, que “devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s.n.).

Quanto aos fatores relativos à escola, considerou-se necessária a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada, um programa extensivo de orientação e treinamento profissional, bem como a provisão de serviços de apoio necessários como indispensáveis para a implementação de uma educação inclusiva. Além desses fatores, foram também mencionadas mudanças em todos os aspectos da escolarização, tais como: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Observamos que muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de alunos com deficiência, mas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade desta e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes.

A Declaração de Salamanca (1994) prevê, ainda, a necessidade de capacitação dos educadores, a qual deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, buscando desenvolver um entendimento daquilo que poderia ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. Nessa formação estariam inclusos também conhecimentos e habilidades requeridas à prática inclusiva de ensino, à avaliação de necessidades especiais, à adaptação do conteúdo curricular, à utilização de tecnologia de assistência, à individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, entre outras (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

No que tange à essa capacitação dos educadores, é concebido o papel primordial das Universidades na formação de professores e no desenvolvimento de materiais para utilização nas práticas inclusivas. Assim, foram sugeridas parcerias entre as Universidades e instituições de ensino, a fim de possibilitar uma via de mão dupla para a consolidação das práticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca também destaca o Papel das Organizações Voluntárias, que possuem maior liberdade para agir e podem responder mais prontamente às necessidades expressas. Elas deveriam ser apoiadas no desenvolvimento de novas ideias e no trabalho pioneiro de inovação de métodos de entrega de serviços, desempenhando o papel de inovadores e catalizadores e expandir a variedade de programas disponíveis à comunidade. Assim,

organizações de pessoas portadoras de deficiências² - ou seja, aquelas que possuam influência decisiva deveriam ser convidadas a tomar parte ativa na identificação de necessidades, expressando sua opinião a respeito de prioridades, administrando serviços, avaliando desempenho e defendendo mudanças (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s.n.).

Podemos relacionar essas organizações voluntárias com os movimentos sociais das pessoas com deficiência já abordados a seção 2, ratificando seu papel potencial nas reivindicações e conquistas em prol de uma educação e uma sociedade inclusiva.

No que tange ao papel das universidades, as mesmas são trazidas enquanto centros de treinamento de professores e centros de produção e irradiação de conhecimento técnico-científico, com o que concordamos ser de fundamental importância para a materialização de práticas inclusivas. Porém a mesma não é tratada como local de efetivação da educação inclusiva, o que se caracteriza ponto central do presente estudo e não poderia deixar de ser pontuado, conforme se vê no excerto que segue:

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

Ainda nesse contexto, quando mencionadas as áreas prioritárias para efetivação do ideário inclusivo, é referido que a educação inclusiva depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré- escolares com deficiências, remetendo-nos à educação infantil. Porém, no que tange à preparação para a Vida Adulta, é prescrito que

jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveriam ser levadas a cabo

² Neste estudo, não utilizamos a terminologia “pessoa portadora de deficiência”. Ela consta nesta citação por se tratar de uma citação literal do texto da Declaração de Salamanca (1994).

com o envolvimento ativo de aconselhadores vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s.n.).

Podemos observar que a educação preconizada para a preparação para a vida adulta é concebida mais como um treinamento profissional do que uma capacitação de instrução, de nível superior. Isto é, a Declaração de Salamanca não prescreve que essa preparação para a vida adulta ocorra em uma Universidade, mas que as escolas regulares possam receber jovens e adultos com deficiência (subentendendo também os que não tiveram educação básica), para treiná-los para o desempenho de uma atividade de trabalho.

O mesmo ocorre com as pessoas adultas, quando é preconizado que estas recebam atenção especial quanto ao desenvolvimento e implementação de programas de educação de adultos e de estudos posteriores, recebendo prioridade nesses programas, que poderiam funcionar como cursos especiais para atender às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos com deficiência (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s.n.).

Diante desse contexto internacional e das discussões com vistas à busca pela implementação de uma educação inclusiva, foi reformulada a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, por meio da **Lei nº 9.394**, promulgada em 1996, que veio estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional.

Em seu Art. 1º, estabeleceu que a educação abrange os processos formativos que “se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, s.n.). Os § 1º e 2º desse Art. referem que a LDBEN vem disciplinar a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e que deverá estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.

A respeito dos princípios e fins da educação nacional, os Art. 2º e 3º referem que a educação, sendo dever da família e do Estado, deve ser pautada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sendo ministrado com base em princípios, dentre eles, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Observamos que o excerto supracitado evidencia alusão à educação para todos, preconizada pelos documentos internacionais mencionados anteriormente. Tal fato nos permite assegurar que a LDBEN funcionou como uma primeira política nacional brasileira

prevista na Declaração de Salamanca para regulamentar o oferecimento de uma educação para todos no Brasil.

O Art. 4º dessa Lei instaura como dever do Estado com a educação escolar pública a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1996, s.n.).

Podemos observar que constam normativas sobre a educação básica, ou seja, o ensino fundamental e o ensino médio, porém o ensino superior não é aqui mencionado. Chamamos atenção para a expressão “segundo a capacidade de cada um”, pois, ao mesmo tempo que instaura o respeito pela diversidade, pode atribuir tom pejorativo à deficiência, como se as pessoas com deficiência tivessem menos capacidade que as demais e, por isso, não se mostrassem bem sucedidas até os níveis mais elevados de ensino. Tal questão nos faria compreender o “fracasso” como responsabilidade ou culpa individual, da pessoa em desvantagem, quando, na verdade, esse fracasso poderia ser atribuído a falta de condições adequadas para possibilitar o sucesso dessa pessoa em determinada atividade escolar.

Acerca dos níveis de escolarização, a LDBEN, em seu Art. 21º estabelece que a educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e II - educação superior.

No que tange à educação profissional, o Art. 39º concebe que esta, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, tende a conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Desse modo, o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental e médio, assim como o trabalhador, seja jovem ou adulto, poderia contar com a possibilidade de acesso à educação profissional. A mesma seria desenvolvida, segundo o Art. 40º, em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996).

À respeito da Educação Superior, o nível educacional que mais nos interessa para esse estudo, o Art. 43º estabelece, enquanto finalidade desta:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua

formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996, s.n.).

Observamos que não é feita qualquer alusão ao currículo ou às possíveis adaptações curriculares no ensino superior, de modo que o Art. 44º apenas define os programas oferecidos neste nível educacional.

Em paralelo à isso, a Educação Especial é definida, no Art. 58º, como a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, à época ainda denominados “portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Os § 1º e 2º desse Art. preconizaram que, quando necessário, fossem disponibilizados serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. Esse atendimento educacional deve ser feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Assim, o Art. 59º prevê que

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos

programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, s.n.).

Podemos observar que não há menções específicas sobre a educação especial na educação superior, porém também não há nenhuma prescrição que exclua este nível de ensino dessas normativas, o que nos permite considerar que essas normativas são válidas também para ele.

Nesse contexto, vale ressaltar o Art. 66º que versa sobre a preparação para o exercício do magistério superior, que deverá ocorrer em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Observamos que não é prescrito, no âmbito da docência na educação superior, que o professor tenha capacitação adequada para trabalhar na perspectiva inclusiva, tal como previa a Declaração de Salamanca (1994) para a educação básica. Podemos considerar essa ausência como um indicativo de desatenção por parte das políticas públicas ao fato de que se deve considerar que pessoas com deficiência também chegam ao ensino superior e que o professor desse nível educacional também necessita de instrumentalização para atuar no viés da educação inclusiva da pessoa com deficiência.

Assim, percebemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, apontava o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, porém não fazia nenhuma menção a respeito dessa inclusão na educação superior.

Em 1999, a **Convenção da Guatemala**, promulgada no Brasil apenas em 2001, afirmou que as pessoas com deficiência teriam os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, caracterização enquanto conduta de discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que impedisse ou anulasse o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto teve importante repercussão na educação, pois exigiu uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

O **Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010**, publicado no ano 2001, estipulou como objetivos principais “a elevação do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade da educação, a democratização educacional, em termos sociais e regionais e a democratização da gestão do ensino público” (BRASIL, 2001a, p. 15).

No que diz respeito aos níveis de ensino, a educação superior é diagnosticada como insuficiente no Brasil, mencionando que, dentre os países da América Latina, o Brasil

era o que apresentada um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo com um vasto contingente de vagas no ensino superior particular. Considerando que nenhum país pode desenvolver-se sem um fortalecido sistema de educação superior, é mencionado neste documento que a diretriz básica para o bom desempenho deste segmento é a autonomia universitária. Assim, dentre as metas elencadas no que tange ao ensino superior, consta:

criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino (BRASIL, 2001a, p. 91).

O PNE 2001-2010 também trata das modalidades de ensino, dentre elas a Educação Especial. A respeito da realidade da Educação Especial à época da publicação deste Plano, foi constatado o déficit das matrículas de pessoas com deficiência na educação regular. Assim, como objetivos e metas, foi estabelecido no PNE 2001-2010:

[...] Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental; [...] Generalizar, em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, inclusive através de consórcios entre Municípios, quando necessário, provendo, nestes casos, o transporte escolar; [...] Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão subnormal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos; [...] Articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho; [...] Incluir nos currículos de formação de professores, no níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais; [...] Estabelecer um sistema de informações completas e fidedignas sobre a população a ser atendida pela Educação Especial, a serem coletadas pelo censo educacional e pelos censos populacionais[...] (BRASIL, 2001a, 129-133).

O PNE 2001-2010 diagnostica um déficit nos dados estatísticos brasileiros a respeito dos sujeitos da educação especial e, por isso, pontua a necessidade de estabelecer um sistema com as informações completas, tal como pudemos observar no excerto acima. Porém, percebemos que, diante de outras metas de generalização do ensino aos alunos com deficiência, o ensino superior não é mencionado, apenas a educação infantil e o ensino fundamental, ambos etapas da educação básica.

No excerto acima observamos também, que, embora a educação superior não seja alvo do aumento, nem da generalização do acesso das pessoas com deficiência, a educação profissional é pontuada, bem como o acesso dos alunos com deficiência à educação profissional. Pensamos que a atribuição da educação profissional em detrimento da educação superior aos alunos com deficiência pode caracterizar ideia de incapacidade destes para o ingresso e a conclusão deste nível de ensino.

Outra normativa nacional, também promulgada em 2001 foi a **Resolução CNE/CEB nº 02/2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Concebemos que essa normativa vem agregar as prescrições da LDBEN no que tange às pessoas com deficiência, visto que, em seu Art. 1º refere que se destina a instituir as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Desse modo, o Art 2º normatiza que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, s.n.).

A respeito da definição de Educação Especial, o Art. 3º complementa o exposto na LDBEN (BRASIL, 1996):

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, 2001, s.n.).

Por se tratar de uma normativa voltada para prescrições no âmbito da atenção básica, observamos que a definição apresentada enfatiza esse nível educacional. O mesmo acontece quando é referido que

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem,

como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2001, s.n.).

O Art. 5º apresenta quem são considerados educandos com necessidades educacionais especiais, nos termos dessa Resolução, sendo os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II –dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades / superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, s.n.).

Perceberemos que esse público diferenciar-se-á quando é promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2007), mas, para termos uma noção histórica de como chegamos às legislações vigentes, faz-se necessário sabermos e referirmos que o público da educação especial já foi outro, em outros períodos históricos.

Quanto à organização das classes comuns das escolas regulares, o Art. 8º prevê que haja, em cada uma delas, professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente. Uma distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados também é tida como de suma importância para que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade (BRASIL, 2001).

Outra prescrição diz respeito às flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

Serviços de apoio pedagógico especializado também são mencionados como exigências, desenvolvendo uma atuação colaborativa de um professor especializado em educação especial, a atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis,

bem como a disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. Os serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos também são mencionados (BRASIL, 2001). Esses serviços assumem relevância inquestionável diante do tema em estudo.

Outra prescrição diz respeito à atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar (BRASIL, 2001).

A acessibilidade física também é contemplada nessa Resolução, quando, no Art. 12º é prescrito que os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários (BRASIL, 2001).

O § 1º desse Art. determina que, para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, seja realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra- estrutura definidos. E o § 2º complementa que deve ser também assegurada,

no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (BRASIL, 2001, s.n.).

Quanto aos currículos, o Art. 15º pontua que

a organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2001, s.n.).

Um dado relevante para a nossa discussão é trazido pelo Art. 17º, que prescreve a respeito da educação profissional, as quais, sejam públicas ou privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

A respeito da formação de professores, são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais os que, em sua formação, de nível médio ou superior, tiverem acesso a conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores, de modo que tenham desenvolvido habilidades para: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, no contexto da valorização da educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; avaliar continuamente a eficácia do processo educacional para o atendimento de necessidades educacionais especiais; e atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001).

Consideramos que, embora essa legislação seja destinada à prescrições no âmbito da educação básica, ela nos fornece indicativos relevantes para pensarmos a educação inclusiva da pessoa com deficiência na educação superior, o que nos auxiliará no trato dos dados coletados na presente pesquisa, subsidiando nossas análises.

Outro documento que se mostra relevante para nosso estudo é **“O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”**, publicado, em 2004, pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Nesse documento, o Ministério da Educação estabeleceu como meta a efetivação de uma política nacional de educação inclusiva fundamentada na ideia de uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade.

Este referencial contém uma análise da legislação pertinente à educação especial e orientações pedagógicas que discutem a prática dos educadores. São considerações que traduzem os paradigmas atuais e defendem o acesso universal à escolaridade básica através da transformação da escola em um ambiente de convivência respeitosa, enriquecedora e livre de qualquer discriminação.

Concebe que a construção de uma sociedade inclusiva exige mudanças de ideias e práticas, apoiando, portanto, a implementação de uma nova prática social que viabilize escolas inclusivas que atenda a todos, independente das suas necessidades educacionais especiais, de forma a garantir a participação de todos (BRASIL, 2004).

Teve como objetivo divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional. Apesar dessa publicação evidenciar o enfoque em crianças e adolescentes com deficiência – por serem os mais vulneráveis em razão da não-adaptação arquitetônica e pedagógica das escolas em geral –, o que ele defende é uma educação ministrada com a preocupação de acolher a todas as pessoas. Isto é, sem preconceitos de qualquer natureza e sem perpetuar as práticas tradicionais de exclusão, que vão desde as discriminações negativas, até uma bem intencionada reprovação de uma série para outra.

Uma questão interessante que consta nesse documento é se realmente existe viabilidade prática em se receber todos alunos juntos nas classes da rede regular de ensino. No item “Orientações pedagógicas” é apresentada a resposta positiva deste documento à essa pergunta, evidenciando não só a viabilidade, como também os benefícios de receber, na mesma sala de aula, a TODAS as crianças (BRASIL, 2004).

A educação inclusiva preconiza um ensino em que aprender é um ato não linear, contínuo, fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida pelos aprendizes, em ambientes escolares que não discriminam, não rotulam e oferecem chances incríveis de sucesso para todos, dentro das habilidades, interesses e possibilidades de cada aluno [...] Um aluno com grandes limitações provavelmente não vai aprender tudo o que outros colegas poderão assimilar durante o processo educativo escolar, mas ele vai se beneficiar da convivência social e pode se beneficiar também, a seu modo e segundo suas possibilidades intelectuais, dos conteúdos curriculares trabalhados na sua sala de aula (BRASIL, 2004, p. 46).

Podemos observar, com base no excerto acima, que o documento referido vem defender práticas inclusivas com ênfase na pessoa com deficiência, analisando não apenas os aspectos instrucionais, mas também se socialização e visão de mundo.

Já o **Decreto nº 5.626**, promulgado em 2005, destinou-se a regulamentar a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que veio estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, dentre outras providências.

Em seu Art. 1º, define a pessoa surda como aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Assim, a deficiência auditiva seria a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

O Art. 4º prescreve sobre a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior, o que deve ser realizado em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005). Porém observamos que, nesse artigo, são previstos docentes de Libras para o ensino superior apenas com vistas à formação de professores, sem fazer prescrições, até então, sobre a inclusão de surdos neste nível educacional e da necessidade de professores do ensino superior dominarem a Libras no intuito de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Assim, são previstos docentes de Libras para o ensino superior, com vistas à formação dos futuros professores da educação básica. Desse modo, o Art. 7º, em seu § 2º estabelece que, a partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior deveriam incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério. O Art. 10º acrescenta também a inclusão da Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Cursos de pós-graduação também deveriam ser ofertados pelas instituições de educação superior, segundo o Art. 12º, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras.

No Art. 14º, no âmbito da inclusão de pessoas surdas na educação, observamos uma menção à educação superior, quando é prescrito que

as instituições federais de ensino 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, 2005, s.n.).

Do mesmo modo, o Art. 22º estabelece que as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, s.n.).

No âmbito dessa legislação, são escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005). Esses alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para a implementação de complementação curricular, por meio do uso de equipamentos e tecnologias de informação.

É previsto também, no Art. 23º, que as instituições federais de ensino, de educação básica e superior, proporcionem aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005). Do mesmo modo, o § 1º desse Art. preconiza que seja oferecido aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão, publicada em 2007 pelo Governo Federal, vem a ser a normativa brasileira mais importante para o provimento da Educação Especial na perspectiva da Inclusão, pois representa a política brasileira que dá suporte às práticas no âmbito da Educação Inclusiva da pessoa com deficiência.

Essa política é lançada em 2007, concomitantemente ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tinha como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior, entre outras metas (BRASIL, 2007).

Essa Política teve como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo

transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007, s.n.).

Assim, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, no sentido de oferecer o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2007).

A partir dessa Política, os sujeitos da Educação Especial na perspectiva da Inclusão passam a ser pessoas com deficiências, pessoas com transtornos globais e pessoas com altas habilidades/superdotação, de modo que

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2007, s.n.).

As Diretrizes dessa Política estabelecem que a educação especial vem a ser 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.

Assim, a função do atendimento educacional especializado seria identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado incluem programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

Em um contexto mais amplo, contemplando alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão (2007) refere que a educação especial é uma modalidade educacional transversal a todos os níveis de ensino e, no

que tange à Educação Superior, é previsto que a educação especial se efetive por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos, sendo que

estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2007, s.n.).

Assim, mesmo que de modo geral, percebemos que a Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Inclusão explicita prescrições voltadas para o processo seletivo e as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão na Educação Superior.

Outro documento que se faz fundamental nessa discussão é a **Resolução CNE/CEB nº 04/2009**, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O Art. 2º dessa resolução estabelece que a função do AEE é

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, 2009, s.n.).

O Art. 5º preconiza que o AEE seja realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização, ou seja, o AEE não substitui a frequência dos alunos às classes comuns (BRASIL, 2009).

Quanto ao público-alvo do AEE, o Art. 4º estabelece o mesmo anteriormente eleito pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009).

Um documento recentemente publicado que ora analisamos é o **Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020**, o qual comenta sobre a educação inclusiva com ênfase na educação da pessoa com deficiência, em seu § 2º do Art. 8º, estabelecendo que os entes federados deverão prever em seus respectivos planos de educação metas que garantam o atendimento às necessidades educacionais específicas da educação especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Como inovação mencionada no PNE 2011-2020, consta a expansão do atendimento aos alunos com necessidades especiais de educação, visando a sua generalização na década.

Para o alcance desse objetivo, são previstas estratégias, dentre elas: a implantação de salas de recursos multifuncionais e o fomento à formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar; a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado; o aprofundamento do programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – Libras; e o fomento à educação inclusiva, de modo a promover a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

Quanto à Educação Especial, é preconizada a formação de recursos humanos para oferecer esse atendimento em creches, instituições especializadas e outras instituições de Educação Infantil. As práticas inclusivas nesse nível educacional são pontuadas como prioridade fundamental para o Plano Nacional de Educação.

Independentemente das condições e diversidades dos alunos, o PNE 2011-2020 considera que todos os sistemas escolares podem e devem criar condições para o atendimento da imensa maioria dos educandos com necessidades especiais. E,

no caso dos alunos com necessidades especiais, deve-se reconhecer que o atendimento não se limita à área educativa, mas envolve especialistas principalmente da área da saúde e da psicologia e depende da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, especialmente os vinculados à saúde e assistência social, inclusive em termos de recursos. Para a população de baixa renda, há ainda necessidade de ampliar, com a colaboração dos Ministérios da Saúde e da Previdência, órgãos oficiais e entidades não-governamentais de Assistência Social, os atuais programas para oferecimento de órteses e próteses de diferentes tipos. É dentro deste quadro que se há de estabelecer um conjunto de metas para atender aos educandos com necessidades educativas especiais (BRASIL, 2010, s.n.).

O excerto acima permite-nos perceber que o PNE 2011-2020 lança um olhar mais amplo para a questão da educação inclusiva, concebendo a necessidade de um trabalho interdisciplinar e que contemple as necessidades biológicas, psicossociais e de aprendizagem do aluno, porém sem explicitar o Ensino Superior.

Dentre metas específicas por nível/modalidade da educação, para o ensino superior, é elencada como meta “observar, no que diz respeito à Educação Superior, as metas estabelecidas nos capítulos referentes à Educação a Distância, Formação de Professores, Educação Indígena e Educação Especial” (BRASIL, 2010). Consideramos a meta supracitada importante, compreendo que esta funciona como uma prescrição geral que resume as maiores fragilidades da Educação Superior. Porém chamamos atenção para o fato de que as

modalidades são apenas citadas, sem ser prescrita nenhuma normativa específica para instrumentalizar a materialização das práticas, dando maior vazão à modalidade da Educação Especial, por exemplo.

Dentre as metas elencadas, constam: redimensionar as classes especiais e criar salas de recursos, integrando os educandos com necessidades especiais em classes comuns, sempre que possível e fornecendo-lhes o apoio adicional necessário; bem como generalizar o atendimento aos alunos com necessidades especiais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, inclusive por meio de consórcios entre municípios, quando necessário, provendo, nesses casos, o transporte indispensável; e tornar disponíveis, dentro de cinco anos, livros didáticos falados, em Braille e em caracteres ampliados para todos os alunos cegos e portadores de visão subnormal do Ensino Fundamental.

Apesar de concebermos a relevância e a necessidade do cumprimento dessas metas para a efetivação da educação inclusiva da pessoa com deficiência, chama atenção o fato dessa normativa estipulá-las apenas para etapas da educação básica, excluindo a educação superior dessas prescrições.

Ainda no que tange às políticas nacionais e internacionais no âmbito da educação inclusiva, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi incorporada à legislação brasileira e o Brasil decidiu ratificá-la com equivalência de emenda constitucional, nos termos previstos no Artigo 5º, § 3º da Constituição brasileira, e, quando o fez, reconheceu um instrumento que gera maior respeito aos Direitos Humanos. Esse processo resultou na **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, cujo objetivo final é construir um Brasil com acessibilidade, no sentido mais amplo desse conceito, bem como garantir a equiparação de oportunidades entre pessoas com e sem deficiência em todo o território nacional.

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (BRASIL, 2011, p. 24).

Esse objetivo é pautado na crença de que “hoje não é o limite individual que determina a deficiência, mas sim as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços” (BRASIL, 2011, p. 08). Assim,

um dos compromissos do Governo brasileiro, por intermédio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, é assegurar um País acessível para todas e todos, o que significa reconhecer e realizar os direitos de mais de 24 milhões de brasileiros e brasileiras com deficiência, segundo o IBGE (BRASIL, 2011, p. 08).

Algo que consideramos relevante que é trazido nessa convenção é que se deve reconhecer a diversidade encontrada entre as próprias pessoas com deficiência. Parece redundante, mas o grupo social “pessoas com deficiência” não é homogêneo, ou seja, as pessoas com deficiência visual são diferentes entre si. Do mesmo modo, há diversidade entre as pessoas com deficiência física. E assim sucessivamente, prova disso é a caracterização da heterogeneidade dos seus movimentos sociais, o que abordamos na seção anterior.

É também nessa perspectiva que a Convenção versa, reconhecendo a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. Ou seja, ela versa em viés semelhante ao PNE 2011-2020, na busca pela ampliação do olhar lançado sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência. E, embora não seja um documento prescritivo específico da área da educação, traz considerações importantes acerca da educação da pessoa com deficiência e do direito desta à educação.

Dentre as medidas preconizadas, consta fomentar em todos os níveis do sistema educacional, incluindo neles todas as crianças desde tenra idade, uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência, reconhecendo o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, são previstos aspectos que os Estados Partes deverão assegurar, promovendo o desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Assim, torna-se possível estimular o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima; fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; estimular o desenvolvimento da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; e promover a participação efetiva dessas pessoas em uma sociedade livre (BRASIL, 2011).

Para a materialização desse direito, é prescrito que deverá ser assegurado que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições e com adaptações de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas, bem como com medidas de apoio individualizadas e efetivas de modo a maximizar o desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2011).

Dentre as medidas que são preconizadas para esses fins, constam: a facilitação do aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação

aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares; a facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; e a garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

A respeito do ensino superior, é referida a necessidade de se assegurar que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao mesmo ou à programas de treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições, sendo prevista a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (BRASIL, 2011).

A formação de professores é prevista a fim de contribuir para a materialização dessas práticas. A esse respeito, é preconizado empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. A essa capacitação, seria incorporada a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

Com base nas legislações e normativas ora apresentadas, podemos tecer algumas constatações. A primeira delas diz respeito ao fato de que a maioria das políticas educacionais é voltada para a educação básica. Em alguns casos, as normativas até citam o ensino superior, mas é evidente a ênfase dada à educação básica. Talvez esse fato possa ser atribuído à autonomia das Universidades.

Segundo o Art. 2º da Lei nº 108/88, as Universidades devem garantir a liberdade de criação científica, cultural e tecnológica, assegurar a pluralidade e livre expressão de orientações e opiniões, promover a participação de todos os corpos universitários na vida acadêmica comum e assegurar métodos de gestão democrática (BRASIL, 1988a). Nesse sentido, entendemos que as Universidades são dotadas de autonomia para gerir as demandas que lhe competem.

No Art. 3º dessa legislação, é prescrito que as Universidades gozam de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar e que, a cada universidade é reconhecido o direito de elaborar os seus estatutos, com observância do disposto na presente lei e demais legislação aplicável (BRASIL, 1988a).

A respeito da autonomia pedagógica, o Art. 7º versa que as Universidades têm autonomia na elaboração dos planos de estudo e programas das disciplinas, definição dos métodos de ensino, escolha dos processos de avaliação de conhecimentos e ensaio de novas exigências pedagógicas. Do mesmo modo, no uso da autonomia pedagógica, as Universidades devem assegurar a pluralidade de doutrinas e métodos que garanta a liberdade de ensinar e aprender (BRASIL, 1988a).

Sendo as políticas de inclusão demandas atuais das Universidades, podemos considerar que, embora não haja prescrições objetivamente relacionadas à educação inclusiva no ensino superior nas normativas nacionais, as Universidades brasileiras têm autonomia para elaborar e implementar suas próprias políticas, tanto à nível financeiro, quando pedagógico. Desse modo, é possível que haja políticas que versem sobre a educação inclusiva de pessoas com deficiência no ensino superior, o que o que faz com que tratemos, na seção a seguir, das prescrições oficiais da UFPA no que tange à educação inclusiva da pessoa com deficiência, com o intuito de verificar se a UFPA lança mão da autonomia que lhe é conferida para normatizar a educação inclusiva das pessoas com deficiência no seu âmbito.

A segunda constatação diz respeito às situações nas quais a prescrição até ocorre no que tange ao ensino superior, porém a limitação se faz presente quanto é feita nenhuma ou apenas uma alusão geral à educação inclusiva da pessoa com deficiência nesse nível educacional. Garcia (2011) comenta sobre a predominância de prescrições no âmbito da educação básica, relacionando esta à busca atual por práticas bem sucedidas, entenda-se efetivamente inclusivas, nesse nível educacional.

E a terceira constatação, relacionada à segunda, refere-se à associação das pessoas com deficiência à programas de treinamento e formação profissional, o que ainda evidencia que as compreensões ainda estão arraigadas ao histórico de exclusão dessas pessoas da própria educação, principalmente do ensino superior. Freitas (2011, p. 221), a respeito da educação inclusiva para as pessoas com deficiência, questiona “em que medida as políticas públicas denominadas inclusivas garantem o acesso à escolarização, uma vez que estamos inseridos numa forma de organização econômica, cultural e social excludente?”. Compreendemos que essa exclusão faz-se presente de forma implícita nas prescrições ausentes destacadas.

Apesar disso, Freitas (2011) refere que essas políticas caracterizam a busca pela democratização da educação brasileira, provocando rupturas nos moldes assistencialistas que a educação das pessoas com deficiência assumiu historicamente, guiado pela filantropia. Nessa nova perspectiva, instaurada a partir da década de 1990, motivada pelas políticas

públicas de âmbito internacional, “intensificaram-se as propostas de democratização – ensino, acessibilidade, inclusão – e de movimentos que comportavam a busca pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência” (FREITAS, 2011, p. 224).

Nesse sentido, mostra-se de extrema relevância a análise ora proposta, pois

Essas medidas, se consideradas com a devida seriedade que lhes cabe, poderão transformar-se em ferramenta para a garantia do direito à educação da pessoa com deficiência. No entanto, cabe destacar que, no contexto sociopolítico brasileiro, só a existência de políticas públicas não é suficiente para a implementação das ações. Da mesma forma, é preciso frisar que, embora se defenda em todo o momento a escolarização para a pessoa com deficiência, defende-se também a qualidade dessa inclusão. [...] Atualmente, acredita-se que a garantia do direito à escolarização para essas pessoas seja um caminho para ampliar o seu processo de inserção e participação na sociedade (FREITAS, 2011, p. 227).

De posse desse apanhado geral a respeito das normativas nacionais e internacionais no âmbito da educação inclusiva, e com base nos apontamentos dessas legislações para o ensino superior, bem como pesquisas e estudos que nos subsidiem, vamos tentar elaborar um panorama geral acerca da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro.

3.2 REFLEXOS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO CURRÍCULO

Nesse subitem trazemos inicialmente os reflexos das normativas nacionais e internacionais no campo do currículo, sob a influência do neoliberalismo, para, posteriormente desenvolver uma fundamentação a respeito do que compreendemos ser um currículo inclusivo a partir de uma compreensão crítica do currículo, com vistas à inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior.

A Declaração de Salamanca (1994) já previa que os currículos deveriam ser adaptados às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que fossem apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes. Assim, crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente.

Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo. Tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem. Capacitação deveria ser originada e pesquisa

deveria ser levada a cabo em níveis nacional e regional no sentido de desenvolver sistemas tecnológicos de apoio apropriados à educação especial (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s.n.).

Consideramos que essas previsões curriculares mostram-se adequadas e importantes para o provimento de uma educação inclusiva. Do mesmo modo, podemos observar que a Declaração pontua muitas questões sem evidenciar estratégias ou mecanismos de implementá-las, porém estabelece que os países possam estruturar esses aspectos em suas políticas nacionais.

A LDBEN, por sua vez, garantiu um título específico (Título VI, Capítulo V), definindo no Artigo 59 que as escolas devem assegurar aos educandos, entre outras coisas:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Percebemos que essa legislação não versa especificamente sobre a educação superior, mas nos fornece indícios de prescrições curriculares também par este nível educacional.

A respeito das considerações trazidas pelo PNE 2011-2020, foi preconizado assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educativas especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício, bem como incluir nos currículos de formação dos professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para atendimento às pessoas com deficiência.

Foi prevista também a inclusão ou a ampliação, especialmente nas universidades públicas, de cursos de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em Educação Especial. Do mesmo modo, esse documento definiu o acréscimo de conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades educativas especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem, Arquitetura e outras. Nesse sentido, as metas previstas foram:

Estabelecer, dentro de um ano, parâmetros e diretrizes curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades do ensino, que assegurem: [...] a

inclusão da problemática específica dos alunos portadores de necessidades especiais nos programas de formação dos docentes;

Promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação especial, a gestão escolar, a formação de jovens e adultos, as creches e os profissionais do ensino que oferecem apoio pedagógico ao trabalho docente; Observar, no que se refere à Formação do Magistério, as metas constantes nos capítulos referentes à Educação Especial, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância (BRASIL, 2010, s.n.).

Podemos observar que os principais reflexos dessa política no currículo dizem respeito aos currículos dos cursos de formação de professores, que passaram a ter o compromisso de serem dotados de conteúdos que capacitassem o professor para trabalhar em escolas inclusivas.

O Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei de Libras também versa a respeito do currículo para a educação inclusiva, referindo, em seu Art. 3º que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como deverá constituir-se em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional (BRASIL, 2005).

Do mesmo modo, as instituições de ensino médio que oferecessem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecessem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores deveriam também incluir a Libras como disciplina curricular, processo este que deveria iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas (BRASIL, 2005).

No que tange ao uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, é prescrito no Art. 14º que as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas o 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, 2005). Além disso, o Art. 15º preconiza que, para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma

perspectiva dialógica, funcional e instrumental, por meio de atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como das áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior (BRASIL, 2005).

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 também fornece subsídios importantes para a nossa análise, versando sobre os recursos de acessibilidade na educação, conceituados como aqueles capazes de assegurar condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009).

Do mesmo modo, o Art. 7º prescreve que os alunos com altas habilidades/superdotação devem ter suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009).

No que tange à educação básica, o Art. 10º prevê que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a ofertado AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, s.n.).

Concebemos que, apesar de corresponder à prescrições para a educação básica, merece destaque aqui pois apresenta indicativos de que o AEE pode ser também um instrumento para a efetivação de práticas inclusivas na educação superior.

O documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” (2004) também prevê mudanças na organização pedagógica das escolas. Dentre uma das mais importantes, seria estimular as escolas para que cada uma elaborasse com

autonomia e de forma participativa o seu Projeto Político Pedagógico, diagnosticando a demanda. Isto é,

verificando quem são, quantos são os alunos, onde estão e porque alguns evadiram, se têm dificuldades de aprendizagem, de frequentar as aulas, assim como os recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis. Esse Projeto implica em um estudo e um planejamento de trabalho envolvendo todos os que compõem a comunidade escolar, com objetivo de estabelecer prioridades de atuação, objetivos, metas e responsabilidades que vão definir o plano de ação das escolas, de acordo com o perfil de cada uma: as especificidades do alunado, da equipe de professores, funcionários e num dado espaço de tempo, o ano letivo (BRASIL, 2004, p. 32-33).

Assim, é concebido que só será possível elaborar um currículo escolar que reflita o meio social e cultural em que se insere se a escola conhecer os seus alunos e os que estão à margem dela. Nesse sentido, as propostas curriculares devem reconhecer e valorizar os alunos em suas peculiaridades étnicas, de gênero, cultura, partindo de suas realidades de vida, experiências, saberes, fazeres e sendo tramadas em redes de conhecimento que superam a tão decantada sistematização do saber (BRASIL, 2004). Nesse sentido,

a inclusão não implica no desenvolvimento de um ensino individualizado para os alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros relacionados ao desempenho escolar. Na visão inclusiva, não se segregam os atendimentos escolares, seja dentro ou fora das salas de aula e, portanto, nenhum aluno é encaminhado a salas de reforço ou aprende a partir de currículos adaptados. É uma ilusão pensar que o professor consegue predeterminar a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos, assim como facilitar as atividades para alguns, porque, de antemão já prevê a dificuldade que possam encontrar para realizá-las. Na verdade é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual (BRASIL, 2004, p. 34).

Assim, é expressa a necessidade de adequar o currículo e as metodologias de ensino e aprendizagem, pois, enquanto os professores da Educação Básica persistirem em:

propor trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades individuais realizadas ao mesmo tempo pela turma; ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos da série; adotar o livro didático como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino; servir-se da folha mimeografada ou xerocada para que todos os alunos as preencham ao mesmo tempo, respondendo às mesmas perguntas com as mesmas respostas; propor projetos de trabalho totalmente desvinculados das experiências e do interesse dos alunos, que só servem para demonstrar a pseudo-adesão do professor às inovações; organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia letivo para apresentar o conteúdo estanque desta ou daquela disciplina e outros expedientes de rotina das salas de aula; considerar a prova final como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno; não termos condições de ensinar a turma toda, reconhecendo as diferenças na escola (BRASIL, 2004, p. 37).

Esse documento versa no sentido de que a visão conservadora de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados vai sempre resultar em uma qualidade de ensino estabelecida com base no mero conteúdo acadêmico. Sem dúvida, o conteúdo curricular é importante, mas não é o único aspecto que se deve esperar de uma educação de qualidade, principalmente no que se refere à Educação Básica. É necessário que se espere o máximo de aprendizado dos conteúdos curriculares ministrados, mas respeitando às limitações e especificidades de todos os alunos. O que faz com que o aluno aprenda seria o estímulo contínuo e a valorização de suas potencialidades. Assim, cada série/ciclo deve ser encarada como uma nova oportunidade de aprendizado e deve oferecer os conteúdos de forma rica e plural, para que todos os alunos se identifiquem e aprendam a seu modo (BRASIL, 2004).

De posse desses excertos que nos permitiram visualizar os reflexos das políticas inclusivas no currículo, é importante adentrarmos o campo conceitual deste, que se apresenta indissociável de nosso objeto de pesquisa no presente estudo.

Etimologicamente, segundo Goodson (2011), currículo vem da palavra latina *scurrere*, em português “curso” ou “carro de corrida”. Desse modo, “o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (*idem*, p. 31).

Para compor uma definição a respeito do currículo, adotamos o mesmo como uma construção social que preconiza conteúdos e orientações para o sistema educacional, caracterizado por um “conjunto temático abordável interdisciplinarmente, que serve de núcleo de aproximação para outros muitos conhecimentos e contribuições sobre a educação” (SACRISTÁN, 1991, p. 29).

Pensamos que o currículo, pode ser compreendido, portanto, como um aglomerado de códigos direcionados a modelar as práticas educacionais, de modo que estejam acordo com os contextos de sua formulação e realização. A elaboração destes códigos, muitas vezes acontece sem o domínio da prática, o que faz com que o currículo venha a ser um mero conglomerado de táticas apoiadas na falta de preparo docente e na imposição de esquemas técnicos sobre suas práticas. Há casos, também, nos quais o currículo mostra-se engessado e incoerente às especificidades de populações específicas, tais como os alunos com deficiência, que corresponde ao público-alvo de nossa discussão, que historicamente vêm sendo deixados à margem dos processos educacionais, principalmente no que tange ao ensino superior.

Essa exclusão a partir do currículo pode derivar de sua compreensão enquanto uma reprodução social, constituído por um campo de interesses e de relações de dominação. Assim, “em primeiro lugar, existe o contexto social em que o conhecimento é concebido e

produzido. Em segundo lugar existe a forma em que este mesmo conhecimento é ‘traduzido’ para uso em ambiente educacional” (GOODSON, 2011, p. 32). Ainda falando sobre definições do currículo, Moreira e Silva (1994) o consideram um artefato social e cultural, que implica relações de poder e transmite visões sociais particulares e interessadas, tendo uma história vinculada às formas de organização da sociedade e de educação. Por isso podemos considerar a exclusão educacional a partir do currículo como reflexo da histórica marginalização e exclusão social das pessoas com deficiência, por exemplo.

Tal apontamento nos evidencia a necessidade de dispormos de currículos adequados para contemplar as especificidades evidenciadas pelos alunos, de modo a fomentar seu processo de ensino e aprendizagem, tornando-o eficaz, de modo que ele possa contar com equidade de condições diante da sociedade e do mercado profissional.

Moreira (1990) coaduna com esta concepção ao afirmar que o campo do currículo precisa ser concebido como um compromisso entre interesses divergentes, destacando o papel central do ser humano ativo na sociedade, que elabora o currículo de acordo com as suas prioridades, motivado pelo poder.

O currículo mostra-se, assim, como um campo de conflitos, no qual o ser humano é produto e produtor do mesmo. Destacamos, aqui, conforme a teoria crítica do currículo, a não neutralidade dos conteúdos e formatações curriculares, enfatizando a necessidade de termos currículos promotores de equidade social. Desse modo, ao mesmo tempo que o currículo se mostra como reprodutor das desigualdades sociais, ele também pode ser concebido como um instrumento de ruptura e de resistência à estas reproduções, contribuindo para a construção da cidadania e do cidadão, combatendo e minimizando as desigualdades sociais.

No Brasil, o debate curricular teve início nas décadas de 1920 e 1930, quando os Pioneiros da Educação Nova realizaram as primeiras reformas curriculares isoladas em alguns estados brasileiros. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, quando aconteceu a primeira tentativa de reforma educacional brasileira (SCHMIDT, 2003). Percebemos nesse período histórico as sementes da compreensão crítica do currículo, que rompem com a concepção tradicional do mesmo, fazendo com que a sociedade da época iniciasse o questionamento sobre a não neutralidade do currículo, bem como a luta por transformações que favorecessem uma reformulação do cerne tradicional do currículo.

Nesse contexto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e o Programa de Assistência Brasileiro-Americana de Educação Elementar (PABAE) foram de extrema relevância para promover o debate sobre o currículo, formando os primeiros

especialistas no assunto no Brasil. Essa formação, inspirada no modelo americano, foi fortemente marcada pela influência de Dewey, Tyler e Kilpatrick considerada como transferências curriculares para o Brasil (COUTO, 1966; MOREIRA, 1990).

Porém Moreira (2011), sob influência americana, aponta outra visão em relação ao fenômeno das transferências curriculares, que vem ao encontro dos nossos debates e reflexões e fundamenta-se no contexto histórico brasileiro para refletir sobre o imperialismo, o neocolonialismo, a supremacia americana, a ditadura, a redemocratização. Considerando essa realidade de reprodução do pensamento educacional americano, emergem as teorias críticas do currículo, que deslocam a ênfase dada ao como elaborar o currículo, o que selecionar, como ensinar, para denunciar a reprodução das desigualdades sociais através do currículo e da educação.

Apesar da forte influência americana, essa resistência fez com que as teorias defendidas pelos teóricos americanos, também fossem combatidas pelos teóricos brasileiros que instauraram uma concepção de currículo a partir da práxis. Na década 80, o pensamento pedagógico brasileiro caminhou rumo à autonomia, sob a influência de Marx e Gramsci, que faziam forte crítica ao tecnicismo, inaugurando as tendências ou teorizações críticas do currículo. Para Schmidt (2003), a partir deste momento histórico, emergem duas tendências críticas no Brasil. A primeira concebe que o currículo precisa se preocupar com a transformação social, levando os alunos à reflexão crítica e à consequente desmistificação dos conteúdos curriculares, tornando possível a libertação das classes oprimidas e marginalizadas. A segunda tendência concebe que o currículo é incapaz de sanar problemáticas típicas de uma sociedade de classes, de modo que qualquer mudança só se faz possível mediante uma ruptura social e política. Nessa compreensão, o currículo deveria possibilitar à alunos e professores o conhecimento das mazelas sociais e a responsabilidade de engajamento político.

Adotamos, aqui, a primeira tendência, por acreditarmos que o currículo pode ser um instrumento de promoção da democratização, provocando transformações sociais, tais como o progressivo acesso das populações excluídas ao ensino superior, bem como sua permanência e conclusão do curso, potencializando a equidade e a inclusão social.

Assim, compreendemos a Teoria Crítica do Currículo como “um movimento de constante problematização e questionamento. Nesse processo, novas questões e temas vêm-se incorporar àqueles que, desde o seu início, estiveram no centro de sua preocupação” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 35).

Dentre esses temas, suscitamos para debate a educação inclusiva da pessoa com deficiência, área historicamente marginalizada no campo educacional, pois mesmo que fosse

possível acesso e conclusão do nível fundamental às pessoas com deficiência, dificilmente era estimulada a continuidade desta no ensino superior. Nesses casos, mesmo quando o acesso era possível, a permanência era inviabilizada pelas condições de acessibilidade arquitetônica, pelas barreiras culturais e, principalmente, curriculares.

Nessa compreensão podemos utilizar o conceito de currículo enquanto uma política curricular, definição proposta por Sacristán (2000, p. 109), e entendida como

um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo.

Enquanto política, nessa perspectiva crítica, o currículo emerge de decisões oriundas da ordenação jurídica e administrativa. Assim, as determinações por elas definidas não são neutras, configuram-se como intenções que fazem parte de políticas mais amplas, articulando-se a projetos sociais, econômicos, culturais fruto de determinada realidade situada historicamente, de caráter espacial e temporal (APLLE, 1997; SACRISTÁN, 1998, 2000; SANTOMÉ, 1998). Essa compreensão mostra-se portanto, de acordo com a compreensão do currículo em uma perspectiva crítica, a perspectiva que adotamos no presente estudo.

Ainda para Sacristán (2000, p. 107)

a política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm da mesma.

Assim, apresentando-se como um mecanismo de controle (SACRISTÁN, 2000; GOODSON, 1995), as intervenções do governo incidem diretamente no cotidiano escolar, na formação de professores e nos currículos nos quais o processo educacional se embasa.

Silva (2010) enfatiza que o teórico que melhor expressa o pensamento crítico a respeito do currículo é Michael Apple, que o aborda em termos estruturais e relacionais ligados às estruturas econômicas. Assim, o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento, uma vez que a seleção que constitui o currículo é um resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes.

A teoria crítica do currículo preocupa-se com os objetivos e não com os métodos, com o caráter subjetivo, que exige comprometimento docente, com uma prática que pretende

atingir os verdadeiros fins da educação, ou seja, com o tipo de homem, de sujeito que se quer, e não para servir a um tipo de grupo, seja ele dominante ou não.

Desse modo, compreendemos que a teoria crítica do currículo corrobora na discussão da democratização do acesso, da permanência e da conclusão com qualidade social do ensino superior pelos alunos com deficiência, fomentando a formação de uma nova mentalidade, em prol da inclusão educacional, lançando olhares inclusivos para essa população. É dentro dessa perspectiva crítica que pensamos o currículo da educação superior na atualidade, como sendo um campo de resistência, de luta, de identidades. É nessa concepção que nos ancoramos. Isto é, é esse currículo que vislumbramos enquanto ideal de currículo inclusivo para as pessoas com deficiência no ensino superior.

Na organização curricular tradicional víamos o privilégio no currículo, alguns grupos se beneficiavam enquanto outros não tinham sequer acesso à educação. De certa forma, hoje vimos uma prática diferenciada, forçada pelas políticas públicas, e referendada pela sociedade. As pessoas com deficiência que têm acesso à educação superior, promovido pelas políticas de ação afirmativa inclusiva são sujeitos e atores em um cenário de disputa constante.

Nesse sentido a necessidade de adaptação, inclusão e ajustes no currículo são necessárias, no sentido de democratizar a educação superior, pois

com efeito, as universidades de hoje perderam muito da utopia social dos anos de 1960 e de 1970, que lhes atribuía um papel central na democratização das sociedades e na diminuição das desigualdades. A formação que a educação superior promove não deve subjugar a ética à técnica, e sim precisa constituir-se em elevação e ampliação do caudal cognitivo da sociedade, aprofundamento da democratização política e econômica, enfim, consolidação da democracia (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 167).

O cenário da educação superior no Brasil é hoje marcado por uma realidade complexa e diversa, diríamos dicotômica e contraditória, na qual encontramos instituições de alto nível, bem como unidades de ensino precárias, grandes universidades e pequenos estabelecimentos isolados, instituições públicas geridas pela União, por estados e municípios, assim como estabelecimentos privados, mantidos por organizações empresariais, entidades confessionais e comunitárias.

Diante das mudanças na educação superior, desde a promulgação, regulamentação e implementação da LDBEN nº 9.394/96, até a reforma da educação superior empreendida nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), as modificações no currículo são fundamentais para a consolidação das transformações

sociais almeçadas e necessárias, pois toda e qualquer mudança, para ter o efeito almejado, precisa ser acompanhada de uma reconcepção do currículo.

Na educação superior, o currículo não tem a finalidade de uniformizar o encaminhamento dos cursos ou a conduta, mas deve contribuir para que as peculiaridades de cada formação se tornem prioridade, com base nos princípios de equidade e democratização. Desse modo, o currículo passa a ser uma forma de retroalimentar o fazer, estabelecendo, através dele, procedimentos eficazes de avanço na qualidade da educação (FRANCO, 2010).

Assim, compreendemos que o currículo das instituições de ensino superior precisa corroborar para o reconhecimento das lógicas implicadas na realidade e das especificidades das populações que fazem parte do processo educacional.

No Brasil, a educação especial assume motivação e status diferentes notadamente a partir da década de 1990, devido o movimento em prol da inclusão educacional dos alunos com deficiência nas classes comuns das escolas regulares. A prerrogativa desse acesso fez emergir uma política curricular em favor de uma nova configuração de ensino que possibilitasse atender as necessidades de todos os alunos, conforme anunciado na Declaração Mundial de Educação para Todos.

Assim, com a entrada dos alunos com deficiência e na educação superior, força-se uma nova configuração nas instalações físicas, na formação dos profissionais e, sobretudo, nos currículos dos cursos. Entendemos que são

essas ricas e tensas reconfigurações da cultura e das identidades profissionais trazidas pela diversidade de movimentos e de ações coletivas que terminam por configurar o território dos currículos...como incorporar essa ecologia de saberes, culturas, valores, leituras de mundo ao currículo? (ARROYO, 2011, p. 12).

Essas novas reconfigurações que passam a disputar o espaço das instituições de ensino, as identidades e as práticas diversificadas dão lugar à disputa por espaço, por voz, obrigando a produção de uma nova configuração curricular. Isso se deve ao fato de que os alunos com deficiência tem especificidades que os currículos dos cursos não atendiam. Vimos, nos últimos anos, emergir projetos pedagógicos diferenciados substituindo os tradicionais, na busca de legitimar e cumprir a função social da educação.

Diante dessa contextualização e, uma vez apresentada nossa concepção de currículo a partir da perspectiva crítica, cabe-nos adentrar o debate acerca da educação inclusiva na Universidade Federal do Pará, nosso lócus de pesquisa, visando caracterizar essa instituição, compreendendo as tramas responsáveis pela sua história, realidade e desafios no

campo da educação inclusiva das pessoas com deficiência, o que nos dispomos a realizar na seção a seguir.

4 AS PRESCRIÇÕES E O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Nessa seção, trazemos a contextualização acerca das práticas, experiências e prescrições institucionais sobre a educação inclusiva na Universidade Federal do Pará (UFPA), analisando suas políticas e documentos oficiais, bem como sua infraestrutura e recursos humanos para a implementação de práticas educacionais inclusivas no ensino superior.

Para fins didáticos, fazemos inicialmente uma introdução sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, com base em estudos e pesquisas sobre o tema. Posteriormente, trazemos as prescrições oficiais da UFPA abordando o histórico de ingresso de alunos com deficiência nessa Instituição. Pretendemos, assim, traçar um panorama geral acerca da Educação Inclusiva na Universidade Federal do Pará.

4.1 A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Esse subitem visa elucidar a trajetória de inclusão do aluno com deficiência no ensino superior brasileiro, com base em estudos que enfatizam experiências nesse campo. A esse respeito, destacamos alguns que exemplificam realidades, no contexto brasileiro, acerca da educação inclusiva no ensino superior.

Santiago (2011), por exemplo, realizou estudo acerca da problemática da acessibilidade de pessoas com deficiência objetivando apresentar algumas ações que estão sendo realizadas no âmbito da Universidade Federal do Ceará. Neste estudo, a autora refere que a acessibilidade nos espaços da universidade e de um modo geral, nos espaços públicos de Fortaleza vem sendo discutida há bem pouco tempo em fóruns, seminários, audiências na Câmara Municipal, na Assembleia Legislativa, dentre outros eventos. Ela elenca os movimentos e associações de pessoas com deficiência, com o apoio do Ministério Público, como impulsionadores destes eventos. Como resultado desse movimento, o governo do Estado lançou, em 2009 Guia de Acessibilidade: espaço público e edificações.

A respeito da acessibilidade na própria universidade, a autora refere que

o corpo docente, discente e técnico da Universidade Federal do Ceará vinha de forma pontual trabalhando esta questão em projetos de extensão, de pesquisa, cursos de especialização, dentre outros, há aproximadamente uma década, contudo, foi em novembro de 2009, em atendimento à legislação

brasileira, o Magnífico Reitor da UFC criou a Comissão Especial de Educação Inclusiva – CEIn, responsável pela proposição de políticas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiências na universidade (SANTIAGO, 2011, s.n.).

Assim, o estudo realizado teve como um de seus objetivos realizar um levantamento acerca da necessidade de intervenção em toda a área construída da UFC, restringindo-se à adequação de banheiros, construção de rampas e instalação de plataformas (SANTIAGO, 2011).

A autora refere que entre os anos de 2002 e 2003, foram executados e orçados na, universidade, 24 projetos de acessibilidade, com ênfase também na instalação de rampas e adequação de banheiros em prédios. Como conclusões, refere que a obrigatoriedade de cumprir as legislações e a conscientização da necessidade de se projetar ambientes acessíveis a todos suscitam aos setores responsáveis pelas obras da Universidade a execução de projetos em observância à NBR 9050 (SANTIAGO, 2011).

Uma dificuldade percebida refere-se à dimensão da equipe que trabalha nos projetos e obras da Instituição, o que dificulta o andamento de ações de pequeno porte que poderiam ser realizadas pelos próprios diretores de centros e faculdades. O atendimento às normas de acessibilidade passou a ser adotado quando da elaboração de projetos para novas edificações. Tem-se informação de que os recursos orçamentários da instituição, no entanto, são insuficientes para se promover a ampliação de sua base física, explicando o fato de se encontrar nos prédios novos a execução de itens de acessibilidade, como rampas e banheiros, mas as plataformas constantes nos projetos executivos fazem parte de uma outra licitação de compras, o que resulta no atraso da instalação das mesmas (SANTIAGO, 2011, s.n.).

Podemos compreender, portanto, a complexidade em promover adequações infraestruturais em ambientes de tão grande porte como uma universidade federal, reiterando acerca das questões burocráticas e da magnitude que envolve cada solicitação na esfera federal. Apesar disso, concebemos que as adequações estruturais são as menos complexas de serem realizadas, visto que as demais ações envolvem mudança não apenas da estrutura física, mas de comportamento, de concepção de mundo até.

Em pesquisa a respeito da inclusão do aluno surdo da universidade, Vasconcelos, Castro e Monte (2005) relatam como têm vivenciado o processo de inclusão do surdo/a no ensino superior, enquanto sujeitos envolvidos nesse processo como professora, intérprete de LIBRAS e aluna surda, a partir das experiências vivenciadas em um Curso de Pedagogia da região metropolitana do Recife. A Faculdade de Ciências Humanas de Olinda – FACHO, possuía, à época do estudo, 17 alunos/as surdos/as no Curso de Pedagogia e uma Escola Especial que atendia a Surdos/as na Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino

Fundamental. A mesma também funcionava como campo de estágio do Curso, visando garantir não só o acesso, mas a aprendizagem, participação e permanência destes estudantes no ensino superior.

Os autores, considerando os aspectos sócio-político-cultural-educacional imbricados à educação da pessoa surda, compreendem que a articulação da escola de surdos com a referida universidade é fundamental na mobilização dos conhecimentos e vivências das diversas formas de expressão de uma proposta pedagógica bilíngue multicultural desde a infância. Eles consideram que “o acesso à língua de sinais como primeira língua será o alicerce para a construção do conhecimento significativo, da apropriação dos conceitos fundamentais nos diferentes contextos culturais” (VASCONCELOS; CASTRO; MONTE, 2005, s.n.).

Nessa compreensão, o intérprete é ator indispensável no processo educacional do surdo, sendo um profissional com competência em Libras/Língua portuguesa, que atua no contexto do ensino regular no qual há alunos surdos matriculados. Ele sob hipótese alguma substitui a figura do professor em relação à função central na mediação do processo de aprendizagem, mas terá função de mediador na comunicação entre surdos e ouvintes, nas diferentes situações de aprendizagem e interação social. Uma fragilidade por eles mencionada é a avaliação, visto que referem que alguns professores não consideram os alunos surdos como seus alunos e sim como alunos do intérprete, com isso tirando a sua responsabilidade do processo de aprendizado do aluno (VASCONCELOS; CASTRO; MONTE, 2005).

Apesar dessa fragilidade, os autores destacam os resultados benéficos da inserção de surdos no ensino regular, de nível superior, porém com uma condição implícita de que esse aluno tenha recebido uma alfabetização bilíngue, o que gera implicações no âmbito da educação básica (VASCONCELOS; CASTRO; MONTE, 2005).

Do mesmo modo, Pereira (2007), em pesquisa sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, analisou a trajetória de alunos que ingressaram a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas entre os anos de 2002 e 2005. Enquanto resultados, a autora comenta que a política de cotas funciona como um mecanismo de democratização do acesso ao ensino superior por alunos com deficiência, porém que esta não funciona como mecanismo para assegurar a sua permanência na universidade.

Duarte (2009), em pesquisa sobre a inclusão de pessoas com deficiência nos cursos de Educação Física das universidades de Juiz de Fora, analisando suas histórias de vida. Como resultados, o autor conclui que a inclusão nos cursos superiores em Juiz de Fora vem acontecendo, sendo que a maioria dos alunos com deficiência estavam matriculados em

curso superiores da rede de ensino privada. Foram encontrados alunos com deficiência visual e alunos com deficiência física, os quais consideram a necessidade da quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais para o sucesso de seu processo de escolarização.

Os estudos ora apresentados têm o intuito apenas de exemplificar os primeiros passos que as universidades brasileiras vêm dando a caminho de uma educação inclusiva, bem como as limitações e entraves mais frequentes.

De posse desse panorama geral da educação inclusiva no ensino superior brasileiro, trazemos, a seguir, dados institucionais sobre a Universidade Federal do Pará, enfatizando apontamentos que digam respeito à inclusão de alunos com deficiência nesta instituição, seja em relação às prescrições oficiais desta Universidade, seja em relação aos dados quantitativos sobre o ingresso de alunos com deficiência na mesma.

4.2 A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Para falarmos sobre a inclusão de pessoas com deficiência na UFPA, faz-se necessário constituirmos uma visão geral acerca das prescrições oficiais nacionais sobre as Universidades, o que, conseqüentemente se aplica à UFPA. Segundo o Art. 52. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN),

as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1997, s.n.).

Do mesmo modo, a LDB, em seu Art. 54. prevê que as universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

Segundo o Art. 1º do Estatuto da UFPA, esta é uma instituição pública de educação superior, organizada sob a forma de autarquia especial, criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, estruturada pelo Decreto nº 65.880, de 16 de dezembro de 1969, modificado pelo Decreto nº 81.520, de 4 de abril de 1978. O § 1º desse artigo refere que a UFPA goza de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, nos termos da lei e do presente Estatuto.

O Art. 2º do Regimento Geral da UFPA pontua enquanto princípios dessa instituição: I - a universalização do conhecimento; II - o respeito à ética e à diversidade étnica, cultural e biológica; VI - a flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos (UFPA, 2006b).

O Art. 3º do Estatuto da UFPA, assim como o Regimento (UFPA, 2006b) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (UFPA, 2011) trazem, enquanto fins dessa Universidade:

I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, de forma a gerar, sistematizar, aplicar e difundir o conhecimento em suas várias formas de expressão e campos de investigação científica, cultural e tecnológica; II. formar e qualificar continuamente profissionais nas diversas áreas do conhecimento, zelando pela sua formação humanista e ética, de modo a contribuir para o pleno exercício da cidadania, a promoção do bem público e a melhoria da qualidade de vida, particularmente do amazônida; III. cooperar para o desenvolvimento regional, nacional e internacional, firmando-se como suporte técnico e científico de excelência no atendimento de serviços de interesse comunitário e às demandas sócio-político-culturais para uma Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa (UFPA, 2006a, s.n.).

Observamos que, de início, nenhum fim pontuado faz alusão à inclusão social ou à educação inclusiva, enfatizando mais especificamente aspectos socioambientais e culturais.

Diante da necessidade de repensar a importância do papel da UFPA frente às demandas da sociedade, num horizonte que aponta mudanças de ordem social e econômica para a região amazônica, que traduz o propósito de melhorar o índice de desenvolvimento humano e social, e de trabalhar para uma nova consciência voltada para a paz e a preservação do ecossistema, foi constituído o PDI 2011-2015. Esse instrumento destaca os objetivos de avançar na qualidade das ações de ensino, pesquisa e extensão, contribuir para atender as demandas sócio-ambientais da região e o seu desenvolvimento ao cumprir com sua nova missão: produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável (UFPA, 2011).

Os passos em direção a essa missão seriam com base na visão de ser referência nacional e internacional como universidade multicampi integrada à sociedade e centro de excelência na produção acadêmica, científica, tecnológica e cultural, com base nos seguintes princípios: A universalização do conhecimento; O respeito à ética e à diversidade étnica, cultural e biológico; O pluralismo de ideias e de pensamento; O ensino público e gratuito; A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; A flexibilidade de métodos, critérios e

procedimentos acadêmicos; A excelência acadêmica; A defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente (UFPA, 2011).

O conjunto Missão, Visão e Princípios da UFPA representa sua identidade institucional, facilitando e promovendo a convergência dos esforços humanos, materiais e financeiros, de modo a reger e inspirar a conduta e os rumos da Instituição em direção ao cumprimento do seu PDI. A tríade serve para guiar comportamentos, atitudes e decisões de todas as pessoas, que, no exercício das suas responsabilidades e na busca dos seus objetivos, estejam executando a Missão, na direção da Visão, tendo como referência os princípios institucionais (UFPA, 2011).

Os documentos prescritivos oficiais da UFPA (UFPA, 2006a; UFPA, 2006b; UFPA, 2011), mencionam os Conselhos Superiores desta instituição, que são os órgãos de consulta, de deliberação e de recurso no âmbito da UFPA, denominados CONSUN (Conselho Universitário), CONSEPE (Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão) e CONSAD (Conselho Superior de Administração). Dentre estes, o de maior relevância para a análise que ora realizamos é o CONSEPE, que, segundo o Art. 13 do Estatuto da UFPA, é o órgão de consultoria, supervisão e deliberação em matéria acadêmica (UFPA, 2006a).

Art. 15. Compete ao CONSEPE, dentre outras coisas: I. aprovar as diretrizes, planos, programas e projetos de caráter didático-pedagógico, culturais e científicos, de assistência estudantil e seus desdobramentos técnicos e administrativos (UFPA, 2006a, s.n.).

Concebemos que o CONSEPE assume maior relevância diante dos demais Conselhos Superiores por ser o responsável por prescrever planos, e projetos no âmbito acadêmico, o que muitas vezes vem a ser uma estratégia facilitadora da educação inclusiva.

Essas estratégias compõem ações no campo das ações afirmativas, compreendidas como

um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com o objetivo de combater a discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes na discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego (HIDALGO, 2011, p. 71-72).

Segundo Moehlecke (2002), o termo ação afirmativa teve origem nos Estados Unidos, nos anos 60, quando os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos, onde o movimento negro surgia como uma das principais forças atuantes. É nesse contexto que se desenvolveu a

ideia de uma ação afirmativa, uma exigência de que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra. Experiências semelhantes ocorreram em vários países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros. Na Europa, as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas em 1976, utilizando-se frequentemente a expressão ação ou discriminação positiva.

Nesses variados contextos, a ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação, cujo público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política (MOEHLECKE, 2002).

Assim, no intuito de possibilitar que os estudantes da UFPA disponham de oportunidades igualitárias, possibilitando o acesso destes à locais de produção de conhecimento e de pesquisa, a UFPA tem implantado políticas de Ação Afirmativa, que funcionam como políticas de inclusão social. Veremos a seguir que, dentre as ações afirmativas, algumas já se encontram consolidadas, principalmente as de apoio à estudantes em situação de atenção socioeconômica, tais como: a Bolsa PIBEX; Bolsa PIBIC; Eixo Transversal e Navega Saberes, além do retorno da Bolsa Monitoria. Dado este importante para nosso conhecimento, porém que não satisfaz nosso estudo, visto que o critério para usufruto dessas ações é a situação socioeconômica. Apesar disso, já se encontram em fase de implantação e/ou desenvolvimento políticas de ação afirmativa voltadas para pessoas com deficiência, as quais abordaremos ao longo deste capítulo.

No que diz respeito aos dados sobre a educação inclusiva de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Pará, a Pró Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG) desta instituição nos forneceu alguns dados referentes aos índices de ingresso e matrícula do ensino superior por alunos com deficiência.

Nesse movimento, analisamos as deficiências mais frequentemente apresentadas pelos alunos que ingressam e que permanecem, bem como as taxas de evasão por área do conhecimento e por deficiência, o que nos permitirá compreender aspectos a respeito do histórico de acesso e da permanência desses alunos na UFPA.

Em pesquisa junto à Coordenadoria de Indicadores Acadêmicos do Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos da UFPA, para realizar uma breve contextualização

histórica acerca do ingresso de pessoas com deficiência na UFPA, foram colhidas informações que possibilitaram a construção dos quadros a seguir.

O Quadro 01 apresenta o quantitativo de alunos com deficiência que ingressaram no Campus Belém da Universidade Federal do Pará desde o ano de 1993. Este quadro evidencia o ingresso raro e espaçado desses alunos até o ano 2000, quando percebemos que há um crescimento no quantitativo e uma perenidade no ingresso ano a ano, com exceção do ano de 2005. Os dados fornecidos referem que no ano de 2011 foram matriculadas um total de 34 (trinta e quatro) pessoas com deficiência nessa Instituição, em seu Campus Belém, sendo 21 (vinte e uma) com deficiência física, 12 (doze) com deficiência sensorial (visual ou auditiva) e 1 (uma) com deficiências múltiplas.

Quadro 01: Quantitativo de alunos com deficiência que ingressaram no Campus Belém da Universidade Federal do Pará.

Ano	Alunos com deficiência física	Alunos com deficiência sensorial (auditiva ou visual)	Alunos com deficiências múltiplas	Alunos com deficiência mental	Total de alunos com deficiência por ano
1993	01	-	-	-	01
1994	-	-	-	-	-
1995	-	-	-	-	-
1996	-	-	-	-	-
1997	-	-	-	-	-
1998	01	-	-	-	01
1999	-	-	-	-	-
2000	-	-	-	-	-
2001	02	01	-	-	03
2002	03	-	01	-	04
2003	-	-	-	-	-
2004	03	01	-	-	04
2005	-	-	-	-	-
2006	01	03	01	01	06
2007	02	-	-	-	02
2008	02	03	01	-	06
2009	06	06	-	01	13
2010	06	04	-	-	10
2011	21	12	01	-	34
2012	19	20	02	-	41
Total de alunos por tipo de deficiência	67	50	06	-	123

Fonte: Pesquisa exploratória, 2012.

Podemos afirmar que, nos últimos 20 anos, 123 alunos com deficiência ingressaram na UFPA. Dentre estes, 67 apresentavam deficiência física, o que corresponde a

54,47%. Compreendemos que o ingresso de alunos com deficiência física representa a maioria pelo fato de a deficiência física permitir um maior acesso ao currículo por meio das metodologias tradicionalmente e convencionalmente utilizadas. Ou seja, alunos com deficiência física que não apresentem patologias associadas, são capazes de ter acesso visual e auditivo aos conteúdos curriculares, o que facilita a assimilação dos conhecimentos, ampliando suas possibilidades de aprendizado, bem como suas chances de aprovação em um processo seletivo de vestibular.

A respeito do ingresso de alunos com deficiência sensorial, observamos o ingresso de 50 alunos, nos últimos 20 anos, correspondendo a 40,65% diante das demais deficiências. Vale ressaltar que não nos foi possível identificar o quantitativo de alunos com deficiência auditiva e o quantitativo de alunos com deficiência visual, pois a PROEG agrupa essas duas deficiências na classificação “deficiência sensorial”. Compreendemos que esse desconhecimento prejudica, de certo modo, a nossa análise, pois nos fornece dados cegos, já que é possível que, dentre esses 50 alunos, apenas 1 ou nenhum seja surdo, ou vice-versa. Desse modo, acreditamos que a junção desses dois tipos de deficiência mascara a realidade acerca dos mesmos na instituição.

4.3 AS PRESCRIÇÕES OFICIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ COM VISTAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesse subitem, analisamos documentos oficiais dessa instituição, discutindo-os na perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência.

O Art. 4º do Estatuto da UFPA (2006^a, s.n.), refere que são instrumentos institucionais da Universidade Federal do Pará: “I. a legislação federal pertinente; II. o presente Estatuto; III. o Regimento Geral; IV. o Plano de Desenvolvimento Institucional; V. as resoluções dos órgãos colegiados de deliberação superior; VI. os regimentos das unidades”. Portanto, é nesses instrumentos que nos basearemos para abordar as prescrições oficiais sobre essa instituição.

Esses serão, portanto, os principais documentos que nos subsidiarão nesse movimento, bem como a Resolução nº 3.361, de 5 de agosto de 2005, que estabelece normas para o acesso de estudantes egressos da escola pública, contemplando cota para negros, aos cursos de graduação da UFPA, a Resolução nº 3.883 de 21 de julho de 2009, que estipula cota para ingresso de pessoas com deficiência, e outras referências que abordem a temática.

A Universidade Federal do Pará (UFPA)

é uma instituição pública de educação superior, com personalidade jurídica sob a forma de autarquia especial, criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, estruturada pelo Decreto nº 65.880, de 16 de dezembro de 1969, sendo modificada em 4 de abril de 1978 pelo Decreto nº 81.520. Possui autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, caracterizando-se como universidade multicampi, com atuação no Estado do Pará, sede e foro legal na cidade de Belém. Atualmente, além do campus de Belém, há 10 campi instalados nos seguintes municípios: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Breves, Cametá, Castanhal, Marabá, Soure, Capanema e Tucuruí (UFPA, 2011, p. 51).

Foi criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, sancionada pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira após cinco anos de tramitação legislativa, inicialmente, congregando sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém do Pará: Medicina e Cirurgia, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras, além de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais. O primeiro Estatuto da Universidade do Pará já havia sido aprovado pelo Decreto nº 42.427, em 12 de outubro de 1957, contendo orientações acerca da política educacional da Instituição e, desde 28 de novembro do mesmo ano, já estava em exercício o primeiro reitor, professor doutor Mário Braga Henriques (UFPA, 2011).

A primeira reforma estatutária da Universidade aconteceu em setembro de 1963, quando foi publicado o novo Estatuto da Instituição no Diário Oficial da União. Dois meses após a reforma estatutária, a Universidade foi reestruturada pela Lei nº 4.283, de 18 de novembro de 1963, com a implantação de novos cursos e novas atividades básicas, visando promover o desenvolvimento regional e, também, o aperfeiçoamento das atividades-fim da Instituição. Em 1968, foi proposta uma nova reestruturação da Universidade, com a apresentação de um plano ao Conselho Federal de Educação. Do final de 1968 ao início de 1969, uma série legislações viria estabelecer novos critérios para o funcionamento das Universidades. Assim, de julho de 1969 a junho de 1973, período em que o professor doutor Aloysio da Costa Chaves exerceu o cargo de reitor, o Decreto nº 65.880, de 16 de dezembro de 1969, aprovou o novo plano de reestruturação da Universidade Federal do Pará. Um dos elementos essenciais deste plano foi a criação dos centros, com a extinção das faculdades existentes e a definição das funções inerentes aos departamentos (UFPA, 2011).

Em 2 de setembro de 1970, o Conselho Federal de Educação aprovou o Regimento Geral da UFPA pela Portaria nº 1.307/1970. Uma revisão regimental foi procedida em 1976/1977, visando atender disposições legais supervenientes, o que gerou um novo Regimento, aprovado pelo Conselho Federal de Educação pelo Parecer nº 1.854/77. Ainda na década de 1970, um ato de grande importância para a execução de

projetos e obtenção de receita da UFPA foi a implantação da Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP).

Já em 2006, com a aprovação do novo Estatuto e do Regimento Geral pelo Ministério da Educação foi inaugurado um tempo de mudanças na UFPA. Antiga aspiração da comunidade universitária, o novo estatuto atualizou a estrutura da Instituição: faculdades e institutos substituíram, gradativamente, os departamentos e os Centros de Ensino a partir de 2007. Além disso, oficializou o caráter multicampi com o Programa Norte de Interiorização, alcançando quase todo o Estado do Pará.

A UFPA aderiu, então, ao Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24/04/2007, com o objetivo precípuo de criar condições para a ampliação do acesso e para a permanência na educação superior (graduação) por meio do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, contribuindo para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública de qualidade. Como resultado desse programa, a UFPA tem desenvolvido e executado uma série de projetos e ações visando à melhoria dos espaços físicos e dos equipamentos, à qualificação e à ampliação do contingente de recursos humanos e à expansão de vagas e cursos ofertados.

Atualmente, a Universidade Federal do Pará é uma das maiores e mais importantes instituições do Trópico Úmido, abrigando uma comunidade universitária composta por mais de 50 mil pessoas, estando, assim, distribuída: 2.522 professores, incluindo efetivos do ensino superior, efetivos do ensino básico, substitutos e visitantes; 2.309 servidores técnico-administrativos; 7.101 alunos de cursos de pós-graduação, sendo 4.012 estudantes de cursos de pós-graduação *stricto sensu*; 32.169 alunos matriculados nos cursos de graduação, 18.891, na capital, e 13.278, distribuídos pelo interior do Estado; 1.886 alunos do ensino fundamental e médio, da Escola de Aplicação; 6.051 alunos dos Cursos Livres oferecidos pelo Instituto de Letras e Comunicação Social (ILC), Instituto de Ciência da Arte (ICA), Escola de Teatro e Dança, Escola de Música e Casa de Estudos Germânicos, além de 380 alunos dos cursos técnicos profissionalizantes vinculados ao Instituto de Ciências da Arte. Com isso, a UFPA oferece 513 cursos de graduação e 65 de pós-graduação, sendo destes últimos 43 de mestrado e 22 de doutorado (UFPA, 2011. p. 50).

A respeito da organização geral desta Universidade, o Estatuto da UFPA (2006a), em seu Art. 25º menciona que há seis Pró Reitorias subordinadas ao Reitor e encarregadas, respectivamente, de diversos assuntos, dentre elas consta a Pró Reitoria de Ensino de Graduação, responsável

pela proposição, coordenação e avaliação das políticas de ensino de graduação, tecnológico e níveis equivalentes, assim como da educação básica e do ensino técnico e profissional, em consonância com as diretrizes

estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional, em cooperação com as unidades acadêmicas e administrativas da UFPA (UFPA, 2011, p. 81).

Consideramos que as ações e programas dessa Pró Reitoria são de extrema importância para a análise que ora nos dispomos a realizar, visto que é a principal responsável pela permanência e conclusão com qualidade social dos cursos de graduação pelos alunos da UFPA.

No Estatuto também é previsto, no Art. 61º, que o programa e o conteúdo das atividades curriculares de cada curso serão definidos no âmbito da subunidade e referendados pela Congregação da Unidade Acadêmica, ou seja, os Cursos têm autonomia didático-pedagógica para elaborar os currículos, informação essa que também se mostra relevante para o presente estudo (UFPA, 2006a).

O Regimento Geral da UFPA, tal como consta em seu Art. 1º, é destinado a disciplinar os aspectos gerais e comuns da estruturação e do funcionamento dos órgãos e serviços dessa Universidade, cujo Estatuto regulamenta. Ele faz uma abordagem individualizada sobre os Conselhos Superiores, também trazida no PDI 2011-2015, a qual apresentamos brevemente a seguir, reiterando a relevância que concebemos ter para o presente estudo.

O Art. 14º do Regimento apresenta o Conselho Universitário – CONSUN, o órgão máximo de consulta e deliberação da UFPA e sua última instância recursal, cujas competências, apresentadas no Art. 15º, são:

I - aprovar ou modificar o Estatuto e o Regimento Geral da Universidade, bem como, nos termos destes, resoluções e regimentos específicos; II - aprovar o Regimento Interno das Unidades Acadêmicas e dos Campi; III - criar, desmembrar, fundir e extinguir Órgãos e Unidades da UFPA; IV - aprovar e supervisionar a política de desenvolvimento e expansão universitária expressa em seu Plano de Desenvolvimento Institucional; V - estabelecer a política geral da UFPA em matéria de administração e gestão orçamentária, financeira, patrimonial e de recursos humanos; VI - autorizar o credenciamento e o recredenciamento de fundação de apoio e aprovar o relatório anual de suas atividades; VII - organizar o processo eleitoral para os cargos de Reitor e Vice-reitor, nos termos da legislação em vigor e das normas previstas no Regimento Eleitoral; VIII - propor, motivadamente, pelo voto de dois terços (2/3) de seus membros, a destituição do Reitor e do Vice-reitor; IX - assistir aos atos de transmissão de cargos da Administração Superior, bem como à aula magna de inauguração do período letivo; X - estabelecer normas para a eleição aos cargos de dirigentes universitários, em conformidade com a legislação vigente e este Regimento Geral; XI - julgar proposta de destituição de dirigentes de qualquer Unidade ou órgão da instituição, exceto da Reitoria e da Vice-reitoria, oriunda do órgão colegiado competente e de acordo com a legislação pertinente; XII - julgar os recursos interpostos contra decisões do CONSEPE e do CONSAD; XIII - apreciar os

vetos do Reitor às decisões do próprio Conselho Universitário; XIV - homologar e conceder o título de doutor honoris causa e demais títulos acadêmicos, a partir de Parecer circunstanciado pelo CONSEPE; XV - definir a composição e o funcionamento de suas Câmaras e Comissões; XVI - decidir sobre matéria omissa no Estatuto e no Regimento Geral (UFPA, 2006b, s.n.).

Já o CONSEPE, já conceituado anteriormente, por ser o Conselho Superior cujas atividades são de maior relevância para a presente pesquisa, tem suas competências apresentadas no Art. 25º do Regimento Geral (UFPA, 2006b, s.n.), a seguir:

I - aprovar as diretrizes, planos, programas e projetos de caráter didático-pedagógico, culturais e científicos, de assistência estudantil e seus desdobramentos técnicos e administrativos; II - aprovar normas complementares às do Estatuto sobre processos seletivos para ingresso nos cursos da Instituição, currículos e programas, validação e revalidação de diplomas estrangeiros, além de outros relacionados com os cursos regulares da Universidade que se incluam no seu âmbito de competência; III - aprovar normas e diretrizes para a realização de processos seletivos para provimento de cargos docentes do quadro de pessoal e de admissão de professor temporário, na forma da legislação vigente; IV - fixar normas complementares às do Estatuto e deste Regimento Geral em matéria de sua competência; V - decidir sobre a criação e a extinção de cursos; VI - avaliar e aprovar a participação da UFPA em programas de iniciativa própria ou de terceiros que importem em cooperação didática, cultural e científica com entidades locais, nacionais e internacionais; VII – deliberar, originariamente ou em grau de recurso, sobre qualquer matéria de sua competência, inclusive as não previstas expressamente no Estatuto ou neste Regimento Geral; VIII - definir a composição e o funcionamento de suas Câmaras e Comissões; IX - aprovar programas e projetos integrados de ensino, pesquisa e extensão; X - definir a política de extensão, priorizando programas e ações que tenham como objetivos a promoção humana, a difusão dos direitos humanos, da ética e da democracia, dentre outros; XI - estabelecer diretrizes de pesquisa em setores e áreas estratégicos para o desenvolvimento regional; XII - aprovar planos e projetos de cursos de pós-graduação, de extensão e outros; XIII - apreciar o veto do Reitor às decisões do Conselho; XIV - exercer outras atribuições definidas em lei, no Estatuto e neste Regimento Geral.

Segundo o Art. 27º do Regimento Geral, o CONSEPE encontra-se organizado em Câmaras, do modo seguinte: I – a Câmara de Ensino de Graduação; II – a Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação; III – a Câmara de Extensão; IV – a Câmara de Educação Básica e Profissional (UFPA, 2006b). Na perspectiva do presente estudo, as Câmaras de Ensino de Graduação e de Educação Básica e Profissional assumem maior relevância, por serem as responsáveis pelo ensino de graduação. Segundo o Art. 28º do Regimento Geral, compete à estas:

I - emitir parecer sobre: a) projetos de normas complementares às do Estatuto e deste Regimento Geral sobre processo seletivo e projetos de cursos, validação e revalidação de diplomas estrangeiros, além de outros que se incluam no âmbito da competência do CONSEPE; b) propostas de planos

e projetos de ensino, bem como os seus desdobramentos e os de sua execução, inclusive para efeito orçamentário; c) proposta de criação e extinção de cursos e dos seus respectivos planos e projetos pedagógicos; d) propostas de participação da UFPA em programas de iniciativa própria ou de terceiros no campo do ensino, que importem em cooperação com entidades nacionais ou internacionais; e) planos de concurso público para docentes; f) atividades de supervisão e medidas de natureza preventiva e corretiva vinculadas ao ensino a serem adotadas ou propostas, conforme o caso; g) quaisquer outros assuntos relacionados com o ensino, que devam ser objeto de deliberação do CONSEPE. II - deliberar sobre matéria relacionada com o ensino, já decidida por jurisprudência normativa do plenário do Conselho (UFPA, 2006b, s.n.).

Ao CONSAD, por sua vez, segundo o Art. 33º do Regimento Geral, compete deliberar sobre atos relacionados com a gestão administrativa e econômico-financeira da UFPA.

Compreendemos ser relevante para a nossa análise o Art. 123º do Regimento Geral, que fixa o número de vagas para os processos seletivos como tarefa do CONSEPE e, em seu parágrafo único estabelece que “a UFPA deverá oferecer, pelo menos, um terço das vagas dos cursos de graduação no turno noturno, com exceção daqueles em turno integral” (UFPA, 2006b, s.n.). Observamos que, em regimento, é afixada somente a necessidade de ofertar vagas no período noturno, sem prescrever sobre o contexto das políticas afirmativas e as vagas destinadas a negros, indígenas e pessoas com deficiência. Atribuímos isso ao fato das resoluções referentes a essas políticas afirmativas serem posteriores à publicação do Regimento Geral.

Quanto às políticas relacionadas às ações afirmativas no âmbito da UFPA,

a partir de 2006, a UFPA passou a aplicar o Sistema de Cotas, determinando que 50% do total de vagas ofertadas devem ser reservadas aos estudantes, que cursaram todo o ensino médio em escolas da rede pública de educação, sendo que destes, no mínimo, 40% devem ser reservadas a candidatos que se autodeclararem pretos ou pardos – decisão regulamentada pela Resolução nº 3.361/2005, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA (CONSEPE). Além disso, em 2009, o CONSEPE aprovou, por meio da Resolução nº 3.869, a reserva de duas vagas, por acréscimo, nos cursos de graduação da UFPA à indígenas por seleção diferenciada. Em 2010, 2.967 candidatos cotistas de escolas públicas e 63 candidatos indígenas foram aprovados e classificados no processo seletivo da UFPA, correspondendo a 48,93% das vagas ocupadas (UFPA, 2011, p. 49).

Ainda de acordo com o PDI 2011-2015, nos últimos anos, a UFPA apresentou um crescimento significativo de cursos de graduação e da oferta de vagas no processo seletivo, caracterizando uma evolução quantitativa que representa também uma estratégia de crescimento da instituição. Simultaneamente, iniciou-se uma política de ações afirmativas,

direcionada a candidatos provenientes de escolas públicas, de autodeclarados negros ou pardos e de indígenas.

Esse crescimento quantitativo impõe uma maior atenção para a manutenção e o aprimoramento da qualidade no ensino de graduação. Para tanto, é referido no PDI 2011-2015 que a adequação e a modernização dos espaços e instrumentos de aprendizagem são fundamentais. Do mesmo modo, o entendimento e desenvolvimento do estágio como uma ação conjunta da instituição e da sociedade são necessários, o mesmo tempo em que processos de investigação e aprimoramento de metodologias de ensino são imprescindíveis.

No que diz respeito às políticas afirmativas para as pessoas com deficiência, o PDI 2011-2015 também considera indispensável atentar para a diversidade, ampliada no ensino superior não somente pela adoção de ações afirmativas, mas também como um reflexo de ações inclusivas propostas pelo governo federal (UFPA, 2011). Essa diversidade exige seu reconhecimento pela instituição e demanda uma série de ações para consolidar o acesso ao ensino superior, ou seja, possibilitar a permanência e a conclusão do ensino superior. Assim, a implantação de uma política institucional de inclusão social, como parte integrante das políticas de ensino, é considerada necessária para que a UFPA cumpra, integralmente, com o seu papel social.

Neste sentido, é referido no PDI 2011-2015 que se encontra em processo inicial de estabelecimento um Comitê de Inclusão Social constituído por pedagogo, psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, bem como representantes de grupos que desenvolvam ações voltadas às minorias sociais, como indígenas, remanescentes de quilombolas, entre outros, além de representantes de instituições locais de atendimento a pessoas com deficiência. O objetivo desse Comitê é o de investigar, orientar, apoiar e propor ações para a adequada inclusão de estudantes desde seu ingresso no curso, tanto na graduação como na educação básica (UFPA, 2011).

Outra demanda identificada no PDI 2011-2015 relacionada à educação inclusiva da pessoa com deficiência é a formação de recursos humanos para atender à inclusão de pessoas com deficiência, tida como outro fator fundamental, para o qual a UFPA já deu o primeiro passo ao ofertar o Curso de Licenciatura em Letras – Libras e Língua Portuguesa L2, com o objetivo de formar professores para atuar na rede de educação básica.

A consolidação desse curso possibilitará o atendimento a uma demanda reprimida no Estado e deverá contar com laboratórios devidamente equipados com softwares adequados e desenvolvimento de material didático apropriado. Também se faz necessária a formação de tradutores e intérpretes de Libras e Braille, cursos que a UFPA pretende ofertar em nível pós-médio,

no futuro breve, em parceria com instituições locais, nacionais e internacionais de cegos e surdos (UFPA, 2011, p. 91).

Assim, as políticas de ensino que serão implementadas no período 2011-2015, prevista do PDI referente à esse período são: a) Melhoria dos ambientes acadêmicos e dos instrumentos necessários à qualificação do processo de ensino-aprendizagem; b) Qualificação da Gestão Acadêmica e revisão de metodologias do ensino; c) Potencializar a Política de Estágios dos cursos de graduação; d) Promover a integração do ensino com a pesquisa e a extensão; e) Definição de relações institucionais internas e externas para a qualificação da graduação; f) Constituição de um Comitê de Inclusão Social; g) Formação de recursos humanos para a consolidação de políticas de inclusão (UFPA, 2011).

Consideramos importante destacar as duas ultimas metas enquanto ações afirmativas que impulsionarão a Educação Inclusiva no âmbito da UFPA, favorecendo, assim, a permanência e a conclusão, com qualidade social, dos cursos de graduação por estudantes com deficiência.

Nesse sentido, é apresentada no PDI 2011-2015 a Política de Inclusão da UFPA, que já vem sendo desenvolvida nos últimos anos. Dentre as principais ações implementadas por essa política constam:

a adoção do sistema de cotas; a seleção diferenciada a indígena para ingresso na graduação; a implantação do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento para atendimento dos povos indígenas e populações tradicionais; a criação do Curso de Licenciatura em Educação no Campo, como meio de facilitar o processo de inclusão social das comunidades do campo; e a reserva de vagas para portadores de necessidades educativas especiais (UFPA, 2011, p. 92).

Observamos que a partir de 2006, a UFPA passou a aplicar o Sistema de Cotas, o qual determina que 50% do total de vagas ofertadas devem ser reservadas aos estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas da rede pública de educação, sendo que destes, no mínimo, 40% devem ser reservadas aos candidatos que se autodeclararem pretos ou pardos e optarem por concorrer ao sistema de cotas referente a candidatos negros. A decisão é regulamentada pela Resolução nº 3.361 (UFPA, 2011).

A Resolução 3.361/2005, do CONSEPE/UFPA estabelece normas para o acesso de estudantes egressos da escola pública, contemplando cota para negros, aos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. Em seu Art.1º é estipulada a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos de graduação da UFPA, oferecidas no Processo Seletivo Seriado (PSS) a estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em escola pública (UFPA, 2005).

O § 1º do Art. 1º acrescenta que, desses 50%, no mínimo, 40% (quarenta por cento) serão destinados aos candidatos que se declararem pretos ou pardos e optarem por concorrer ao sistema de cotas referente a candidatos negros (UFPA, 2005).

Ainda no que tange às ações afirmativas, com o intuito de aprimorar a política de inclusão da Universidade, em 2009, o CONSEPE aprovou, por meio da Resolução nº 3.869, de 22 de junho de 2009, a reserva de duas vagas, por acréscimo, nos cursos de graduação da UFPA a indígenas, via seleção diferenciada. Ainda no ano de 2009, houve a aprovação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento. O objetivo deste curso seria preparar pessoas oriundas de povos indígenas e populações tradicionais, dotadas de capacidade de gerenciar informações e contatos com possibilidade de intervir socialmente a partir de autorreflexão sistemática (UFPA, 2011).

Outra iniciativa adotada no ano de 2009 foi a oferta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com a disponibilização de 40 vagas no Campus de Marabá. O objetivo do curso é atender à demanda de inclusão social das comunidades do campo e também corresponder à expectativa atualmente expressa no corpo normativo brasileiro referente à educação. Destina-se, portanto, a formar professores para atuar na Educação do Campo, dando prioridade aos candidatos que já atuam em processos educativos vinculados ao campo e/ou pertençam à Comunidades do Campo (UFPA, 2011).

Nesse ano, houve também a aprovação da reserva de vagas para portadores de necessidades educativas especiais pela Resolução CONSEPE nº 3.883, que determinou a reserva de vagas nos cursos de graduação da UFPA, aos portadores de deficiência (UFPA, 2011).

A Resolução nº 3.883 de 21 de julho de 2009, que estipula cota para ingresso de pessoas com deficiência aprova, em seu Art. 1º, a reserva de uma vaga, por acréscimo, nos cursos de graduação da UFPA, às pessoas com deficiência, a partir do ano de 2011 (UFPA, 2009).

Compreendemos que essa resolução facilita o acesso de pessoas com deficiência à Universidade, porém ainda de modo desigual, pois se analisarmos a proporção das cotas para negros, indígenas e egressos de escolas públicas em relação às cotas para pessoas com deficiência, perceberemos que ainda é muito restrita a cota para esses últimos. Além disso, garantir o acesso não implica em garantir a permanência e a conclusão do Curso com qualidade social, como bem definimos e defendemos na seção 1 dessa dissertação. Assim, concebemos ser urgente a necessidade da consolidação do Comitê de Inclusão, com vistas a

desenvolver ações que favoreçam a permanência e a conclusão do Curso com qualidade social pelos alunos com deficiência.

Outra ação prevista no PDI 2011-2015 que pensamos ser também indispensável são programas especiais de formação pedagógica. É estabelecido que sejam implementados os seguintes programas especiais de formação pedagógica: “a) Programa Especial de Capacitação Docente em Metodologias de Ensino e Tecnologias de Informação; b) Programa de Capacitação em Gestão Acadêmica; c) Curso de Capacitação em Libras” (UFPA, 2011, p. 104).

Pensamos ser essa uma estratégia fundamental para garantir ou, pelo menos, favorecer a permanência com qualidade social do aluno com deficiência na Universidade, visto que instrumentalizará os professores para o planejamento e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem uma das principais metas da educação.

O PDI 2011-2015 também refere as políticas de atendimento aos discentes que a UFPA oferece, dentre elas, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que objetiva viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico oferecendo assistência à moradia estudantil, à alimentação, ao transporte, à saúde, à inclusão digital, à cultura, ao esporte, à creche e apoio pedagógico (UFPA, 2011).

Outra política é o Programa Permanência, operacionalizado a partir do Sistema Bolsa Permanência (SIBOP), tem o objetivo de auxiliar financeiramente estudantes em situação de vulnerabilidade social. Há também o Programa Auxílio Permanência Estudantil Especial, que, além de integrar cada vez mais os estudantes indígenas e as pessoas com deficiência (ainda denominadas como portadores de necessidades especiais no PDI 2011-2015), visa atender demandas como moradia, transporte, alimentação e aquisição de material didático de forma a possibilitar as condições necessárias para a formação acadêmica (UFPA, 2011).

Podemos observar que o SIBOP é o único programa atualmente em execução que favorece as pessoas com deficiência.

O edital de 2011 disponibilizou 106 auxílios permanência (R\$ 310,00) e 50 auxílios moradia (R\$ 300,00), durante o período de 12 meses. Para participar do Programa, o candidato deve ter ingressado na Universidade por meio da Seleção Diferenciada para Povos Indígenas ou para Portadores de Necessidades Especiais que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O Processo seletivo se divide em 5 etapas: inscrição via e-mail; entrega da documentação; entrevistas (quando necessário); divulgação do resultado e assinatura do Termo de Compromisso (UFPA, 2011, p.133-134).

Observamos também, a partir do excerto supracitado, que, para beneficiar-se deste programa, é preciso que o aluno, além de apresentar alguma deficiência, necessita encontrar-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ou seja, ter baixa renda, o que acaba restringindo a participação por não sabermos quais critérios são considerados para atribuir a característica de baixa renda.

Outras ações são mencionadas no PDI 2011-2015 como ações de estímulo à permanência do aluno, tais como Programas de Nivelamento e Atendimento Psicopedagógico. Os Programas de Nivelamento visam criar condições reais de desenvolvimento acadêmico ao aluno com defasagem de aprendizagem e desempenho curricular insatisfatório em certas disciplinas ou atividades curriculares. “Esses programas envolvem monitores, geralmente alunos do mesmo nível de ensino e já em adiantado estágio do percurso acadêmico e também pós-graduandos” (UFPA, 2011, p. 135). Sobre os Programas de Atendimento Psicopedagógico em favor dos alunos que a instituição possui, é mencionado o apoio do Curso de Medicina e de assessores técnicos da Pró Reitoria de Ensino de Graduação.

Concebemos ser de fundamental importância esse tipo de programa, e compreendemos que as parcerias necessitam ser ampliadas com outros cursos como Psicologia, Pedagogia, Terapia Ocupacional, quem possuem ferramentas importantes para potencializar ações com vistas ao Atendimento Psicopedagógico.

Outra política que consideramos relevante mencionar aqui é a Política de Acompanhamento dos Egressos. No PDI 2011-2015 é mencionado que essa política

deve necessariamente estar vinculada à missão e aos objetivos finais da instituição, cujas ações, programas e projetos devem buscar referenciais de melhoria junto aos egressos, tendo em vista os compromissos com a qualidade do ensino da graduação, a luta constante pelo crescimento da pós-graduação e a expansão da pesquisa, assim como o maior envolvimento com a sociedade (UFPA, 2011, p. 136).

Na UFPA, essa política encontra-se ainda em discussão no âmbito da Pró Reitoria de Ensino de Graduação e deverá contar com a participação das Pró Reitorias de Extensão e de Pesquisa e Pós-Graduação, no intuito de estabelecer, inicialmente, maior proximidade com os Órgãos de Classe e Instituições públicas e privadas como agentes de absorção de profissionais qualificados (UFPA, 2011).

Consideramos que, aliada a programas de permanência do aluno com deficiência na Universidade, essa política pode vir a ser um instrumento potencial de inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, visto que a própria Universidade disporá de mecanismos de inserção e acompanhamento dos mesmos quando egressos.

No contexto da Política de Inclusão da UFPA a Biblioteca Central Prof. Dr. Clodoaldo Fernando Ribeiro Beckmann (BC) assume papel de extrema contribuição se pensarmos as ações que já vem sendo desenvolvidas e encontram-se em fase de consolidação. A BC coordena e faz parte de um conjunto de 32 bibliotecas universitárias que formam o Sistema de Bibliotecas da UFPA (SIBI/UFPA), estabelecido como modelo de funcionamento sistêmico, em rede, o qual integra as bibliotecas dos Institutos (11), dos Núcleos (3), de Programas de Pós- Graduação (6), de Unidades Acadêmicas Especiais (3), de Bibliotecas dos campi do interior (9) e Posto de Atendimento de Informação (1). Ela disponibiliza à comunidade universitária e à sociedade em geral serviços de informação e permite o acesso à conteúdos em diversas mídias, tais como: catálogo on-line do acervo das bibliotecas da UFPA; Portal de Periódicos da Capes; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; bases de dados do IBICT; Rede BIREME; Bibliotecas Virtuais em Saúde, BVS; bases de dados diversas e a outros serviços e produtos disponíveis na internet. Mantém a Estação de Pesquisas Acadêmicas – EPAC, com acesso gratuito à internet, para pesquisa e administração de e-mail e um espaço próprio para o acesso ao Portal de Periódicos da CAPES (UFPA, 2011).

Além disso, a BC ainda realiza atendimento às pessoas com deficiência visual em suas necessidades de informação. Para tanto, auxilia na leitura de documentos em tinta, pesquisas na internet, digitalização, correção de texto, digitação/formatação, impressão em tinta, impressão em Braille, conversão de arquivos e pesquisas/localização de material no acervo do SIBI (UFPA, 2011).

Para possibilitar esse atendimento, a Biblioteca possui o Espaço Braille, no qual estão disponíveis: aparelho de som, fones de ouvido, televisor 29", 4 microcomputadores, 1 impressora Braille Index Basic, 1 impressora Braille interponto, impressora matricial, 2 scanners de mesa, nobreak, lupa eletrônica, 2 lupas manuais, 2 regletes de alumínio, 2 tiposcópio, mesas para usuários, cadeiras fixas e giratórias, rack CCTV. A Biblioteca utiliza os seguintes softwares para a realização dos serviços disponíveis no Espaço Braille: Open Book – para scanner – que permite digitalizar, ler e editar texto; Zoom Text – para ampliação de tela de leitura, digitação; Jaws – para leitura e edição de texto, acesso à internet; TGD Pro – para edição de gráficos; Winox – sistema para leitura, edição e texto, acesso à internet (UFPA, 2011, p. 140-141).

Consideramos que o papel exercido pela BC no que tange à inclusão da pessoa com deficiência visual na UFPA é indispensável para a permanência desses alunos na instituição, que já oferece essas adequações didático-pedagógicas de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência visual. Apesar disso, há algumas críticas que nos fazem entender que avanços ainda são necessários. O maior exemplo

disso é o processo para tradução dos materiais impressos, que deve ser levado pelo aluno (com deficiência visual) para tradução. Isso acaba se tornando, muitas vezes, um impeditivo devido a necessidade de deslocamento pelo Campus da UFPA, o qual ainda está longe de estar adequadamente sinalizado para uma pessoa com deficiência visual.

Desse modo, constatamos que a UFPA não dispõe, ainda, de um Núcleo de Acessibilidade, apenas algumas ações isoladas. Pensamos que a ausência desse núcleo vem a ser um dificultador da implementação de condutas inclusivas no que tange à educação da pessoa com deficiência. Dizemos isso tendo como base o Núcleo Acessar, vinculado à Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA (UFRA, 2011).

Esse Núcleo foi criado diante da necessidade de aprofundar estudos e desenvolver ações relacionados à acessibilidade, o que fez com que, em 2010, um grupo de professores da UFRA, escrevesse os projetos dos cursos Acessibilidade digital, Práticas Pedagógicas e Tecnológicas em educação inclusiva e Atendimento Educacional Especializado para submeter ao Ministério da Educação e Cultura -MEC através do edital nº: 36 de 24 /02/2010 que visava a oferta de cursos de formação continuada no âmbito do Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica. Por meio destes projetos o MEC começou a equipar a UFRA com Tecnologias Assistivas e equipamentos para alavancar na instituição ações de acessibilidade e inclusão (UFRA, 2011).

Embora não diga respeito à instituição que ora nos propusemos a estudar, é válido trazermos a experiência da UFRA a fim de exemplificar instâncias e ações que a UFPA pode vir a constituir e desempenhar, respectivamente.

Em 2011 foi apresentado ao colegiado do Instituto Ciberespacial da UFRA a proposta do Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia cuja missão é “gerar, sistematizar e disseminar o conhecimento nas áreas de Acessibilidade, usabilidade, tecnologia, saúde e Educação com vistas à inclusão social” (UFRA, 2011, s.n.).

Simultaneamente, se deu a aprovação, pelo colegiado de que, inicialmente, o núcleo ocupasse um dos espaços destinados a fornecer apoio e infra-estrutura às atividades fins da UFRA e desenvolver suas ações não perdendo de vista os objetivos de uma IES: Ensino, Pesquisa e Extensão, articulando-se com entidades e/ou órgãos da sociedade ligados à área de tecnologia, inclusão, saúde e educação de pessoas com deficiência.

Ainda em 2011, foi aprovado no MEC/PROEXT 2011 o Programa ACESSAR: Programa de Inovações Tecnológicas para inclusão das Pessoas com Deficiência cujo início das atividades estaria previsto para fevereiro de 2012. Este programa teria como principal objetivo promover ações multidisciplinares que possibilitassem o processo de inclusão social

das pessoas com deficiência por meio do desenvolvimento de tecnologias, cursos de Informática para pessoas com deficiência, capacitação profissional em Atendimento Educacional Especializado, Acessibilidade Digital, Práticas Pedagógicas e Tecnológicas em Educação Inclusiva e Adequação de espaço para Atendimento Especializado (UFRA, 2011).

Dentre os objetivos específicos do Núcleo ACESSAR, constam:

Contribuir para a discussão, divulgação, adoção e avaliação de políticas e programas de inclusão social dos cidadãos com necessidades especiais para que os mesmos possam usufruir das potencialidades das tecnologias enquanto de inclusão na sociedade; [...] Disponibilizar cursos nas áreas básicas de atuação e, eventualmente, em outras que sejam de necessidade da população atendida, respeitando os procedimentos da legislação de direitos autorais; Desenvolver tecnologias assistivas com acessibilidade para usuários específicos; Realizar pesquisa e desenvolvimento científico-tecnológico nas áreas básicas de atuação com: Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado da UFRA; Desenvolvimento de projetos específicos para usuários, para empresas e/ou instituições públicas e/ou privadas; [...] Fazer parceria com a Secretaria de Estado de Educação para o desenvolvimento de projetos e ações junto as salas multifuncionais das escolas públicas; [...] Desenvolver projetos com a participação de professores, alunos, servidores e pessoas com necessidades especiais da UFRA e de outras instituições; [...] Oportunizar à comunidade encontros, debates, seminários, fóruns para discutir questões relativas a educação inclusiva; construção, disseminação e gestão do conhecimento; desenvolvimento, acesso e uso de tecnologia sempre tendo como norteador o acesso e uso irrestritos; [...] Desenvolver tecnologias acessíveis independente da condição física, sensorial, intelectual e motora do usuário; Acessibilizar a Biblioteca da UFRA para a ampliação de acervo bibliográfico e audiovisual; [...] Formular novos objetivos que se fizerem necessários para o estudo da acessibilidade, da inclusão e do desenvolvimento humano das Pessoas com Necessidades Especiais (UFRA, 2011, s.n.).

O Núcleo ACESSAR é considerado, portanto, de grande importância, por possibilitar à UFRA estar em consonância com as leis, políticas públicas e diretrizes do MEC para a educação superior, no que diz respeito à inclusão e à acessibilidade e; por desenvolver ações inclusivas dentro da própria Universidade e atender uma demanda muito grande da sociedade contribuindo, assim, para a inclusão social das pessoas com deficiência (UFRA, 2011).

Diante disso, a acessibilidade se faz um dos aspectos mais relevantes quando abordamos a permanência do aluno com deficiência na educação superior. Sobre a acessibilidade, o Regimento Geral destaca, em seu Art. 251º, que a UFPA organizará um planejamento físico e financeiro com base em seu PDI. O Art. 252º preconiza que esses recursos materiais sejam distribuídos pelos Campi, pelas Unidades Acadêmicas e pelos Órgãos Suplementares da UFPA, de modo que sua utilização deverá obedecer a um

planejamento que proporcione o atendimento a todas as finalidades da Instituição. Para tanto, o Art. 253º refere que

a Reitoria contará, na sua organização administrativa e sob coordenação da PROPLAN e da PROAD, com órgãos constituídos primordialmente com o fim de realizar os estudos e o planejamento físico e financeiro de seu desenvolvimento, a conservação das instalações existentes, incluindo equipamentos, móveis e utensílios, assim como o controle da preservação do patrimônio universitário em terrenos, prédios e outras instalações (UFPA, 2006b, s.n.).

Observamos que o Regimento Geral, a respeito dos recursos materiais, estipula os órgãos que serão incumbidos do planejamento e da locação de recursos para a execução de serviços que julgarem prioritários. Tal fato nos parece relevante por nos indicar de onde devem partir ações que vislumbrem adequações que promovam a acessibilidade arquitetônica nos Campi da Universidade ora analisada.

O PDI 2011-2015 também versa sobre aspectos da infraestrutura física. É referido que desde 2010, a UFPA vem realizando o levantamento das condições dos ambientes acadêmicos, instalações das salas de aulas, mobiliário, climatização; laboratórios e seus equipamentos de grande, médio e pequeno porte; instalações para o acesso à internet e banda larga nas dependências de todos os campi; acervo bibliográfico; multimídias e instrumentos/equipamentos de radiodifusão; laboratórios e equipamentos para o aprendizado de línguas estrangeiras, equipamentos para transmissão on-line, videoconferências etc.

Nesse contexto, foi identificado que

muito há que suprir, reformar, adaptar e adquirir. Atualmente, entretanto, raros são os Cursos de Graduação que não dispõem de laboratórios de informática, com o número médio de 30/40 (trinta/quarenta) computadores novos instalados, com acesso à internet e à impressão. A qualificação dos ambientes acadêmicos tem relação direta e imprescindível com o desenvolvimento de estudos, pesquisas e produção científica em todas as áreas. A provisão dessas condições está intimamente ligada ao desempenho dos alunos e à elevação da taxa de sucesso no curso de sua escolha (UFPA, 2011, p. 137).

Além de imbricadas ao desempenho acadêmico dos alunos, pensamos que a provisão desses recursos implica em maiores condições para o processo de ensino e aprendizagem, que tende a ser beneficiado com a utilização das denominadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), definidas por Cruz (1997, p. 160) como “o conjunto de dispositivos individuais, como hardware, e software, telecomunicações ou qualquer outra tecnologia que faça parte ou gere tratamento da informação, ou ainda, que a contenha”.

No contexto da Educação Inclusiva, as TICs assumem papel de catalisadores no processo educacional, por facilitarem o acesso à informação, bem como a expressão, por

meios não convencionais, utilizando, para tanto, recursos tecnológicos como vocalizadores e computadores.

Ainda no que tange à acessibilidade, o PDI 2011-2015 menciona o Plano de Promoção de Acessibilidade na UFPA, que objetiva assegurar a execução das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, adequando instalações, equipamentos e espaços físicos aos parâmetros de atuação, próprios a uma Universidade disponível para o trato com a diversidade, que recebe pessoas com deficiências, sejam docentes, discentes, técnico-administrativos e visitantes, em conformidade com a legislação específica (UFPA, 2011).

Esse Plano teve por base vários documentos, dentre eles a proposta de política educacional para o ensino superior, onde o governo federal, por meio de legislação específica (Portaria nº 1.679/99) determinou a oferta de condições adequadas para o acesso das pessoas com deficiência. Essa legislação apresentou pela primeira vez o termo acessibilidade direcionada para as pessoas com deficiência que frequentam a universidade.

A Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999 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, 1999).

Em seu Art.1º, determina que

sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais (BRASIL, 1999, s.n.).

O Parágrafo único do Art. 2º estabelece, enquanto requisitos a serem contemplados, no mínimo:

- a) para alunos com deficiência física: eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo; reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviços; construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;
- b) para alunos com deficiência visual: Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo: máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz; gravador e fotocopadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio; software de ampliação de tela; equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal; lupas, régua de leitura; scanner acoplado a computador; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em Braille;

c) para alunos com deficiência auditiva: Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso: quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; aprendizado da língua portuguesa, principalmente, na modalidade escrita, (para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado); materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos (BRASIL, 1999, s.n.).

A Lei 10.098, de 23 de março de 1994, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, no seu capítulo quarto, refere que os locais de espetáculos, de conferências, de aulas e de outros de natureza similar deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeiras de rodas e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), de modo a lhes facilitar as condições de acesso, de circulação e de comunicação. Para tanto, a Norma Brasileira ABNT NBR 9050, de 30 de junho de 2004, intitulada —Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos (ABNT, 2004), disciplina o assunto, preconizando que os projetos, obras e reformas a partir do decreto sejam projetados de acordo com essa NBR para permitir a acessibilidade, o trânsito e a permanência de pessoas com deficiência na instituição.

Segundo o PDI 2011-2015, os demais prédios existentes na UFPA que foram construídos antes da norma estão sendo levantados e elaborados estudos de adequações nos acessos, banheiros e plataformas de acessibilidades com objetivo de eliminar barreiras físicas, auditivas e visuais (UFPA, 2011).

Inicialmente, estão sendo mapeados e documentados por meio de fotografias todos os obstáculos arquitetônicos e os problemas de acesso no Campus Guamá, catalogados de acordo com a sua gravidade, em três escalas bem definidas, segundo sua potencialidade de necessidade (baixa, média e alta) e de solução (simples, relativa e complicada). Os serviços propostos para adaptar as instalações físicas da instituição em geral são os seguintes: colocação de sinalização tátil; execução de rampas de acesso; execução de passarela, ligando todos os blocos; instalação de plataformas elevatórias de acessibilidade; instalação de elevadores; colocação de sinalização tátil em alto relevo e em Braille; colocação de sinalização visual de identificação em portas e paredes; adequação de escadas (inclusão de faixas de alerta visual e tátil, colocar corrimãos, colocar selos em Braille contendo informações, colocar anéis contrastantes); reordenamento de assentos nos auditórios para acesso de pessoas em cadeiras de rodas e pessoas obesas; adaptação de banheiros, com a consideração de que exista um banheiro adaptado por pavimento; remoção e recomposição de pisos para atender aos parâmetros mínimos exigidos para uma superfície transitável; rebaixamento de calçadas;

implantação de rampas de acesso; delimitação de vagas para estacionamento; retificação dos pisos das passarelas existentes (UFPA, 2011, p. 146-147).

Ainda conforme o PDI 2011-2015, está em procedimento licitatório na Comissão Permanente de Licitação - CPL o projeto de Urbanização da 2ª etapa de adequação das passarelas da Cidade Universitária Prof. José da Silveira Netto, onde está inserida a adaptação à acessibilidade física às pessoas com deficiência (UFPA, 2011).

Essa adequação corresponde a uma exigência legal e um princípio de cidadania que deve ser exercitado pela educação e conscientização de todos, para que contribuam para a formação dos sujeitos, reconhecendo e valorizando suas identidades. Assim, estarão sendo respeitados os múltiplos olhares sobre o outro, o olhar do outro sobre nós e do outro sobre os outros, e quem sabe, chegar até o estágio em que não se exclua ou no qual não se necessite incluir, pois todos têm diferenças enaltecidas diariamente, nas práticas sociais. Nesse novo tempo, é preciso construir nova ética, advinda de consciência, ao mesmo tempo individual, social, planetária, reconhecendo as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas (UFPA, 2011, p. 147).

Observamos que algumas ações pontuais já vem sendo realizadas ou, ao menos, previstas para realização nos próximos anos, favorecendo a implementação de práticas inclusivas de pessoas com deficiência no âmbito da UFPA. Apesar disso, sabemos que o ingresso de pessoas com deficiência nessa instituição não esperaria pela materialização dessas medidas, tanto prova que esse ingresso já vem acontecendo há anos.

Adentrando a discussão acerca das prescrições oficiais da UFPA no que tange aos aspectos curriculares, o PDI 2011-2015, a respeito da organização didático-pedagógica da UFPA, considera que, para o alcance do norteador de todo o processo educacional, ou seja, a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a UFPA deve

organizar os currículos da graduação em núcleos temáticos que abriguem desde os Fundamentos e Princípios relativos à área profissional, até o Núcleo Profissional, os Temas Complementares/ Correlatos, a Produção Científica (Monografias/TCCs); assegurar a flexibilização dos currículos e evitar carga horária excessiva para que permitam a interdisciplinaridade e a integração com outras áreas; viabilizar a inserção de mecanismos de flexibilização nos recursos instrucionais do processo de ensino-aprendizagem a fim de enriquecer as possibilidades e estimular a prática de pesquisa, do fazer autônomo e da independência que favorece o sujeito criativo, inovador (UFPA, 2011, p. 88).

Observamos que é prevista a flexibilização curricular, porém apenas de modo a favorecer a integração com outras áreas e evitar o acúmulo de carga horária. Sabemos que a flexibilização curricular é um assunto amplamente tratado no contexto da educação inclusiva. A esse respeito,

adequações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer todos os alunos, possibilitando o acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais (OLIVEIRA, 2008, p. 140).

Ao buscarmos na literatura pesquisas sobre as mudanças que precisam ser feitas no currículo escolar para que a escola se torne ou se apresente efetivamente inclusiva, encontram-se referências sobre: adaptações curriculares (FERREIRA 2003; GONZÁLEZ, 2002; ARANHA, 2000), flexibilizações curriculares (GARCIA, 2006; LEITE, 2003; MARTINS, 2003), adequações curriculares (OLIVEIRA, 2008; CORRÊA; OLIVEIRA, 2008) e diferenciação curricular (RODRIGUES, 2006).

Flexibilizar, adaptar, adequar, diferenciar ou diversificar ou qualquer outro termo que venha ser acrescentado na intenção acessar caminhos para que o aluno com deficiência obtenha êxito ao ser incluído na escola regular quer nas estratégias, nos métodos, nos recursos, nas formas e quer ainda nos instrumentos de avaliação não pode significar simplificação do currículo, mas garantia que as necessidades, desse aluno, sejam atendidas em nível de igualdade com os demais companheiros da sala de aula (LOPES, 2010, p. 45).

Essa ideia de efetuar adequações curriculares para atender as necessidades especiais do aluno encontra-se legalmente amparada pelo Art. 59º da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996, s.n.), que prevê que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Para Lopes (2010), esse dispositivo indica uma nova dimensão para o currículo, bem como mudanças e ajustes nos vários aspectos desse componente educacional para o atendimento aos alunos com deficiência.

Ainda sobre os aspectos curriculares, a Seção V do Regimento Geral, intitulada “Dos Currículos”, apresenta, em seu Art. 135º que o currículo de cada curso compreenderá um conjunto de atividades acadêmicas regulamentadas por Resolução do CONSEPE, cuja integralização dará direito ao diploma correspondente. Esse controle da integralização, segundo o Art. 136º é atribuído enquanto competência do órgão colegiado da Subunidade acadêmica, com a supervisão do órgão central de registro acadêmico, observado o disposto em resolução específica. Desse modo, de acordo com o Art. 137º, compete ao órgão colegiado de Subunidade acadêmica, com a aprovação do CONSEPE, estabelecer o conjunto de atividades que compõem o projeto pedagógico do curso, de acordo com a natureza do campo do conhecimento e as prescrições do Regimento Geral (UFPA, 2006b).

Ainda sobre os aspectos curriculares, o Art. 109º do Regimento Geral (UFPA, 2006b) refere que, na organização dos currículos de seus cursos, a UFPA observará as exigências gerais da legislação do ensino superior, ou seja, não são prescritas normativas sobre os critérios para elaboração dos currículos, fazendo alusão às normativas nacionais.

Nesse contexto, o Art. 110º prevê que

a estrutura curricular, o conjunto de atividades acadêmicas que compõem o curso, as metodologias a serem adotadas, a carga horária e sua distribuição ao longo do curso, os mecanismos de avaliação, a contabilidade acadêmica, a duração prevista e tempo máximo para conclusão, além de outros dispositivos que se fizerem necessários para atender às normas institucionais, serão disciplinados em resolução específica do CONSEPE (UFPA, 2006, s.n.).

O Art. 111º, por sua vez, estipula que os componentes curriculares dos cursos de graduação sejam ministrados na forma de atividades ofertadas nos períodos letivos previstos no calendário acadêmico, aprovado pelo CONSEPE, sendo que

§ 1º Entende-se por atividades curriculares o conjunto de estudos e atividades correspondentes a um programa de ensino, com um mínimo prefixado de horas, considerado relevante para que o aluno adquira os conhecimentos e as habilidades necessárias à integralização de seu curso de nível superior.

§ 2º Desse conjunto de atividades curriculares, no mínimo dez por cento do total das horas de integralização serão destinados a atividades de extensão, devidamente previstas em programações no âmbito do projeto pedagógico de cada curso, conforme dispuser a legislação vigente e as resoluções do CONSEPE (UFPA, 2006b, s.n.).

De posse do que as prescrições oficiais da UFPA versam sobre o currículo, podemos agora adentrar o currículo vivido pelos alunos com deficiência regularmente matriculados nesta Universidade, a partir dos dados empíricos coletados na pesquisa de campo, desenvolvendo reflexões mais consistentes, com base na realidade vivida pelos alunos com deficiência da UFPA, o que trazemos na seção 5, a seguir.

5 AS REPRESENTAÇÕES DOS GRADUANDOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE OS CURRÍCULOS DE SEUS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

A presente seção traz a apresentação dos dados coletados a partir da entrevista realizada com os sujeitos de pesquisa, tal como referimos na Seção 1. Trazemos, também, a análise dos resultados de pesquisa à luz de nosso referencial teórico-metodológico. Para essa análise, empregamos a técnica de Análise do Conteúdo (FRANCO, 2008), conforme anunciado na Seção 1.

Que os alunos são diferentes uns dos outros e que a sala de aula é um espaço onde convivem, lado a lado, professores e alunos com origens sociais, culturais e econômicas das mais diversas, com saberes, valores, desejos e vivências os quais, mesmo com algumas afinidades, são únicos na sua individualidade, parece ser consenso entre os professores e especialistas. Contudo, a diversidade e a diferença têm representado uma dificuldade concreta da educação infantil à superior (MOREIRA, 2010, p. 205).

Nossa entrevista aberta, composta por quatorze questões (APÊNDICE B) mostrou-nos que a afirmação de Moreira (2010), supracitada faz-se verdadeira no cotidiano educacional da Universidade Federal do Pará.

Por meio de nossa pesquisa de campo, buscamos conhecer as representações de alunos com deficiência sobre o currículo vivido em seus cursos de graduação. Recursos didáticos, metodologias, planejamento de aulas e técnicas de avaliação foram temáticas contempladas nesse instrumento de coleta de dados, pois

a pedagogia tem preocupações que abrangem a interação, na prática, de certo conteúdo e modelo de organização curricular, estratégias e técnicas didáticas, tempo e espaço para a prática dessas estratégias e técnicas, bem como propósitos e métodos de avaliação. Todos esses aspectos da prática educacional aparecem juntos nas relações que acontecem em sala de aula (GIROUX; SIMON, 2011, p. 112).

Desse modo,

não é apenas a estrutura disciplinar do currículo que parece constituir um daqueles elementos tão ‘naturais’ a ponto de ser inatacável. As noções de conhecimento, características das experiências curriculares presentemente propostas aos/às estudantes estão, também, em mais de uma dimensão, em descompasso com as modificações sociais, com as profundas transformações na natureza e extensão do conhecimento e também nas formas de concebê-lo (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 41).

Entendemos que o currículo corresponde tanto à uma questão de conhecimento, quanto à uma questão de identidade. “O currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestação desse conflito. [...] um campo em que se tentará impor tanto a

definição particular de cultura de classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 35-36).

Assim como Goodson (2011), compreendemos a importância de ultrapassar o currículo escrito, o formal, prescritivo e padronizado, para identificar as representações fruto da vivência do mesmo, na prática educacional em sala de aula na Universidade, à luz do paradigma materialista-histórico e dialético de pesquisa, sob a perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, assumimos a perspectiva da Teoria Crítica do Currículo, a qual

é um movimento de constante problematização e questionamento. Nesse processo, novas questões e temas vêm-se incorporar àqueles que, desde o seu início, estiveram no centro de sua preocupação. É isso que constitui sua vitalidade e seu potencial (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 44).

Assim, defendemos a incorporação da temática da educação inclusiva nas discussões à luz da Teoria Crítica do Currículo, visto que se trata de uma questão contemporânea em prol da democracia e da emancipação de sujeitos historicamente excluídos e estigmatizados no campo social e educacional.

Desse modo, considerando que o currículo é formulado numa variedade de áreas e níveis, fundamental para essa variedade é a distinção entre o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula (GOODSON, 2011), o que aqui denominamos por “currículo vivido”. Esse currículo vivido é o enfoque central de nossa pesquisa, pois compreendemos que as representações se constituem a partir da vivência deste currículo, em sala de aula, em outros ambientes educacionais, por meio das relações interpessoais nos ambientes educacionais e através das variáveis metodológicas de intervenção da prática educativa (ZABALA, 1998).

Consideramos que o currículo tem relevante papel na transformação de práticas excludentes em prol de uma cultura inclusiva. Cultura, na compreensão crítica que adotamos, não é concebida como um conjunto inerte de crenças e conhecimentos que são transmitidos de forma automática à próxima geração, mas sim como um campo e terreno de luta (MOREIRA; SILVA, 2011).

Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. [...] Nessa perspectiva, a ideia de cultura é inseparável de grupos e classes sociais. Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 35).

Nesse sentido,

[...] a tradição crítica vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica, cultural. A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas

como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 35).

Assim, a perspectiva de cultura como um campo contestado e ativo implica, para a teoria curricular crítica, que o currículo não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno no qual será ativamente produzida cultura (MOREIRA; SILVA, 2011).

Falamos em uma cultura inclusiva, pois consideramos que “[...] o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião” (APPLE, 2011, p. 49). Nesse contexto dos conflitos, incluímos as questões concernentes às pessoas com deficiência e, por isso, relacionamos o currículo à diversidade e, portanto, à educação inclusiva da pessoa com deficiência, indivíduo historicamente vítima da exclusão social e educacional.

Do mesmo modo que a dinâmica das classes é de enorme importância e não pode ser ignorada, as relações de gênero e as que envolvem raça são de igual relevância na compreensão dos efeitos sociais da educação e de como e por que o currículo e o ensino são organizados e controlados, afirma Apple (2011). Por que não inserir as pessoas com deficiência nesse terreno de conflitos que o currículo representa no campo da educação? Por isso o defendemos como um potencializador de uma cultura inclusiva.

Uma cultura comum jamais poderá ser a disseminação geral, para todas as pessoas, daquilo que uma minoria pensa e acredita. Ela requer não a imposição de padrões e conceitos, que nos tornem a todos ‘culturalmente letrados’, mas sim, e essencialmente, *a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem da formulação e reformulação de conceitos e valores*. Requer um processo democrático em que todos possam envolver-se nas deliberações acerca do que é importante. Desnecessário dizer que, para isso, é preciso remover os verdadeiros obstáculos materiais que impedem tal participação – desigualdade de poder, recursos e tempo para reflexão (APPLE, 2011, p. 61-62, grifos do autor).

Nesse sentido, ao defendermos, não uma cultura comum, mas uma cultura inclusiva, consideramos que

ao falar em uma cultura comum, não deveríamos implicar algo uniforme e homogêneo, algo a que todos nos adaptemos. Ao contrário, o que deveríamos buscar é precisamente aquele processo livre, enriquecedor e coletivo de participação na formulação dos conceitos e valores (APPLE, 2011, p. 62).

Nossa defesa por uma cultura inclusiva dá-se pelo fato de que

há na educação inclusiva a introdução de outro olhar. Uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com deficiência buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania (FREITAS, 2006, p. 167).

Desse modo, a forma como os alunos com deficiência se veem e são vistos na Universidade engendram representações multifacetadas que são expressas quando os mesmos falam sobre suas percepções e sentimentos a partir de suas vivências curriculares.

Para a discussão e a reflexão sobre essas representações, dividimos esta seção em duas partes. A primeira delas situa-se no campo do concreto, pois apresenta nossos sujeitos de pesquisa, sua chegada à Universidade Federal do Pará e suas vivências curriculares em seus cursos de graduação. A segunda parte, por sua vez, situa-se no campo das ideias, e, portanto, no campo das representações, nos permitindo compreender representações dos sujeitos de pesquisa sobre a educação inclusiva e sobre ser aluno com deficiência na UFPA, também com base em seus relatos.

Essas suas partes foram estruturadas com base nas entrevistas realizadas, às quais foram transcritas e categorizadas conforme os conteúdos que se apresentavam mais relevantes para uma análise condizente com nossos objetivos de pesquisa, ou seja, as representações dos alunos com deficiência sobre os currículos de seus cursos de graduação, os processos históricos responsáveis por essas representações e o reflexo destas na permanência com qualidade social destes alunos em seus cursos de graduação.

5.1 CONHECENDO OS SUJEITOS DE PESQUISA E SUAS VIVÊNCIAS

De modo a promover nossa aproximação com os sujeitos de pesquisa, o Quadro 02, a seguir, ilustra os perfis dos mesmos, nomeando-os como A, B, C, D e E, a fim de preservar suas identidades.

SUJEITO DE PESQUISA	IDADE	SEXO	CURSO	PERÍODO	DEFICIÊNCIA
A	22 anos	Feminino	Licenciatura em História	8º semestre	Baixa visão
B	24 anos	Feminino	Ciências Sociais	1º semestre	Cega
C	34 anos	Feminino	Pedagogia	6º semestre	Cadeirante
D	26 anos	Masculino	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	8º semestre	Cego
E	25 anos	Feminino	Serviço Social	5º semestre	Baixa visão

Quadro 02: Perfil dos sujeitos da pesquisa.

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

A respeito da forma de ingresso e da chegada à UFPA, apenas B ingressou por meio da política da UFPA que estabelece cotas para pessoas com deficiência, os demais ingressaram por meio de processo seletivo convencional. Quando do seu ingresso, os sujeitos de pesquisa referiram a respeito da **não adoção de qualquer providência** pela Instituição, por seu Instituto ou Faculdade de modo a favorecer a permanência do mesmo, conforme podemos observar nos relatos a seguir:

Com certeza não (risos). Eu acho que eles nem sabiam que eu tinha entrado. Não sabiam da minha existência nem que eu tinha alguma necessidade... nem no meu cadastro, não existe nada que diga que eu sou deficiente visual. Nunca preenchi nada que indicasse isso. O que eu fiz, assim que eu cheguei, uma coisa que é uma necessidade pra mim, eu escrevo muito, eu anoto muito durante as aulas. Então a primeira coisa que eu fiz foi pedir uma mesa, então eu cheguei, na primeira oportunidade, falei com o coordenador, pedi uma mesa pra eu poder utilizar o plano inclinado³ pra poder escrever. E aí eu já tinha esse material, eu já tinha o plano inclinado desde a escola, e eu pedi a mesa. Ele pediu que eu fizesse um ofício, fiz um ofício, chegou uma mesa, beleza. Foi a única coisa que fizeram por mim. (A)

Diretamente, não. Quando eu entrei, ainda não era lei a cota para deficientes. No caso eu entrei pelo processo seletivo normal, como cotista mas por escola pública. Não houve uma participação assim direta, eu não vejo um interesse, uma busca pra tentar atender a minha necessidade. (E)

Infelizmente não. Já no decorrer do curso, com a minha habilidade, conseguia fazer amizade com o Instituto para que fornecesse o material, ter um diálogo legal, muitas vezes precisava pressionar mesmo, fez com que, no decorrer do curso, houvesse essa preocupação. Mas no início, todos se sentiram extremamente perdidos “como eu vou lidar com esse aluno em sala de aula?”. Muitas vezes você se sentia um mero ouvinte em sala de aula, né, e você acabava não absorvendo determinados conteúdos e isso acarretava determinados prejuízos. (D)

3 Plano inclinado é uma prancha ou porta-texto, composto de uma base sólida, que fica apoiada sobre a mesa; possui um suporte regulável, que serve para ajustar seu ângulo de inclinação, de acordo com a necessidade do aluno o que permite melhor posicionamento do troco e da cabeça, o livro e o caderno e colocado sobre a prancha, facilitando o aluno a aproximar os olhos do material, de leitura. Para evitar que incline demasiadamente a cabeça sobre a carteira.

Os excertos acima de A, D e E referem sobre a não adoção de providência alguma, tendo eles mesmos que buscar a resolução de seus problemas, o que, mesmo assim, não significou a resolução completa dos problemas existentes, apenas estratégias parciais para possibilitar o acompanhamento das atividades educacionais.

Olha, ano passado é que foi tomado uma providência. Logo que eu ingressei não, até pelo fato de eu ser cadeirante, as pessoas não olham com aquele olhar como olham pro cego, com tanta preocupação, porque pensa “ah, é só nas pernas, ela não precisa de tanta ajuda”, mas eu busco tanto melhoria nessa questão de acessibilidade que ano passado foi me dado uma cadeira de rodas motorizada, mas eu não consegui me adequar, por que me deram a cadeira mas não me deram um modo, assim, uma preparação pra conseguir utilizar a cadeira de rodas motorizada, aí eu tive que abandonar mesmo a cadeira porque eu caí duas vezes aqui na Universidade e aí as minhas colegas acharam melhor que eu não usasse, falaram “não, C, deixa, é melhor que a gente te empurre, porque é muito perigoso, tu não sabe manusear”. Aí eu devolvi a cadeira. (C)

Com base no relato de C, observamos que as providências institucionais precariamente tomadas não tiveram o cuidado necessário de instrumentalizar os envolvidos para a utilização adequada do recurso de acessibilidade, gerando risco à integridade física da aluna e necessidade de suspensão do uso do material (cadeira de rodas).

No que se refere ao processo educacional e às vivências curriculares no âmbito dos cursos de graduação dos entrevistados, os mesmos se referiram a diversos tipos de **apoio didático-pedagógico** necessários para o favorecimento de suas aprendizagens, o que podemos observar nos excertos a seguir:

O que eu preciso, que eu tô realmente necessitada, é de uma máquina Braille pra que eu possa escrever as minhas resenhas, resumos, com mais rapidez e com mais conforto, né, por que com o material da reglete⁴, às vezes, quando é muito, dói um pouco a mão, aí eu precisaria disso, mas também é bem equipado, tem o programa dosvox⁵ que é no computador que faz com que o computador fale, leia os textos, fora a ausência da máquina, tá bom pra mim. (B)

Bom assim, ao longo da minha trajetória, eu acho que eu acabei desenvolvendo uma certa autonomia, no sentido de encontrar os meus próprios meios de me ajudar. Então, com os recursos óticos, não óticos, outros recursos, com a tecnologia assistiva mesmo, eu acabei aprendendo a usar essas coisas pra que eu não dependesse do professor, da escola, da Universidade, porque em muitos momentos eu não encontrei esse tipo de apoio. O ideal,

4 Reglete é uma prancheta com uma régua metálica com os seis pontos Braille impressos. É nessa régua que se insere o papel afim de que seja perfurado com a punção, imprimindo-se os caracteres do Braille, para que possam ser lidos.

⁵ Dosvox é, segundo Melo (2011, p. 10), “um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário por meio de síntese de voz, viabilizando, desse modo, o uso de computadores por deficientes visuais que adquirem, assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho. O sistema realiza a comunicação com o deficiente visual por meio de síntese de voz em português, sendo que a síntese de textos pode ser configurada para outros idiomas. O que diferencia o Dosvox de outros sistemas voltados para uso por deficientes visuais é que no Dosvox a comunicação homem-máquina é muito mais simples e leva em conta as especificidades e as limitações dessas pessoas. Ao invés de simplesmente ler o que está escrito na tela, o Dosvox estabelece um diálogo amigável, por meio de programas específicos e interfaces adaptativas. Isso o torna insuperável em qualidade e facilidade de uso para os usuários que veem no computador um meio de comunicação e acesso que deve ser o mais confortável e amigável possível”.

em determinado momento é, por exemplo, prova ampliada, alguém com uma letra boa no quadro, uma letra grande o suficiente no Datashow e, como em muitos momentos eu não encontrei isso, eu acabo tendo recursos que, mesmo que eu não tenha um texto ampliado, eu consigo ler. Mesmo que eu não tenha uma letra boa no quadro, eu consigo copiar do quadro. Então eu fui encontrando esses mecanismos, que são meus, de uso próprio. (A)

A fonte, no caso, tem que ser ampliada e, assim, pra uma questão de até mesmo pra ter um acesso mais rápido, porque, pra ampliar eu preciso de tempo, as pessoas que fazem esse trabalho também precisam de tempo, pra preparar o material... então o ideal seria que tivesse disponibilizado umas telelupas⁶, que são de bolso, tem umas que ampliam até 10 vezes, aí tem como a gente mudar o fundo, só que é cara, ela custa quase 3 mil reais a melhor, então a Universidade não disponibiliza isso, eu já tentei, fiz documento, já solicitei e foi negado, até então. (E)

Eu preciso, na verdade, que é o que nós chamamos de acessibilidade digital dos livros. Existe uma minuta, que foi aprovada em 2005 pelo Governo Federal, por meio de um abaixo assinado de mais de 1 milhão de assinaturas dos deficientes visuais do Brasil, pela internet, chamado Minuta pelo Livro Acessível. O que ocorre? Hoje você recebe o material com uma Xerox de péssima qualidade, porque muitas vezes os professores não emprestam o livro para que possamos trazer aqui para o Espaço Braille para ser reproduzido e, por isso até mesmo o escaneamento não é reconhecido, demora a aparecer o material e isso acaba que os bolsistas e a funcionária daqui tenham que digitar minuciosamente o trabalho porque a cópia tá muito apagada. Então é preciso que haja uma compreensão do corpo docente do sistema universitário no sentido de tornar os livros acessíveis. Como torná-los acessíveis? Garantindo a sua digitalização. A compra desses livros nas editoras já com o cd. Isso propiciaria uma redução de custos de material e humano muito grande, né. Então esse cd deveria ser fornecido no formato pdf ou no formato Word e daí nós o traríamos aqui só pra arrumar esse texto para o formato Braille, pra aqueles que utilizam o sistema Braille. Para aqueles que não o utilizam, bastaria colocá-lo no computador e rodar o cd. Então, nós temos o prejuízo em compra de material e, aqui, muitas vezes, não temos a matriz desse livro fornecida pelos professores. Isso acarreta um prejuízo muito grande no que concerne à apreensão do conhecimento pela pessoa com deficiência visual. (D)

Observamos que A dispõe de alto poder aquisitivo que permite que a mesma possua recursos para uso próprio para o favorecimento de condições adequadas de aprendizagem. Já os demais, vêm reivindicando os recursos de suporte à aprendizagem à Universidade. D demonstra discurso de militância, conhecimento das políticas públicas e evidencia domínio acerca de seus direitos. Porém B aparenta falar como se a Universidade fizesse uma gentileza ao conceder a máquina braile a ela, evitando referir outras demandas adequadas, dando a entender o movimento de ajustar-se à realidade posta.

No que tange ao **provimento institucional desse apoio didático-pedagógico** referido como necessário e, muitas vezes, indispensável para o favorecimento das aprendizagens dos alunos, nossos informantes referiram que:

Assim, o apoio é fornecido pelo Espaço Braille da Biblioteca Central porque lá no meu curso ainda não tem assim. Eu diria que é essencial, é indispensável esse serviço e sem ele com certeza não daria pra terminar o curso, acho que não daria nem pra começar, não só pelos equipamentos que estão aqui, que são ótimos pra mim, mas pelas pessoas que me

⁶ Telelupas são instrumentos que se assemelham a um binóculo, com lentes de aumento que permitem a leitura à distância, como o letreiro de um ônibus.

atendem, que tratam a gente sempre muito bem, estão sempre dispostos a ajudar mas não no sentido de responder o teu trabalho, mas de buscar textos pra que tu leia, pra que tu tenha a capacidade de fazer um trabalho bacana e assim, é nota 10, é maravilhoso o serviço. (B)

Olha, depende bastante. Tem professores que já chegaram, já se preocuparam com isso, em ampliar a minha prova... Datashow dificilmente é ampliado... normalmente eu consigo ler só os títulos (risos)... e assim, quando eu quero ler, eu peço pra alguém ler pra mim, ou então peço depois os slides. (A)

Avalio esse oferecimento como insuficiente porque, no caso, seria eficaz se eu já chegasse em sala com o meu professor já sabendo que eu tenho a deficiência, porque isso é informado pra ele antecipado, é informada a fonte na qual eu faço a leitura, então o ideal seria se ele já chegasse na sala com o meu texto pronto, com fonte ampliada, pra que eu pudesse participar da aula igualmente como os outros alunos. (E)

Observamos, com base nos demais relatos, que o apoio fornecido pelo Espaço Braille é fundamental para a contemplação das necessidades específicas⁷ dos alunos entrevistados, porém ainda não se mostra suficiente, como pudemos perceber com base nos relatos.

Segundo Ferreira (2006), há diversos suportes em prol da contemplação das necessidades específicas apresentadas por alunos com deficiência para a materialização de práticas inclusivas, dentre elas, destaca o oferecimento do aparato tecnológico disponível na atualidade. Desse modo, a inserção dessas tecnologias na Universidade, impulsionaria o acesso desses estudantes ao conteúdo e ao aprendizado, bem como atribuiria autonomia para a ação pedagógica e curricular destes sujeitos.

A esse respeito, observamos a necessidade de contemplação destas pela Universidade, verificando que o ambiente acadêmico não está adequado para acolher o aluno com deficiência. A esse respeito, na perspectiva de uma educação inclusiva, Freitas (2006) pontua dois aspectos sobre os quais é necessário refletir e se apropriar. O primeiro deles é o domínio de como se dá o conhecimento do ser humano, independente de sua diversidade, nesse caso, de sua deficiência. O segundo

é o das estratégias, dos caminhos que devem ser adotados em uma escola inclusiva, para que os alunos, com suas necessidades específicas, tenham as mesmas condições de construir seu saber e desenvolver suas funções psíquicas superiores, comuns a todos os seres humanos (FREITAS, 2006, p. 174).

⁷ O conceito de necessidades específicas, aqui adotado, corresponde ao conceito expresso em Correia (2006, p. 249): “o conjunto de problemáticas relacionadas com o autismo, a deficiência mental, a deficiência auditiva, a deficiência visual, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comunicação, a surdo-cegueira, a multideficiência e outros problemas de saúde (Aids, epilepsia, diabetes etc).

Ou seja, mesmo com as TICs tão presentes no cotidiano e tão disponíveis no mercado, este dado da pesquisa revela que a Universidade ainda precisa se apropriar desta realidade para assegurar um processo educacional inclusivo aos alunos com deficiência.

[...] as novas tecnologias e a informática ilustram as profundas transformações que se estão dando na esfera da produção do conhecimento técnico/administrativo, transformações que têm implicações tanto para o ‘conteúdo do conhecimento quanto para sua forma de transmissão. Não incorporar uma compreensão dessas transformações à nossa teorização curricular crítica significará entregar a direção de sua incorporação à educação e ao currículo nas mãos de forças que as utilizarão fundamentalmente para seus objetivos mercadológicos e de preparação de uma mão de obra adequada aos fins de acumulação e legitimação (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 42).

Tal fato nos permite considerar que essas situações de desigualdade provocadas pela insuficiência do oferecimento de TICs no contexto educacional da UFPA traduzem situações de reprodução da histórica exclusão das pessoas com deficiência. Para tanto, seria primordial ampliar a oferta de recursos e serviços pelo Espaço Braille, bem como ampliar espaços como este na UFPA, de assistência e apoio didático-pedagógico ao aluno com deficiência, pois Manzini (2010) afirma que, quanto às propostas pedagógicas adequadas, as instituições educacionais necessitam de medidas que tenham por base todos os níveis de planejamento, partindo das DCNs até o projeto curricular e a programação dos professores, de modo que sejam oportunizadas condições de aprendizagem de acordo com as necessidades específicas dos alunos.

Ainda sobre o provimento de recursos de apoio pedagógico ao aluno com deficiência, D afirma que

Pelo Espaço Braille, é garantido esse apoio, é um trabalho muito eficiente, você percebe no espaço que há uma impressora Braille, há o escaneamento, há computadores de bom nível para uso do deficiente visual, com internet de alta velocidade, que isso também ajuda muito na absorção da pesquisa, mas o que falta, na verdade, é o apoio do Instituto. O Instituto precisa ser parceiro do Espaço Braille, no sentido de viabilizar essa produção do material. Por exemplo, se eu começo uma aula no mês de março, em fevereiro já deve existir um planejamento hábil que diga “olha, tá aqui o conteúdo programático pro Espaço Braille, reproduza esse material para que o aluno consiga, já no mês de março, acompanhar”. E isso seria bem tranquilo, mas não acontece isso... Mas é preciso que haja essa parceira. Antes do início das aulas, fazer um planejamento, chamar o Espaço Braille nos Institutos, reunir, chamar o aluno e dizer “olha, tá aqui o conteúdo programático, vamos produzir!” e começar as aulas logo para que esse aluno consiga ler igual aos outros. (D)

O relato de D, permite-nos observar que a falta de articulação intrainstitucional traduz o não planejamento dos currículos que serão materializados na Universidade, o que atribui certa fragilidade à esses currículos, que ficam impossibilitados de serem

implementados, no que tange à educação da pessoa com deficiência. Diante desse contexto, faz-se mister pensar que

[...] o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor. Por um lado, o currículo, enquanto definição ‘oficial’ daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é a expressão das relações sociais de poder (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 37).

Por isso, é indispensável considerarmos que o currículo está no centro das relações de poder (MOREIRA; SILVA, 2011). Esse poder arraigado ao currículo é expresso pelas constantes disputas (ARROYO, 2011) no campo de sua materialização. No que tange ao currículo na perspectiva da inclusão, outras disputas de igual magnitude estão imbricadas, visto que o conhecimento disposto no currículo deve ser em conformidade com os interesses das classes dominantes, ou seja, contra os alunos com deficiência, que correspondem ao segmento historicamente excluído dos contextos social e educacional.

Para que o currículo possa ser instrumento de resistência e emancipação diante dos conflitos e disputas por poder, faz-se necessária uma articulação intrainstitucional de modo a implementar ações que favoreçam, aos alunos com deficiência, a vivências dos currículos, garantindo o acesso aos mesmos e o acompanhamento das atividades previstas.

Enquanto isso não for proporcionado pela instituição educacional, podemos afirmar que a educação inclusiva da pessoa com deficiência ainda estará submissa ao poder das classes dominantes e presa às práticas excludentes no seio de uma instituição educacional.

A respeito da **acessibilidade física** na sala de aula e em outros ambientes escolares, os entrevistados referiram, a respeito da forma de organização da sala de aula e outros ambientes de estudo, que:

A sala de aula, no caso, pra mim, que tenho uma deficiência visual, eu não encontro assim um grande problema, eu acho mais um problema pras pessoas com deficiência física porque tem poucas rampas, então dificulta o acesso deles. No caso do RU, eu não posso falar muita coisa porque eu não utilizo o serviço, mas a biblioteca, ela tá ótima, realmente ela tá preparada. Nos laboratórios, no caso, seria necessária a instalação do dosvox nos computadores, pra que a gente possa usar com mais autonomia. A respeito da minha circulação no bloco e outros espaços da Universidade, devido eu andar acompanhada, eu me sinto segura, não tenho muita dificuldade, as passagens não são tão altas, então acho que pra uma pessoa com deficiência visual acho que não tem tanta dificuldade não. (B)

Quando B refere que “a biblioteca está ótima, está realmente equipada”, certamente se refere à existência do Espaço Braille, talvez sem ter noção da magnitude do espaço físico da biblioteca, bem como dos serviços. Diante dessa magnitude, o Espaço Braille, embora represente extremo auxílio aos alunos com deficiência visual, ainda se constitui como apenas um espaço de apoio, inclusive considerando o espaço físico limitado, o

qual seria talvez mais contemplativo das necessidades dos alunos, se fosse integrado a um Núcleo de Acessibilidade, com ampliação dos serviços oferecidos e agregação de outros serviços também fundamentais para alunos com deficiência visual e outras deficiências. Ainda sobre a acessibilidade física, C comenta que

Quando eu cheguei, em 2009, não sabiam que eu era cadeirante, eu não entrei por cota pra pessoa com deficiência, eu entrei normal. Então quando eu cheguei aqui, ninguém nem sabia. Quando eu fui lá no ICED, foi uma surpresa, a diretora do Instituto me recebeu muito bem, mas eu acho que ela não se atentou que a minha sala ia ser a 209, lá em cima. Quando eu cheguei pela primeira vez, fui procurar a minha sala que era lá em cima, procuraram uma sala em baixo e trocaram a turma dessa sala lá pra cima pra minha turma poder ir pra sala de baixo. Mas antes disso, eu ia de elevador, mas quando entra no elevador, o elevador fazia “tec tec tec” e eu falava “olha, isso vai cair”, aí outros diziam “não, não vai cair não”, aí falaram “é, a menina tem medo, é melhor colocar ela em baixo”, aí colocaram a sala em baixo. Aí eu permaneço nessa sala desde que eu entrei e dentro da sala eu tenho certa mobilidade, eu tenho uma cadeira própria daquelas que engata, né, porque eu não consigo sentar né, trocar de cadeira, então me deram uma outra mesa que eu engato a minha cadeira (de rodas). (C)

A troca de sala de aula de C evidencia o atendimento parcial e paliativo às necessidades dos alunos com deficiência, pois a falta de acessibilidade arquitetônica foi resolvida para ela, nesse caso, mas não mudou a estrutura inacessível do prédio, ou seja, outras pessoas cadeirantes continuam sem poder trafegar pelos espaços deste edifício. É denunciada, assim, uma falha no compromisso institucional com a questão da acessibilidade física. “A falta de uma cultura de acessibilidade também permeia o ensino de alunos com deficiência na Universidade, que, na maioria das vezes, não conta com um sistema de identificação e atendimento às necessidades desses alunos” (MANZINI, 2010, p. 287).

Santiago (2011) versa sobre a questão da acessibilidade física no ensino superior, comentando a respeito do caso da Universidade do Ceará, na qual a problemática da acessibilidade de pessoas com deficiência na Universidade vem sendo discutida e trabalhada pontualmente pelas diversas unidades administrativas e de ensino, na perspectiva do conhecimento, das atitudes e do espaço físico. Para esta autora,

a escola, enquanto espaço social deve, portanto, apresentar condições de acessibilidade a todos, inclusive pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, além de prover uma educação de qualidade a todas as crianças, modificar atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras (SANTIAGO, 2011, s.n.).

O mesmo se aplica às Universidades. Em seu artigo, Santiago (2011) versa sobre a política de inclusão da Universidade Federal do Ceará, considerando que essa política enfatiza a acessibilidade física e vem tentando incorporar parâmetros de acessibilidade na

realização de obras e reformas, bem como de novos projetos em prol da inclusão nessa Instituição.

Miranda (2010) considera que barreiras relativas à acessibilidade explicitam o funcionamento de alguns mecanismos e estratégias envolvidos na prática pedagógica e que ocasionam desigualdades de oportunidades escolares, dificultando, assim, a materialização de práticas inclusivas pela falta do acesso ao currículo e aos espaços institucionais pelo aluno com deficiência.

Assim, a acessibilidade é tratada como fator de inclusão, visto que “a inclusão é facilitada pela acessibilidade física nos espaços escolares, não sendo necessário nenhum outro tipo de assistência especial” (SANTIAGO, 2011, s.n.). Nesse contexto, a autora refere que:

Neste sentido, temos dois problemas imbricados, tanto a dificuldade e a iniciativa tardia do poder público no trato das condições de educação de pessoas com deficiência, quanto à falta de acessibilidade ao meio ambiente físico construído. O que resulta numa situação em que dificilmente encontraríamos uma pessoa com deficiência visual, com surdez ou até mesmo em cadeira de rodas transitando nas salas de aula da universidade (SANTIAGO, 2011, s.n.).

O que ocorre é que, segundo nossos dados de pesquisa, encontramos alunos cegos, com baixa visão e cadeirantes inseridos em um contexto educacional na UFPA sem os requisitos mínimos de acessibilidade física, de modo a permitir o livre trânsito e acesso aos espaços institucionais. Embora saibamos que a UFPA vem materializando medidas em prol da acessibilidade física, por meio de construção de passarelas e demais reformas, os relatos expressam que tais medidas ainda se mostram insuficientes para serem consideradas inclusivas.

Ainda a respeito da acessibilidade física, tivemos os seguintes relatos de alunos com deficiência visual:

Olha, eu não vejo nenhuma mudança, na verdade eu tenho uma grande dificuldade de acessibilidade no laboratório de História. Lá tem uma acessibilidade horrível, é horrível pra entrar, eu já cáí andando por ali, então tipo, eu sempre vou, vou até a porta, mas assim, lá é o único lugar da Universidade que eu tenho esse problema, normalmente os espaços têm sempre uma passarelinha, tem rampa. Lá assim, tem uma vala e uns tijolos quebrados, uma coisa bem ruim. E eu, toda vez eu vou na passarela e aí eu fico esperando alguém passar. Aí quando alguém passa eu digo “oi, tudo bem? Você pode me ajudar a chegar bem ali?” (risos), porque é bem mais seguro. E eu já fiz reclamação na faculdade mas nada... lá tem também tipo umas portas de vidro. Aí eu peguei, vim com meu pai, meu pai fica indignado pensando que é o laboratório do Instituto, se ele ver alguém, um professor meu, ele esculhamba. Aí um dia a gente veio, trouxe aquelas fitas amarelas e vermelhas e colocou nas portas de vidro, insinuou que a porta tinha que fechar e a porta aberta ficar perto da parede, mas a gente foi lá e mudou, né, porque eles não mudaram. Realmente, pensam muito pouco nesse tipo de situação... e eu sempre penso nisso, que eu acho que isso dificulta muito pra muitas pessoas né, eu vejo assim que eu me viro, mas pela condição que eu tenho... com certeza, se vier um depois de mim, no meu curso, dependendo da condição, tá ferrado! (risos) Ninguém se preocupa... são poucos os professores que são

sensíveis, que te perguntam... mas eu tenho liberdade, quando eu preciso, eu falo, entendeu... mas assim, teve uma aula que faltou luz, aí o professor diz “vamos ter aula ali na beira do rio” (risos), eu pensei “como é que eu vou anotar aqui, segurando o caderno assim na minha cara?”. Nesse tipo de situação, eu tinha que falar “professor, não é legal ter aula aqui, não tem a menor estrutura” e mesmo assim ainda ouvia “ah, mas depois você pega as anotações com seu colega”. (A)

Com certeza não. No meu caso, como eu sou baixa visão, então eu ainda tenho uma porcentagem de visão considerável, consigo me locomover sozinha, preciso pouco de auxílio, é mais a insuficiência pra leitura, né... Avisos? Nunca vejo (risos)... preciso sempre de alguém pra tá lendo, assim, as meninas já me ajudam nisso, mas na questão física, não existe isso, mas assim, se eu tivesse uma dificuldade maior de visão, como as pessoas que são cegas, ou cadeirantes, seria bem mais difícil assim a locomoção... na biblioteca também, seria bem difícil mesmo. Lá, no caso, no meu curso, não tem nem rampa, ou seja, a acessibilidade mesmo é bem complicada. Tem os computadores dos laboratórios também, que eu uso sempre os daqui (espaço Braille, na Biblioteca Central), porque os dos laboratórios não são, não tem nenhum com algum programa que eu possa utilizar pra facilitar a minha leitura, só mesmo os do Espaço Braille. Os livros também...a digitalização é só aqui (Espaço Braille), no caso eu posso tá pegando um livro, emprestando na minha biblioteca setorial e trazer pra cá mas eles lá não prepararam, eles não têm esse recurso, só aqui mesmo. (E)

O Espaço Braille é um ponto ímpar. Mas o resto dos lugares... eu digo o resto mesmo porque tem que ser tratado assim, porque não há acessibilidade alguma, os corredores tomados por cadeiras, salas de aula sem qualquer trafegabilidade de espaço, noção geográfica, no sentido de que as cadeiras todas amontoadas, você ia sentar e encontrava bastante dificuldade, e uma organização infelizmente danosa. Todo dia a gente tinha que brigar “não pode fazer isso, tem que colocar a cadeira de maneira adequada, até pra que eu possa circular tranquilo, e às vezes a pessoa acaba achando que eu tô me fazendo de coitado, mas não é isso, é que precisa de uma acessibilidade, algo que garanta pra que inclusive não ocorra um acidente, né. Então a organização da universidade, infelizmente, é triste dizer, porque eu, na minha infância, na verdade eu passei 4 anos tentando vestibular e era um sonho, na verdade, eu passei em outras universidades, mas o sonho era entrar na Federal, né. E me entristece sair daqui e não conseguir resolver, não conseguir contribuir na resolução desses problemas arquitetônicos, de organização. Me entristece sair daqui, de repente por falta de mobilidade, cair em um desses buracos que há nos corredores aqui, gerar um acidente, que, inclusive, só vão tomar uma providência quando, que Deus o livre, uma pessoa cega sem mobilidade, que não é o meu caso, cair num corredor desses e quebrar uma perna ou quiçá morrer, que infelizmente pode acontecer, é um risco muito grande. (D)

A respeito da educação inclusiva de cegos e alunos com baixa visão, Manzini (2010, p. 292) refere que, nesses casos, “a acessibilidade demanda um cuidado especial, quando se refere ao material escrito e pode ser solucionada através da apresentação de outros formatos especiais, além do Braille, como as fitas de áudio gravadas e o formato digital”. A inacessibilidade às tarefas e ao livro didático é muito prejudicial, já que a pessoa cega passa a depender da disponibilidade de alguém para transcrever ou ler a tarefa a ser realizada naquele momento, deixando de realizar as atividades propostas ao restante da turma.

Por esse motivo, consideramos que os relatos dos sujeitos de pesquisa nos permitem afirmar que as condições de acessibilidade da UFPA não condizem com os padrões estabelecidos pelas normas (ABNT, 2004), fazendo com que estes alunos encontrassem-se em

situação de desigualdade perante a comunidade acadêmica da UFPA, devido não terem o direito de ir e vir nos espaços institucionais. Sabemos que uma das maiores preocupações da teoria crítica do currículo é

entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução de desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 23).

Podemos considerar, portanto, que a falta de acessibilidade física é um fator intrínseco ao currículo vivido pelos alunos com deficiência matriculados na UFPA, que reflete que este currículo não trabalha a favor deste segmento do alunado da instituição, o que acaba por reproduzir situações de desigualdade e de exclusão.

A acessibilidade física também pode representar a acessibilidade ao currículo, visto que

para que uma pessoa cega tenha acesso ao currículo, ela necessitará de que certas condições de acessibilidade estejam presentes, como, por exemplo, equipamentos como ampliadores de tela, lupa eletrônica – para alunos com baixa visão – e leitores de tela, impressora Braille, para alunos cegos (MANZINI, 2010, p. 285).

Assim, podemos considerar que a eliminação dessas barreiras físicas significaria o oferecimento de autonomia e a emancipação dos sujeitos, uma vez dotados de autonomia para transitar pelos espaços institucionais, conforme preza o ideário inclusivo.

Nunes e Sobrinho (2010) referem sobre os obstáculos que podem impedir o acesso ao currículo pelo aluno com deficiência. Esses obstáculos podem ser arquitetônicos, atitudinais ou, ainda, de comunicação ou de transporte. A existência de qualquer uma dessas barreiras representarão, além de situação de desigualdade, uma relação de poder, na qual, quem perde é o aluno com deficiência.

Uma das formas de transposição dessas barreiras é o aparato tecnológico disponível e as normatizações existentes que estabelecem os parâmetros de acessibilidade, tais como a NBR 13994 (estabelece parâmetros de acessibilidade em elevadores para transporte de pessoas com deficiência) e a NBR 9050 (estabelece parâmetros de acessibilidade de pessoas com deficiência a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos) (ABNT, 2004).

Nessa perspectiva,

a expressão “é necessário que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação superior” é totalmente diferente da expressão “é necessário que a

universidade atenda aos requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida”. Enquanto a primeira expressão implicar situações de luta, de busca de um objetivo, de movimentação social, que pode envolver até a questão de cota de vagas, a segunda expressão deverá referir-se às questões sobre, por exemplo, a possibilidade de uma pessoa surda realizar um exame vestibular tendo como condição um intérprete de LIBRAS, ou a possibilidade de uma pessoa com deficiência visual receber um texto em Braille ou um computador com leitor de tela com o material do exame em meio digital (MANZINI, 2010, p. 284-285).

Assim, defendemos sim a luta dos movimentos sociais e demais entidades representativas pela inserção progressiva das pessoas com deficiência nas Universidades. Porém se faz emergencial a necessidade da Universidade estar adequadamente equipada para receber e conduzir esses alunos em um processo educacional com qualidade social. Outra forma é o desenho universal, que pode ser conceituado como

um conjunto de ideias, procedimentos e práticas geradores de espaços, ambientes, serviços, produtos e tecnologias acessíveis, utilizáveis de forma igualitária, segura e autônoma por todas as pessoas, na maior extensão possível, independentemente das suas capacidades, habilidades e medidas antropométricas, e sem que tenham que ser adaptados ou readaptados especificamente para cada um (NUNES; SOBRINHO, 2010, p. 270).

Desse modo, o conceito de acessibilidade transpõe as barreiras concretas da sociedade e passa a enfatizar o direito de ingresso, permanência e utilização de todos os bens e serviços sociais por toda a população (NUNES, SOBRINHO, 2010). Compreendemos que o desenho universal pode ser uma estratégia para preparação da Universidade para acolher e prover autonomia aos alunos com deficiência nela matriculados.

No contexto das **variáveis metodológicas de intervenção**⁸ (ZABALA, 1998), os sujeitos de pesquisa referiram, a respeito do **planejamento das aulas e da seleção de conteúdos**, que seus professores pouco levavam em consideração a sua presença em sala de aula, enquanto aluno com deficiência, tal como podemos observar nos excertos a seguir:

Acho que leva bem pouco em consideração. Como eu te disse, a maioria das metodologias são essas: ler o texto e trabalhar o texto na aula. Quando eu não tinha o CCTV⁹ portátil, se o professor fosse ler algum parágrafo na aula, ou alguma coisa, eu ficava só ouvindo, ou então quando era pra ler na hora, alguém tinha que ler pra mim. Então são situações que não se pensa que eu não vou poder ler, por exemplo. (A)

⁸ Para Zabala (1998, p. 18), as variáveis metodológicas de intervenção da prática educativa são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. As variáveis metodológicas de intervenção abordadas neste estudo foram a forma de organização da sala de aula, o planejamento das aulas, a seleção dos conteúdos, as metodologias de ensino adotadas, os recursos didáticos utilizados e o processo avaliativo.

⁹ CCTV é um circuito fechado de televisão, aparelho acoplado a um monitor de TV monocromático ou colorido que amplia até 60 vezes as imagens e as transfere para o monitor. O CCTV portátil possui um visor menor, mas com ampla capacidade de aumento e pode ser facilmente transportado.

Você pega um início de aula, com um material didático diverso pra ser lido, você passa 15 dias pra ler, enquanto o aluno que enxerga lê em tempo hábil. Então esses 15 dias já são um prejuízo considerável para que a pessoa com deficiência tenha acesso a isso. Graças ao Espaço Braille, esse tempo não é maior, porque aqui nós temos que respeitar as prioridades, a demanda que é grande, o material que ainda é de razoável para bom, né, o material de escaneamento, o material de produção em Braille, e isso acaba atrasando um pouco o trabalho, né. Muitas vezes você precisa do material pra ontem e isso não pode ser providenciado pelo espaço aqui porque há uma demanda muito grande, você tem que respeitar a ordem de chegada, né, isso é muito óbvio. Precisaria então que tivesse um trabalho dos centros e institutos. (D)

Olha, na verdade assim, a maioria dos professores sim, mas teve um episódio numa disciplina que, tipo, a professora não levou muito em consideração que tinha uma aluna com deficiência visual na sala. Ela colocou um documentário em alemão e sem dublagem, só na legenda, eu me senti super excluída, mas assim, eu fui conversar com ela e pedi pra que quando ela tivesse em mente esse tipo de metodologia, pra que ela levasse em consideração a minha presença, que eu quero fazer o curso, eu quero me formar, então foi uma coisa que eu realmente não gostei, mas fora ela, eles têm tentado me incluir, com certeza. (B)

Uma parcela pouco significativa, sim... eu creio que alguns professores possuíam sensibilidade, no sentido de conversar, de vir ao Espaço Braille, conversar sobre o conteúdo programático, mas na maioria, num termo bem vulgar, era “te vira”, tipo, se você foi capaz de chegar até a Universidade, você já é capaz de se virar, de conseguir o seu espaço. Só que, com o tempo, com minha persistência, isso foi melhorando, né.. eu creio que do meio pro final do curso a coisa avançou bastante, já houve maior sensibilidade com alguns professores me enviando materiais por e-mail... muito material eu já nem vinha mais pro Espaço Braille porque eles já compreendiam que bastava pegar o livro, mandar por e-mail em formato word que eu conseguiria ler. Muitos não compreendiam isso porque, enfim, por ignorância e por não querer compreender um pouco mais a tecnologia. (D)

Assim, eu não sinto grande consideração à minha presença, mas creio eu que quando eu vou perguntar algo que eu não entendi, eles procuram uma forma legal pra me explicar. (B)

A gente percebe que ainda há uma certa fragilidade assim porque os professores eles não percebem...alguns, por já terem tido alunos com deficiência visual, têm aquela experiência, tipo já fica mais aberto a como esse deficiente visual vai se sentir, como vai preferir ter acesso ao material, outros não sabem nem o que fazer... aí, quer dizer, eles não têm aquele preparo [pra ministrar aula], não são preparados pra isso [incluir o aluno com deficiência], aí tu chega, tu tem baixa visão, aí eles te olham... porque como eu não uso bengala nem nada, aí eles nem percebem... aí tem uma série de coisas que tem que tá explicando, entendeu... como é que acontece, mas, até então, eles têm sido assim bem acessíveis, assim, os professores que eu tive até agora são bem abertos, eles tentam facilitar no sentido de, assim, de compreender a minha demora de ter acesso ao material, eles compreendem, né, mas nunca assim de querer passar uma avaliação mais fácil pra mim... já houve uma proposta assim nesse sentido, mas eu recusei...aí por aí a gente tira, né.. a falta de preparo do profissional. (E)

Observamos que os relatos a respeito da materialização das práticas em sala de aula traduzem situações de exclusão e desigualdade. Uma educação inclusiva pressupõe mudanças legais, curriculares, avaliativas, de planejamento e de representações sobre os sujeitos a serem incluídos no processo.

Segundo Correia (2006), a educação especial, ou melhor, os serviços de educação especial necessitam ser um dos pilares essenciais em que se deve assentar o ensino para os alunos com deficiência. Isso significa, para este autor, que a educação especial não deve ser um lugar, mas sim um conjunto de serviços e apoios especializados a que o aluno com deficiência tem direito e que a instituição educacional deve prover a quem necessitar. Nessa concepção,

a educação especial passa de um lugar a um serviço (ou terá sido sempre um serviço, só que mal compreendido e mal operacionalizado, e, por conseguinte, tornando-se em um lugar tão conveniente para muitos profissionais de educação?) sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum por meio de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades (CORREIA, 2006, p. 251).

Observamos que a realidade evidenciada pelas falas dos sujeitos de pesquisa não estão em consonância com o dever institucional de prover a formação dos professores e as ajudas técnicas de acordo com as necessidades específicas dos alunos.

Sobre as **metodologias de ensino e recursos didáticos** adotados pelos professores dos alunos com deficiência, os sujeitos de pesquisa também foram questionados se os docentes pensavam em metodologias e recursos acessíveis, de acordo com suas necessidades específicas. Uma das respostas diz que:

Infelizmente não porque, filmes, por exemplo, muitas vezes eram legendados aí quando eu reclamava, dizia “ah não, não assiste o filme, tá liberado hoje, vou ver se eu dublo o filme e passo pra ti” e aí acabava não passando... livros, como eu falei, tinha que trazer pro Espaço Braille pra produzir, muitas vezes o livro nem havia aqui, aí a funcionária tinha que ir lá na biblioteca do mestrado pra ver se conseguia o livro. Então foi uma tarefa muito árdua mesmo, mas assim, houve alguma tentativa de melhora mas devido o baixo nível de material tecnológico, acabava que a coisa não acontecia a contento, justamente porque uma grande dificuldade que eu gostaria de relatar, além da falta de compreensão do professor, a maioria da turma acabava não me incluindo, porque, veja, você enxerga e tem um tempo pra fazer a leitura, você tem um prazo. Por que você vai esperar um cego por quinze dias pra que ele possa ler o material como você? “Esse cego tá com malandragem! Ele não quer estudar! Porque, pô, ele fica de cabeça baixa na sala de aula, ele só ouve a explicação do professor! Então ele não estuda!”. Então, passei por isso também. (D)

O relato de D expressa o menosprezo às potencialidades da pessoa com deficiência e a não compreensão das necessidades apresentadas pela pessoa cega. Mas D não foi o único sujeito de pesquisa que referiu não haver planejamento de metodologias e recursos acessíveis para os alunos com deficiência, como podemos ver nos excertos a seguir:

Não, eu acho que não! (risos) Eu acho assim, talvez, se eu tivesse, desde o início do curso apresentado maiores demandas, eles tivessem começado a se tocar e tivessem modificado alguma coisa. Mas eu acho que eu talvez tenha mal acostumado eles, porque aí eles partiam do princípio de “ah não, ela se vira, ela dá o jeito dela”. Daí quando tinha alguma visita pra fazer em algum local, sobre a minha dificuldade de chegar até o local, eles pensavam “ah, ela vai dar um jeito, vai pedir pra alguém ajudar ela”, entendeu? Tipo, acho que talvez partindo desse princípio, eu

não observo maiores preocupações. [...] eu faço curso de licenciatura e a própria formação pra lidar com o aluno com alguma deficiência é muito escassa e a gente discute isso, mas eu acho que a minha presença gerou esse tipo de discussão. Então isso é bem interessante. Na primeira disciplina que eu fiz, que foi a do professor que mais deu atenção, isso foi uma coisa bem discutida e depois, em projetos que ele desempenhou ele colocou essa questão, depois ele até me convidou pra fazer parte de discussões nesse sentido em outras turmas. Então eu acho que a minha presença pode ter gerado essa mudança, o fato da pessoa se propor a discutir um tema que os professores não tinham conhecimento, que eles mesmos falavam “não tenho formação”, entendeu? Talvez eu seja a primeira aluna com deficiência que eles tenham encontrado na Universidade, né... talvez pelo menos que eu saiba... ninguém me falou de outro aluno. Então eu penso que talvez eles tenham prestado atenção nisso, né... (A)

É, teve alguns momentos, principalmente em prova, porque texto que o maior recurso, cada um tira o seu, é a gente que providencia. Mas às vezes, quando eles iam levar uma atividade, um mapa, um documento, tiveram, assim, três professores que eu me lembre que se preocuparam em levar ampliado, o que era até uma surpresa pra mim, né! Ver um professor com material ampliado. A minha orientadora sempre levava tudo ampliado, até o programa da disciplina ela levava ampliado. Por ser próximo, o marido dela, que também foi meu professor, também começou a levar tudo ampliado (risos). E mais uns dois que se preocuparam com isso. (A)

Os relatos de A indicam que poucos professores pensavam na questão da acessibilidade destes recursos e metodologias às deficiências dos alunos. Apesar disso, podemos observar que a presença deste aluno com deficiência em sala de aula, por si só, provocou alguma formação para os professores, os quais passaram a pensar a respeito dessas adequações nas vivências cotidianas.

É importante ressaltar que compreendemos a formação de professores como um processo contínuo e inacabado que visa o aperfeiçoamento da prática educativa, com vistas ao desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. Nessa perspectiva, concebemos a formação de professores enquanto a área de conhecimento, investigação e propostas teóricas e práticas que se destina a estudar as dinâmicas nas quais os professores se envolvem individualmente ou em equipe, assim como experiências de aprendizagem que servem de base para aquisição e aprimoramento de conhecimentos, desenvolvimento de competências ou disposições, objetivando elevar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999).

Nesse contexto, Denari (2006) ressalta o descompasso entre a formação inicial de professores e as exigências da educação inclusiva, concebendo a necessidade da realização de ajustes curriculares de acordo com os diferentes enfoques e as necessidades operativas assumidas, com ênfase na proposta de uma educação inclusiva. Esses ajustes devem ter por objetivo dotar os futuros profissionais dos elementos teóricos, metodológicos e técnicos necessários ao desenvolvimento de uma prática profissional exitosa, ou seja, efetivamente inclusiva.

Ainda a respeito dos currículos dos cursos de formação inicial de professores, Denari (2006) considera que o mesmo deve conter delineamentos específicos de modo a favorecer a formação dos futuros docentes, contemplando a necessária articulação metodológica e didática para a intervenção e o planejamento de ações de caráter formativo, ou seja, na formação do professor seria importante prever, inicialmente, um preparo de efetiva qualidade para lidar com a diversidade, além de formação específica em educação especial, para prover os apoios pedagógicos previstos na legislação.

Dessa forma, pensamos ser fundamental, tanto na formação inicial quanto na continuada, proporcionar aos professores em formação os conhecimentos básicos para uma prática inclusiva (FREITAS, 2006).

Ainda no que diz respeito às metodologias e recursos utilizados, destacamos os seguintes excertos:

É, a metodologia ela foi um tanto quanto a mesma, porque o material adaptado a gente trazia mais pro Espaço Braille pra eu conseguir ler. As aulas andavam em ritmo acelerado. Se eu tinha o material hoje, eu lia, se eu não tinha, eu ficava ouvindo lá e daqui a quinze dias, quando eu pegava o material, o tema já havia sido discutido e, vai embora... bora correr atrás de outro material em casa pra complementar pra conseguir entender... a metodologia não foi adaptada não, foi a metodologia comum e isso só não prejudicou mais graças a esse apoio daqui do Espaço Braille que tentava fornecer mais rápido possível o material pra que pudesse acompanhar as aulas já com o material. (D)

Bom assim, eles têm um certo cuidado com a questão de filmes, por exemplo, aí eu acho que no caso é uma coisa que varia de professor pra professor, porque já houve profissional que sabendo da minha deficiência, levou filme legendado (risos)...nunca que eu vou saber o que é que tá acontecendo aí... e em contrapartida, já teve profissional que passou o filme legendado, mas teve o cuidado de preparar o monitores, pra que eles viessem junto comigo fazer a leitura da legenda pra que eu pudesse tipo ter a compreensão do que era o filme, e também já houve aqueles que foram mais preocupados ainda de trazer o filme já dublado, o que seria o melhor pra mim. (E)

Sim, eles buscam ser assim... buscam ter uma atenção... buscam explicar bem o que eles tão pondo ali nos slides, por exemplo, quando há figuras eles tenta, sei lá, descrever, né...a fonte, eles buscam trazer uma fonte mais ampliada, mas aí como a sala de aula não tem uma estrutura adequada, eles tentam mas não conseguem que eu tenha uma compreensão assim como a ideal...mas a compreensão visual, né, por que a explicação eu consigo acompanhar. (E)

Observamos, com base nos relatos acima, que os próprios alunos eram os responsáveis pela adaptação dos materiais, buscando o Espaço Braille para adequação do material, o que às vezes acabava por não acontecer em tempo hábil, diante da extensa demanda deste serviço e das limitações do mesmo no que tange à equipamentos e recursos humanos.

A respeito do **processo de avaliação** adotado pelos professores, os alunos referiram a luta por condições adequadas de realização das avaliações, tal como podemos observar nos excertos a seguir:

Já houve o caso de uma professora me propor uma avaliação... no caso assim, ela me deixou aberta pra dizer como eu queria ser avaliada, nesse sentido. E aí eu recusei porque eu disse que eu queria ser avaliada como os outros alunos, né, fazer os trabalhos, provas, que se eu demorasse um pouco mais, aí eu contava com a compreensão dela, né, de eu demorar um pouco mais pra entregar... mas aí, graças a Deus foi só essa experiência mesmo. Os demais, assim, procuram fazer, quando é prova, uma prova ampliada, quando é, no caso, geralmente é seminário, tem muito seminário, que é exposição, aí eu tenho bastante dificuldade de expor porque a maioria dos alunos chegam lá e leem o slide e depois explicam um pouco. No meu caso fica difícil esse processo de leitura, aí é bem complicado. Mas assim, no geral, a minha avaliação é igual à avaliação dos outros alunos, né, quando é prova é ampliada e quando é exposição de seminário, eu participo também das exposições, eles me avaliam ali, normalmente. (E)

Olha, nesse sentido houve uma resistência muito grande porque eu sempre fui acostumado, no decorrer do meu ensino fundamental e médio, a fazer a prova junto com os outros alunos. E aqui no nível superior eu sempre tive que fazer prova sozinho aqui no Espaço Braille e isso no início foi um pouco constrangedor pra mim porque é aquilo... o quê que o professor deve tá pensando de mim? Que eu tô colando na prova? Que eu tô fazendo isso ou aquilo... mas aí depois eu fui começando a entender que, como não havia um planejamento, eu tinha que passar por isso, mas a minha vontade era a de fazer prova na sala mesmo em Braille, mas ao mesmo tempo eu sabia que a máquina podia atrapalhar os outros alunos por causa do barulho, aí eu fui aceitando essa coisa de fazer a prova sozinho em outro lugar. Mas eles buscavam trazer a prova assim, no dia da prova mesmo. Às vezes eu chegava aqui com a funcionária e dizia “hoje tem prova nove e meia da manhã”, mas já era nove horas e ela perguntava “mas cadê o professor?”, aí ele nem trazia, vinha trazer só no outro dia, mas eu sempre fazia a prova aqui no Espaço Braille, sempre havia esse espaço cedido. Mas o professor deixava às vezes muito pra cima da hora, achava que era uma coisa simples, fazer uma prova em Braille porque pensava “ah, é só uma folhinha, é só scanear”, mas não é assim, às vezes tem um gráfico ou algo mais complexo, mas conseguimos, aqui com esse apoio do Espaço Braille, sanar essas dificuldades e fazer a prova também num lugar tranquilo com bastante concentração, sem ninguém te pressionando por causa de fim de horário de prova. O professor não adaptava prova, às vezes até confiava demais em mim “vai lá, toma aqui, leva a prova lá no Espaço Braille pra tu fazeres”, aí dava na minha mão e eu fazia o que eu quisesse com aquela prova, o que era uma questão até mesmo antiética, né, porque o professor é que deveria trazer a prova, o que muitas vezes não acontecia. (D)

Observamos nos relatos de D e E propostas de avaliação facilitada, o que, a nosso ver, menosprezam o potencial do aluno com deficiência, pois, apesar de prevista na legislação, adaptação curricular ou de avaliação no compete facilitar esse processo, mas sim oferecer condições acessíveis para que a pessoa com deficiência possam expressar seus conhecimentos acadêmicos.

Essas propostas traduzem representações docentes de menosprezo à capacidade da pessoa com deficiência, bem como de descaso com a formação competente e compromissada desse aluno por esse professor. Apesar disso, observamos que os alunos com deficiência consideravam favorável quando o professor buscava uma forma adequada de avalia-los, sem, com isso, facilitar esta avaliação.

Outros relatos sobre a avaliação referiram que:

Bom, a mesma prova que eles passam pras pessoas sem deficiência eles passam pra mim, eles entregam a prova pra que eu faça na biblioteca, tudo direitinho, pra ter o auxílio aqui

do dosvox e eu acho que eles levaram em consideração porque eles foram bem flexíveis. (B)

Olha, apresentar trabalho foi um processo... eu sempre apresentei trabalho, e me saía bem, mas por exemplo, eu não tinha como usar roteiro... eu sempre levava meu roteirinho ampliado, mas eu não ia pegar o papel no meio do trabalho e colocar na minha cara, eu não ia fazer isso... então eu ficava só olhando à distância pro roteiro com a cara de “estou me inspirando” (risos), tentando me lembrar qual é o próximo ponto... isso às vezes me deixava mais nervosa, mas isso era uma limitação minha, ninguém me proibia de botar o roteiro na cara, mas eu não queria. E aí depois, com o CCTV portátil, era mais fácil porque já dá pra ler um pouquinho mais de longe, dava pra olhar o próximo tópico... e às vezes eu nem olhava, mas só o fato de eu saber que eu tinha uma maior possibilidade de consultar o roteiro, me tranquilizava e eu acabava apresentando melhor o trabalho. Porque eu tava segura, digamos assim. Depois veio um outro recurso melhor ainda, que é tipo um e-book, só que tem como aumentar bem a letra. Eu ponho muitos textos pra ler lá, quando o texto é digitalizado. Então sempre que eu faço meu roteiro, eu faço e ponho nele, fica bem prático de ler na hora, se precisar consultar. Por exemplo, uma coisa que eu não gosto muito é de usar Datashow, porque o Datashow me atrapalha porque se eu esquecer alguma coisa, só eu que tô sabendo. Mas se eu esquecer alguma coisa e tá no Datashow, tá todo mundo sabendo, menos eu (risos). Mas a questão da avaliação, eu não acho que nenhum professor deixou de pensar nessa questão. Quando eu ia usar o Datashow em algumas situações, eu falava “olha gente, eu vou usar o Datashow mas é mais ou menos...” e eu acho que o professor levava em consideração. Eu lembro que nos primeiros trabalhos que eu apresentei, numa parte o professor indicava que a gente devia citar um determinado autor e ler o texto original, lesse, na página tal, pra que os colegas acompanhassem. E aí eu falei “olha professor, eu não vou ler porque não tem como... eu vou citar, vou me referir ao autor, mas não vou ler a citação literal” ele disse “tá, tá bom” e não houve nenhum prejuízo na minha avaliação nesse sentido. Sempre foi a mesma prova, o mesmo trabalho da turma. Em algumas vezes eu pedia um pouquinho mais de tempo, quando era uma prova muito extensa... mas eu não gostava muito de pedir mais tempo, eu ficava meio assim... e tinha um professor que passava prova toda semana, toda aula, na primeira meia hora. Quando chegou nessa disciplina eu pensava “e agora? até eu chegar na biblioteca e voltar, acabou minha meia hora” (risos). Aí eu conversei com ele e ele disse “ah, a gente pode fazer uma prova oral”, ou então ele fazer uma prova com comando ampliado e eu ia falando. (A)

No início do curso, o que eu fazia... eu ia fazer prova, eu vinha aqui no Espaço Braille, fazia aqui na biblioteca, o CCTV que tem aqui, usava esse computador daqui, mas até mesmo assim, saber os meus direitos, por exemplo, que eu poderia fazer uma prova digitada, no início eu não sabia. Eu fazia uma prova escrita, demorava muito mais pra conseguir escrever, passar a limpo, tinha que alguém me ditar pra ser mais rápido. Então assim, uma vez um professor, que eu posso dizer que me ajudou, que se preocupava muito, que sempre se preocupou muito em aprender comigo, em aprender o que ele precisava fazer e pensar junto soluções, ele uma vez veio me ver fazendo prova, mas foi o único, nesses quatro anos, veio ver como era que eu fazia. E ele disse: A, porque tu não fazes no computador? Não tem problema, tu podes mandar até por e-mail ou então tu imprimes aqui e me entregas...”. Ele começou a pensar situações, me ajudou a pensar nesse tipo de possibilidades e eu, muitas vezes, solicitava aos outros professores “olha professor, eu faço prova na biblioteca...”, as minhas provas são todas de consulta, as provas do meu curso, então não tinha problema, eu podia vir pra cá tranquilo, então eu dizia “professor, eu faço prova na biblioteca, uso lá o recurso, o CCTV, pra poder ler, faço prova digitada porque é mais rápido” e assim, na maioria dos casos foi bem tranquilo. Eu lembro que teve um professor, que nem era professor da minha faculdade, acho que foi a única situação assim que eu acho que eu vivi adversa, que eu vim fazer prova e depois ele insinuou que eu tinha colado, só porque eu tinha vindo fazer a prova sozinha. E tipo, ele não quis me dar a nota. Ele disse “olha, eu tô te dando bom, porque eu acho que essas ideias não são suas...” (risos) bizarro, bizarro, eu briguei um pouco mas foi assim, a única situação. Na maioria das vezes eu acabei dando meu jeitinho de fazer a prova no Espaço Braille. Depois, com o CCTV portátil eu nem venho mais, eu faço prova normalmente na sala, consigo consultar os textos lá mesmo. (A)

Destacamos que A não conhecia seus direitos de fazer prova no computador, evidenciando que é indispensável que o aluno com deficiência se aproprie acerca de seus direitos, para poder exigir seu cumprimento. Essa postura de A traduz a representação de acomodação diante das lutas e reivindicações das pessoas com deficiência, caracterizando conduta passiva e despolitizada socialmente.

Percebemos que o processo de avaliação foi também um aprendizado, conforme relatos de A e E, com as adequações necessárias realizadas a partir do diálogo com o professor.

Observamos, também, que os conteúdos e atividades curriculares expressam formas de poder e, ao mesmo tempo, o fato de algumas pessoas estarem aptas (e outras não) a cumprir esse currículo, também traduz relações de poder.

[...] o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder. É nessa perspectiva que o currículo está centralmente envolvido em relações de poder (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 36).

Nessa relação de poder que se estabelece, então, as pessoas ditas normais são beneficiadas em detrimento das pessoas com deficiência, devido estas últimas não terem as mesmas habilidades (sem ajudas técnicas) do que as primeiras.

Desse modo, a avaliação torna-se, também, uma expressão do poder, visto que ainda se parte “do princípio de que as aprendizagens estabelecidas no currículo precisam ser cumpridas, e de que a avaliação permitirá identificar quem consegue ou não atingir as metas estabelecidas” (CORTESÃO, 2006, p. 123). Nessa situação é expresso, também, o “poder de constranger”, tal como denomina Cortesão (2006, p. 125), o qual “é característico de situações em que o poder é exercido indiretamente, e a distância, por toda uma forma de organização socioeconômica cada vez mais informada por orientações neoliberais”.

Ainda sob essa perspectiva, Correia (2006, p. 244) comenta que

estou consciente de que o termo “sucesso” não significa que todos os alunos atinjam os objetivos do currículo comum – ainda que uma porcentagem muito significativa o possa fazer –, mas sim que todos os alunos tenham o maior número possível de oportunidades de maximizar seu potencial, sejam quais forem suas características e necessidades.

Ou seja, as relações de poder acabam por interferir nesse oferecimento de oportunidades aos alunos com deficiência, conduzindo-os ao risco do insucesso acadêmico

por razões externas às suas potencialidades, mas sim por conta da falta do aparato necessário para a externalização dessas potencialidades.

5.2 ADENTRANDO O CAMPO DAS IDEIAS: AS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE OS CURRÍCULOS DE SEUS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Neste subitem buscamos explorar as representações sobre o currículo vivido pelos entrevistados. Pudemos identificar representações relacionadas ao que estes compreendem ser um aluno com deficiência, o que traz consigo a própria percepção de deficiência.

Essas representações puderam ser percebidas quando os alunos foram questionados se se sentiam incluídos enquanto alunos de Cursos de graduação na UFPA, buscando conhecer o sentimento de pertencimento e as razões que levavam à existência ou à ausência deste sentimento. Nesse sentido, identificamos duas vertentes de representações. A primeira que observamos foi a das representações que **revelaram postura de reivindicação e luta pela contemplação de direitos**, como podemos perceber diante das falas de D e E:

Eu me senti integrado, que é uma diferença muito grande entre integrar e incluir. Por que eu digo que eu me senti integrado? Porque na realidade eu fui aprovado e não participei da Lei de Cotas, permaneci durante os 4 anos, mas permaneci com muitas dificuldades. Então, porque que eu diferencio esses termos então: integração e inclusão? Porque, na verdade, como eu disse, eu cheguei aqui! Eu participei, eu corri atrás, eu fui integrado. Eu, na verdade, busquei um pouco a inclusão, mas eu não fui incluído de fato. Ser incluído é você ter toda a adaptação necessária de material, já em tempo hábil. Tipo, cheguei aqui na sala de aula e “olha, teu material já está aqui, já está pronto! Vamos ler e vamos discutir com os colegas e os professores”. Isso não há... e creio que, se não houver uma divulgação, uma difusão desse trabalho de inclusão, isso demorará a ocorrer de fato. (D)

Não me sinto, principalmente em sala de aula, né... que é quando a gente vai trabalhar os textos, eles não vêm, ampliados, eu tenho que tá correndo atrás, isso me atrasa, atrasa o meu rendimento, porque no caso dos outros alunos, eles têm um texto, que é o resumo normal, pra tá acompanhando as aulas, fazendo uma leitura anterior, você pode fazer uma leitura no ônibus, ou em qualquer local. Nós, deficientes visuais, precisamos de um material específico pra fazer essa leitura e tempo, porque a nossa leitura demora mais do que a de uma pessoa sem deficiência. Então eu me sinto bem lesada, assim nesse sentido, diferente. (E)

Observamos por meio do relato de E, a exclusão aparente por meio do currículo, devido a falta de adaptação do material pedagógico e curricular. O depoimento de D ilustra de igual modo essa falta de adequação à deficiência manifestada pelo aluno, porém o entrevistado vai mais além, evidenciando, além da queixa quanto à este problema, um pensamento crítico a esse respeito. As falas de D e E, portanto, trazem a representação da deficiência como uma limitação, sim, mas que, diante de ajustes e adaptações, pode ser superada, permitindo a autonomia e a emancipação dos sujeitos que a manifestam.

D demonstra o conhecimento do debate acerca da integração e da inclusão. O pensamento da integração do aluno com deficiência, apesar de já implícito desde a

Constituição Federal de 1988, é oficialmente instituído no Brasil por meio da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, trazendo entre suas diretrizes a determinação de incluir a pessoa com deficiência em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, saúde, trabalho, edificação pública, seguridade social, transporte, habitação, cultura, esporte e lazer (BRASIL, 1993). Já a ideia de inclusão, é trazida oficialmente, pela primeira vez, em 1994, na Declaração de Salamanca, tal como já abordamos na seção 3 desta dissertação.

Observamos que D conhece os princípios e fundamentos dos dois moldes de educação (integração e inclusão) quando o mesmo faz a denúncia de que não foi incluído, mas lutou para ser integrado. Essa fala traduz engajamento político e postura reivindicatória, o que indica a provável participação do aluno em movimentos sociais das pessoas com deficiência (LANNA JUNIOR, 2003).

A respeito do engajamento político, Castro (2008, p. 253) considera que

a participação política dos jovens não se faz no vazio cultural e histórico, mas em sociedades reais que carregam as marcas singulares de sua história e as dificuldades específicas de seu presente. No contexto das desigualdades sociais da sociedade brasileira, compreender como e por que os jovens brasileiros participam da construção e da decisão societárias põe em questão a forma como cada um reconhece-se como integrante desse conjunto tão desigual e como se vê implicado nos seus destinos. Assim, a participação política não pode desvincular-se das condições subjetivantes que darão forma ao sentimento de pertencimento à coletividade por parte de jovens e de crianças e de como essa coletividade é representada por eles.

Consideramos, portanto, que esse engajamento político, evidenciado por meio do relato de D, proporciona, portanto, o conhecimento das especificidades e dos direitos da educação de pessoas com deficiência e a instrumentaliza o aluno com deficiência para a luta em prol de condições educacionais adequadas para suas necessidades específicas. Ao mesmo tempo, evidencia que este aluno reconhece-se em seu entorno social e desempenha seu papel social em prol de uma coletividade, aqui representada pelo segmento das pessoas com deficiência, pois ele passa a falar não apenas da sua experiência pessoal, mas amplia seu olhar para todos os que passam por situação semelhante à dele.

Certamente, hoje, no Brasil como em outros países, a cultura do consumo globalizada conduz todos, inclusive os jovens, a uma privatização crescente da experiência, em que o importante é a fruição de prazeres ditos “privados”, como as emoções intensas relacionadas a experiências corporais e estéticas orientadas por valores como o bem-estar e a felicidade individuais, a segurança e o conforto. Contrariamente a isso, o processo de subjetivação política pauta-se por experiências que levam os jovens a interrogarem-se sobre o que está inadequado e difícil na convivência humana ao seu redor. Dessa forma, esse processo coloca o jovem frente às

contradições de sua época e no encalço de outros que possam ajudá-lo a responder tais questões e a agir frente a elas (ARENDT, 1972; SENNETT, 1992 *apud* CASTRO, 2008, p. 255).

Castro (2008) considera, ainda, que essa militância é sempre imbuída de uma perspectiva totalizante da sociedade que permite ao jovem aprender a lidar com a pluralidade de interesses que compõem a vida em comum, proporcionando, assim, uma inquestionável formação pessoal com fortes valores políticos.

A segunda vertente observada foi de representações que revelaram **atitudes de vitimização e pensamento assistencialista**, como podemos perceber por meio da fala de C:

Sim, me sinto, porque, apesar dos obstáculos que a gente enfrenta, eu consigo levá-los com clareza. Claro que eu preciso de ajuda, por exemplo na questão de andar, se não tiver uma pessoa que me empurre na cadeira, eu não consigo chegar, mas, pelo meu jeito um pouco carismática de ser, eu consegui a amizade das pessoas, o que me faz não ter muito problema quanto a ser incluída no curso de graduação. (C)

Por exemplo, só que me entristece, que eu gostaria que tivesse uma Biblioteca Central, como tem no básico, lá no profissional, com essa estrutura que tem aqui no básico, porque lá no profissional tem uma biblioteca, mas não tem algum livro ou alguma pessoa pra dar uma assistência pra gente, uma assistência exata, que a gente precisa. Aqui (no Espaço Braille), apesar de eu não ser deficiente visual, mas quando eu venho, a funcionária sempre pesquisa pra mim, endireita algum trabalho, me dá toda a assistência como ela dá pros meninos e essa falta eu sinto, de não ter uma pessoa lá pra me dar algum tipo de assistência. Porque aqui, ela não faz o meu trabalho, mas seu chegar e perguntar “A senhora sabe como é isso?”, ela fala “Sei, posso te ajudar!” e lá não tem uma pessoa assim. (C)

É tudo ok, é só a questão do ir e vir que ainda me atrapalha um bocado. Olha, por exemplo, eu gostaria que as viaturas, porque aqui (na UFPA) tem viaturas, eu gostaria que disponibilizassem uma pro meu transporte. O ônibus daqui é adaptado, mas é demorado... até o motorista sair pra ligar a maquininha, demora... a viatura não, ela deixa você no lugar preciso, o lugar certo que você quer ir. Essa era uma coisa que eu gostaria que tivesse pra mim, como tem pro A (aluno), que ele aciona a viatura e ela vem buscar ele. (C)

As falas de C, mesmo trazendo a afirmação de sentir-se incluída enquanto aluna com deficiência na UFPA, traz uma representação de deficiência como vitimização quando se refere à incapacidade de locomoção independente, por exemplo, ou ao fato da funcionária do serviço de apoio aos alunos com deficiência visual auxiliá-la na pesquisa, mesmo sem ela manifestar esse tipo de deficiência.

Essa representação agrega à concepção de deficiência a noção de incapacidade e de assistencialismo à pessoa com deficiência. Segundo Queiroz (2010, p. 22-23)

as concepções de deficiência como caridade e piedade originadas dos ideários cristãos serviram principalmente para que, na contemporaneidade, práticas assistencialistas se institucionalizassem atrelando deficiência à invalidez, fragilidade e dependência plena. Tais atitudes contribuem para o entendimento de que esses sujeitos não são capazes de construir autonomia, além de criar a imagem desses indivíduos como pessoas possuidoras de

pouca ou quase nenhuma capacidade cognitiva ou tampouco necessidade de participar socialmente dos espaços formativos e de interação.

Queiroz (2010, p. 23) pontua, ainda, que

a imagem do deficiente como inválido e pedinte nos é muito próxima não só porque está presente nas ruas de todo país, mas também porque os meios de comunicação de massa contribuem imensamente para divulgar a concepção de que a deficiência impossibilita os sujeitos de construir sua autonomia, necessitando de ajuda caridosa e/ou filantrópica.

Skliar (2004) refere que, por conta dessa concepção de deficiência, qualquer ato em prol da inclusão do aluno com deficiência pode ser caracterizado como “caridade” e “atitude solidária”. Porém concebemos que a pessoa com deficiência não deve ser alvo das mesmas, visto que é um sujeito de direitos e deve tê-los garantidos por meio de condições adequadas de educação, por exemplo.

Assim, consideramos que a concepção que vitimiza a pessoa com deficiência não coaduna com a perspectiva e a luta por uma educação inclusiva, visto que apenas reforça a noção de incapacidade e dependência da pessoa com deficiência.

Pensamos que essa representação é produto da histórica exclusão educacional do aluno com deficiência, ao mesmo tempo em que reproduz e engendra práticas excludentes no contexto da integração educacional. Ou seja, a representação de vitimização e defesa pelo assistencialismo à pessoa com deficiência impede a percepção crítica do real e, consequentemente, sua transformação (LEFEBVRE, 1979).

Algumas falas dos entrevistados indicaram a **não adoção de providências institucionais** para o favorecimento da inclusão dos alunos com deficiência, como podemos observar nos relatos a seguir:

Até agora não foi tomada nenhuma providência. (B)

Eu sei que podem até ser tomadas providências, mas que não vai ser pra agora. Mas penso que a gente tem que pensar que a gente tá disposto a enfrentar isso aqui e os desafios que virão, aí as providências vão vir mais pros alunos que virão lá na frente, mas pra nós, ainda não foi. Se tu caminhares por aqui (próximo da Biblioteca Central) ou mesmo por lá (no setor profissional), tu vais ver as rampas, as rampas tão quebradas, carro estacionado na frente das rampas, então não tá! A Universidade ainda não abriu os olhos pra questão da acessibilidade, pra questão das pessoas com deficiência, ainda precisa de mais coisas. (C)

É claro que aqui existe o Espaço Braille, voltado para a reprodução, revisão e transcrição de materiais voltados ao sistema Braille, mas apesar de ser um serviço muito eficiente, ele não é suficiente para atender a essas demandas. O adequado seria que tivesse também nos Centros e Institutos a implementação também de alguns pólos de atendimento, em que houvesse uma preparação adequada dos professores e do sistema universitário para atender à pessoas com deficiência. O que ocorre? No início das aulas, no início dos semestres, não há essa preparação adequada e os profissionais, na verdade, não nos

consultam. Muitas vezes eles nem sabem que há essa demanda em sua sala de aula. E isso acaba prejudicando muito essa tal inclusão. (D)

Chega um momento que cansa, principalmente em determinadas disciplinas que são chaves pro nosso curso, como Fundamentos, e aí é bem difícil, porque são textos complexos e chega um momento em que, assim, o texto já foi trabalhado há 2, 3 dias e agora é que tu tá tendo acesso a ele. Aí chega o momento que eu paro penso... mas como eu gosto muito do curso e sempre quis, eu tava ciente de que eu ia enfrentar barreiras quando eu entrasse aqui. E assim, apesar de vir a desmotivação, ao mesmo tempo que ela vem, eu tento combater isso, assim, com ânimo, tentando buscar uma maneira de tá alcançando a minha meta. (E)

Observamos diversas queixas dos entrevistados no que tange à necessidade de oferecimento de condições adequadas para suas aprendizagens pela UFPA, o que não vem sendo realizado a contento. A representação expressa sobre o serviço do Espaço Braille é a de que este é essencial para a contemplação das necessidades específicas dos alunos com deficiência visual, porém ainda insuficiente, devido a falta de articulação com os Institutos e Faculdades, bem como por conta da extensa demanda e do pequeno número de recursos humanos e equipamentos, o que gera diversos prejuízos no acompanhamento das aulas para os alunos com deficiência visual, como ficou claro nos relatos de D e E. Observamos, ainda, que o relato de E evidencia a tamanha influência da falta de providências institucionais sobre a permanência do aluno com deficiência na Universidade.

A respeito da falta de providências institucionais, Apple (2011, p. 56) refere que

[...] embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chamo-o ‘conhecimento técnico’, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural vigente.

Entendemos, assim, que a falta de providências institucionais acaba por fazer com que o conhecimento técnico se sobreponha à produção de conhecimento social e cultural que a Universidade pode desenvolver e engajar o aluno com deficiência nesse processo.

Vimos como a ideia de integração/exclusão acaba por ser traduzida em uma imagem mais ou menos bem definida: tratar-se-ia de deixar a escola assim como ela já era e como está agora e de acrescentar algumas pinceladas de deficiência, alguns condimentos de alteridade ‘anormal’. Somente isso, nada mais do que isso (SKLIAR, 2006, p. 27).

Ou seja, a mera inserção de pessoas com deficiência na Universidade não significa que essa instituição vem desempenhando uma educação inclusiva. Ela pode estar apenas reproduzindo a exclusão dentro dela mesma, estimulando a dependência dos alunos

com deficiência, ao invés da autonomia dos mesmos. Talvez por isso, Magalhães e Stoer (2006, p. 67) considerem que “as instituições educativas surgem, simultaneamente, como instâncias de inclusão e de exclusão”.

Assim, emerge a representação da “inclusão excludente”, quando o aluno com deficiência está regularmente matriculado na Universidade, mas a mesma não promove condições para que seja efetivada a educação inclusiva, por meio de barreiras arquitetônicas ou insuficiência do provimento de apoio pedagógico.

Para Manzini (2010, p. 293), a educação inclusiva gera uma crise de identidade institucional, a qual

cria barreiras para a inclusão das pessoas com deficiência. Para a eliminação de eventuais barreiras, de qualquer natureza, são necessários mecanismos que promovam a “acessibilidade”, não só arquitetônica mas também de comunicação, de equipamentos, de metodologias de ensino, de informação e de interações sociais, proporcionando condições para a convivência conjunta de todos.

Nesse sentido, as providências institucionais tornam-se indispensáveis, para que seja rompida a representação da “inclusão excludente” e possa ser efetivada a educação inclusiva, com condições adequadas de aprendizagem para todos os alunos.

Ainda a respeito do **apoio didático-pedagógico** necessário para o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência, destacamos, aqui, o caso de A, por meio do excerto abaixo:

Assim, como eu te disse, eu sempre procurei não fazer disso uma condição. Se eles não vão me dar assistência, eu vou dar meu jeito. E principalmente, eu sempre penso muito assim, tipo, eu tenho, graças a Deus sempre tive, muito apoio da minha família, sempre consegui ter esses recursos, investigar mesmo pra encontrar os recursos, porque também não se nasce sabendo o que é que você precisa, nem as possibilidades né. Por exemplo, um recurso que eu tenho há pouco tempo e que mudou a minha vida é um CCTV portátil, né, que me faz poder ler a qualquer momento, em qualquer lugar, sem necessariamente ter algo ampliado e também acompanhar prova... então hoje em dia eu já nem peço mais pros professores ampliarem prova nem nada, porque realmente não precisa. Mas é meu também, não foi a Universidade que forneceu né. Foi assim, a solução de problemas, no meu caso, veio muito mais de mim, do que do Curso. Eu sempre pensava nas questões, até hoje, eu sempre tô revendo. Outro dia eu sentei com o papai e disse “pai, a gente tem que rever as minhas tecnologias assistivas, elas estão meio defasadas, vamos comprar novas” (risos), buscando sempre o que tem de melhor e o que pode me ajudar mais a ser independente, a ter minha autonomia de leitura, de estudo, porque tem professores que são super acessíveis, que se eu pedir uma prova ampliada eles vão levar, mas e se ele esquecer? Aí eu tenho saídas, e isso foi muito pela minha experiência de ensino médio, quando eram muitos professores... tinha professor que toda aula tava lá com meu textinho ampliado mas tinha professor que me entregava o texto três semanas depois da aula. Então eu já cheguei aqui com essa ideia, de que eu não podia espera-los, que se eu esperasse, eu ia ficar pra trás. (A)

Podemos observar, no relato de A, representações que revelam relativo conformismo com o não oferecimento do aparato didático-pedagógico necessário para sua

aprendizagem, além de pensamento reformista ao invés de transformador. O poderio financeiro do qual A dispõe para a aquisição de tecnologias assistivas e demais TICs pode ser considerado como uma forma de enfrentamento da falta de infraestrutura necessária para prover a inclusão desta aluna. Mas, ao mesmo tempo, o poderio econômico e a diversidade de recursos de tecnologia assistiva de A parecem fazer emergir em seu relato a representação de que ela está apta para enfrentar a exclusão promovendo, por si só e a qualquer custo seu acesso ao currículo. À esse respeito,

a ideologia, nessa perspectiva, está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 31).

Assim, podemos considerar que a posição social de A compõe a ideologia da classe dominante, constituindo um pensamento reformista de que, se a Universidade não fornece o aparato necessário, a aluna pode se utilizar de seus próprios recursos para promover sua inclusão, sem a necessidade de unir-se aos outros alunos com deficiência da instituição reivindicar o oferecimento das condições adequadas, o que consta, inclusive, previsto em lei.

Desse modo, ao mesmo tempo em que as tecnologias assistivas de A favorecem seu acesso ao currículo, bem como aos demais ambientes e atividades universitárias, engendram nela a representação de conformismo diante da realidade social desigual. Podemos considerar que essa representação, como refere Lefebvre (1979), compromete a percepção crítica da aluna e impede a transformação do real, por meio das reformas que a mesma faz por sua conta e devido o seu poderio financeiro. Assim, se beneficia em detrimento dos demais alunos com deficiência também matriculados na Universidade. É a caracterização do discurso alienado que não concebe a necessidade de luta para a transformação social.

Os entrevistados falam também a respeito da **forma de alunos e professores veem e tratam alunos com deficiência** em seus Cursos de graduação, como podemos observar nos excertos a seguir

Olha, eu acho assim que, no primeiro momento, é aquele espanto. No primeiro momento quando eu entrei, comigo nem tanto, mas entrou eu e outra aluna, que tinha deficiência visual, ela era cega e eu era cadeirante. Com ela, foi muito ruim, porque os professores falavam mesmo “ah, com a menina cadeirante eu sei como agir, porque ela só tem problema nas pernas, mas com a que é cadeirante eu não vou saber”. Aí a professora falou pra gente “olha, meninas, me desculpem, mas eu nunca lidei com pessoas com deficiência e eu não sei lidar, se algum dia eu não tratar vocês bem, vocês me perdoem”, aí eu falei “não, a senhora não precisa agir diferente comigo, porque eu sou um ser humano igual a senhora, a senhora não vai ter problema nenhum”, tanto que depois ela se apaixonou por mim. Aí a outra aluna não conseguiu se adequar, porque pra ela era mais difícil, né, até por causa da questão do material, que demorava pra sair. Mas a minha permanência na

graduação é igualzinha à permanência de qualquer menina. A minha questão que eu bato ainda é a questão da acessibilidade aqui dentro, porque aqui é igual a uma cidade, você sabe, é enorme, e aí se você não tiver uma cadeira boa, uma infraestrutura boa, você não consegue chegar. É esse que é o meu problema, mas quanto à sala de aula, à relação com as meninas, não, é normal. (C)

Aí é bem difícil (risos). A primeira situação é assim “Ah eu sou deficiente visual”, aí já tem aquele senso comum, né... (risos) não sei, eu não entendo exatamente o que eles pensam, né, parece assim que a gente não é normal, parece que a gente não vai ter a mesma compreensão, não tem a mesma capacidade de crescimento, é como se eles vissem a gente com uma limitação além da que a gente tem...tipo, eu sou deficiente visual, aí a pessoa grita (risos), nada a ver uma coisa com a outra. Mas no geral, assim, na minha turma, foi um processo que a gente veio trabalhando, aí os grupos, conforme eu fui me incluindo neles pra executar algum trabalho, aprenderam a me perguntar “E, como é que tu pode participar? Como é que fica melhor pra ti, o que tu podes fazer pra contribuir com o grupo?”, né... tem muito disso e também se, pelo curso, a gente trabalha muito isso de deixar com que o outro venha a se desenvolver, então talvez isso ajude um pouco. A nossa visão, né, é diferente e aí é bem assim, nesse caso eu me sinto um pouco incluída. Teve algumas situações, que, às vezes a pessoa pensa que, por tu seres deficiente visual, baixa visão, tu não vai perceber certas coisas, entendeu? Digamos assim, tu chega e a pessoa tem uma atitude, tipo, de que tu não tá sendo bem vindo, né, e ele acha que tu não vai perceber aquilo, ou tu quer falar algo e aí já tem um pré-julgamento de que tu vai falar bobagem, aí não te dão ouvidos, né...só que a gente percebe isso, mas a gente tenta relevar porque não vai adiantar discutir, né, eu tenho que mostrar com atitudes, né, que é diferente do que aquela pessoa pensa. (E)

Não havia essa compreensão tão grande desse trabalho, mas isso nunca me afligi porque a minha família sempre trabalhou na minha mente que eu deveria lutar contra as discriminações, contra os preconceitos e eu lutei por isso, lutei pra conquistar esses professores, no sentido de favorecer a minha permanência e a minha inserção em outros meios da Universidade também, então isso ajudou bastante em determinados momentos. (D)

Observamos que a dicotomia normal-anormal ainda é presente nas práticas educacionais e é evidenciada nos relatos supramencionados. Esses relatos evidenciam, talvez por conta da presença dessa dicotomia, uma representação de desigualdade, preconceito e estereótipos historicamente construídos sobre as pessoas com deficiência.

Essa dicotomia é tratada por Skliar (2006) como um sinal de que a inclusão ainda não foi introjetada nas condutas humanas e na realidade social e ainda precisa ser consolidada, pois ainda

há em todas elas [interações humanas] a presença de uma (re)invenção de um outro que é sempre apontado como a fonte do mal, como a origem do problema, como a coisa a tolerar. E, também, permanece intocável a nossa produção do outro, para assim nos sentirmos mais confiáveis e mais seguros no lado dos bons, no lado do normal, no lado da normalidade (SKLIAR, 2006, p. 25, grifos do autor).

Com base nas falas dos sujeitos de pesquisa, podemos afirmar que essa dicotomia assume, no currículo, diversas relações de poder, porém não podemos simplesmente identificar o poder por meio de pessoas ou atos legais, pois isso poderia nos fazer negligenciar as relações de poder inscritas nas rotinas e rituais institucionais cotidianos, tais como essas

relações interpessoais entre alunos e/ou entre alunos e professores (MOREIRA; SILVA, 2011).

Jacobo (1999 *apud* FREITAS, 2006, p. 165), refere que:

Em relação ao sujeito “especial”, por ser ele assim considerado, quando a escola o inclui no mundo educativo regular, imediatamente se levantam vozes inconformadas exigindo sua exclusão, encobertas por uma racionalidade educativa que propõe treinamento e reabilitação particular para tais sujeitos. Essa argumentação “pseudocientífica” proclamada na especificidade da diferença, implica uma exclusão da diferença.

A esse respeito, Moreira (2010) refere que muitas vezes não há disposição seja do professor, ou dos alunos, para trabalhar com a inclusão em sala de aula. Por considerarmos que “a chave de toda a relação pedagógica são as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem, sendo as atividades o meio para mobilizar a trama de comunicações que pode se estabelecer na classe” (MANZINI, 2010, p. 298), mostra-se urgente trabalhar não a “disposição para a inclusão”¹⁰, mas a consciência do dever de incluir.

Nesse sentido, Moreira e Silva (2011) pontuam algumas questões que devem inspirar-nos à reflexão:

Quais são as relações de classe, etnia, gênero, que fazem com que o currículo seja o que é e que produza os efeitos que produz? Qual o papel dos elementos da dinâmica educacional e curricular envolvidos nesse processo? Qual é o nosso papel, como trabalhadores culturais da educação, nesse processo? (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 38-39).

Ao mesmo tempo, o relato de E, supracitado, nos instiga para a luta contra essas relações de dominação e de submissão ao poder dominante, quando a aluna tentava, por meio do diálogo, articular formas de participação no processo educacional, como mecanismo de enfrentamento da exclusão posta pelo currículo por meio das relações de poder. Dessa forma, “o currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 39).

Por isso, acreditamos na importância das representações expressas principalmente por E e D, de que a resistência é possibilidade e necessidade presente para ser desenvolvida por meio do currículo, sendo possível, assim, combater o poder dominante e reprodutor de desigualdades por meio de atitudes e reivindicações emancipatórias, afinal,

¹⁰ Disposição esta, não na perspectiva direta do discurso à adesão ou do puro otimismo pedagógico, mas da necessária formação acadêmica com consciência política e respaldada por um currículo que leve em conta também os conteúdos necessários para atuar de forma inclusiva (MOREIRA, 2010, p. 210).

se o currículo quiser atender às novas demandas implica estabelecer uma proposta curricular única e flexível, adaptada às necessidades e interesses de cada contexto, à atenção à diferença dos alunos, à gestão participativa, à cultura da colaboração etc. trata-se de criar e potencializar um modelo de currículo que propicie não apenas um discurso e alguns conteúdos claros, mas, além disso, que esteja configurado para apostar na inovação e na esperança, aberta ao compromisso e ao respeito à singularidade de cada estudante e docente, bem como fundamentado em uma visão global e colaborativa (MANZINI, 2010, p. 296).

Nesse contexto, a concepção curricular que defendemos é a que promove acessibilidade de todos os alunos ao conhecimento e provê o desenvolvimento e a interação entre os sujeitos que compõem o cotidiano educacional institucional, tornando efetivo o princípio de equidade de oportunidades na prática educacional (MANZINI, 2010).

Ainda a respeito dessas **relações interpessoais**, os sujeitos de pesquisa referiram que:

No início era bastante complicado, como eu falei, tinha aquela questão do “te vira” mesmo, né, o pensamento de “ah, por que é que eu vou lá na biblioteca central emprestar o livro pra traduzir, ah não, não vou dar meu livro pra ninguém, o livro é meu, vai que eles perdem lá” né. Só que depois muita coisa foi sendo conquistada, né, eu consegui conquistar alguns professores, nem precisava ir buscar o material, eles mesmos iam lá e deixavam com a funcionária. No início, o Espaço Braille teve muito trabalho comigo porque os professores não davam o material, mas no final, eles já me mandavam o material por e-mail aí facilitou muito. Então a compreensão foi crescendo e hoje eu me considero muito querido no Instituto de Letras e Comunicação apesar de não haver ainda esse planejamento das atividades. (D)

Acho que sempre foi tranquilo, sempre foram respeitosos... eu sempre digo que a representação que os professores fazem influencia muito. Eu acho que muitos professores devem pensar a princípio “ah, esse aluno não vai conseguir um bom desempenho”. Na verdade, isso era muito mais perceptível no ensino médio, no ensino fundamental, era bem mais perceptível. Assim, quando eu tirava uma boa nota o professor vinha com uma cara assim “nossa, ela tirou uma boa nota!” e quase me dizia assim, me dando parabéns mas dizendo nas entrelinhas assim “como você tirou 10?”, tipo “que surpreendente!” (risos). Não sei se os professores da faculdade pensam assim também, se eles têm uma primeira surpresa diante de algum desempenho, mas nunca fizeram nada que me transparecesse. Mas se eles conversam, se um fala pro outro da minha existência, não sei... Hoje eu já conheço todos os professores, todos já me conhecem, acho que é tranquilo. (A)

Ah, isso é bem tranquilo, nunca sofri nenhum tipo de preconceito. Eu acho que ao longo da minha trajetória escolar, eu sempre consegui criar a minha rede, explicar minhas necessidades, pra que eles entendam que são só essas necessidades, que eu não sou alienígena, não tem nada demais assim. Além do mais, os amigos sempre foram fundamentais assim, pra eu conseguir um bom desempenho, digamos assim. Então eu não tenho nenhum problema em relação às pessoas, eu acho que elas encaram muito bem a minha presença. (A)

Observamos que os relatos acima expressam a representação de lutas e conquistas individuais diante dos obstáculos relacionados às relações interpessoais entre professores e alunos. Do mesmo modo, expressam a falta de preparo docente para o trato com a diversidade.

Para Mazzota (1998 *apud* FREITAS, 2006), a educação dos alunos com deficiência tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão, ou seja, os professores devem ter conhecimento teórico e prático de como desenvolver as potencialidades dos alunos com deficiência assim como dos que não manifestam deficiência. A justificativa da dificuldade em lidar com esse público por parte dos professores pode dar-se por meio da compreensão histórica dos sujeitos e das instituições sociais e educacionais,

[...] uma vez que as pressões e demandas dos grupos dominantes são intensamente mediatizadas pela história de cada instituição educacional e pelas necessidades e ideologias das pessoas que de fato nelas trabalham, os objetivos e resultados serão também frequentemente contraditórios. Sejam quais forem esses objetivos e resultados, entretanto, o fato é que há pessoas de verdade sendo tanto ajudadas quanto prejudicadas dentro desses edifícios. E não é quimerizando e deixando de enfrentar o que podem ser alguns dos efeitos mais poderosos do sistema educacional que eliminaremos esse fato (APPLE, 2011, p. 57).

Porém, apesar disso, faz-se necessário identificar essas tensões para que possamos pensar mecanismos de resistência às condutas reprodutoras da desigualdade, instaurando possibilidades de transformar a realidade social e, conseqüentemente, efetivar o ideário inclusivo, visto que

[...] é importante salientar que se admite, também, restar à educação um (estrito) espaço de autonomia cuja gestão poderá assumir, eventualmente, certo significado. É nesse sentido que se admite, também, poder-se, com facilidade, contribuir para que a educação funcione como um simples mecanismo que colabora com o processo de reprodução social. Mas é por isso que ainda se admite como possível conseguir, por vezes, dar uma contribuição, mesmo que pequena, para a criação de alguns espaços de emancipação (CORTESÃO, 2006, p. 118)

À respeito das relações interpessoais entre professor e aluno com deficiência, Freitas (2006, p. 179) afirma que “o necessário compromisso com o sucesso da aprendizagem de todos os alunos exige que o professor (des)considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais e, sob hipótese alguma, se reafirme como causa de desigualdade ou exclusão”. Ou seja, muitas vezes são as atitudes do próprio professor que engendram posturas excludentes e reprodutoras de desigualdade para com o aluno com deficiência.

Compreendemos, portanto, que as atitudes evidenciadas nos relatos de D, E e A como condutas em prol da transformação de práticas docentes, na medida em que fomentam o rompimento de possíveis estereótipos do aluno com deficiência pelos professores e criam estratégias de diálogo e articulação entre eles para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que atenda às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

No que tange às **relações interpessoais entre alunos**, chama a nossa atenção os relatos que seguem:

No início é aquela admiração “olha, que legal, tu estás aqui!”, aquela coisa irônica de coitadinho “oh, que exemplo de vida”, uma visão demagógica da pessoa. No início, como havia isso, as pessoas acabavam me incluindo, brigavam pra me ter em grupos, mas depois, com o não planejamento das aulas e do conteúdo programático, de eu ter que ler materiais depois dos outros alunos, os alunos começaram a excluir mesmo dos grupos. Lembro de um fato que me entristece muito lembrar, mas gosto de relatar isso pra se ter ideia do que a gente passa. Num trabalho de literatura medieval o professor falou “olha, o D faz parte do grupo da fulana”, e ela disse “não, não, ele não faz parte, nós já formamos o grupo!” e nem tiveram o prazer de me comunicar que eu estava fora do grupo, comunicaram só o professor e na frente de todos, ou seja, uma situação totalmente constrangedora. Se é uma pessoa que tem uma autoestima muito baixa, começaria a chorar ali desesperadamente, chamaria pela mãe, ia querer ir embora pra casa, coisa que não aconteceu comigo, mas é uma situação muito constrangedora, você se sente um “zero à esquerda” e você precisa ter um trabalho psicológico, uma alegria de viver muito grande pra suportar, pra superar isso. (D)

Ah, os alunos, eles são maravilhosos, eles procuram ajudar da melhor forma possível. Eu converso, tenho amizades normais com meus colegas, não tive, até agora, nenhum embate com nenhum deles, tá sendo ótimo. (B)

Olha, a minha relação é com as alunas, porque na minha é só mulher (risos), e é maravilhosa, eu convivo até com gente que não é da minha sala. Na verdade eu sempre falei muito, pelos cotovelos, aí todo mundo acaba gostando. Eu acho que eu nunca ia ser tão amada num curso de graduação como eu sou na Pedagogia, pelo menos na minha frente, não sei por trás (risos). Todo mundo me conhece, todo mundo sabe o meu nome, “é a C”, todo mundo sabe. Agora hoje assim, as meninas da sala, não é que hoje elas não gostem de mim, elas gostam, mas no começo, era uma empolgação, depois elas ficaram cansadas, ninguém quer mais empurrar a cadeira porque cansa, entendeu? Cansa ter que levar, porque ninguém é babá de ninguém, “te vira, C, tu tem que aprender”, eu já ouvi isso, sabia? De uma amiga minha, que é muito minha amiga, mas ela já me disse isso “C, te vira, porque tu tem que aprender a andar sozinha”, mas aí sempre vem uma que diz “não, eu te ajudo”, mas tem aquela que diz “te vira”. Aí assim, na hora parece que a agente tem um baque, mas depois a gente pensa que ela tá certa, né? Porque eu não posso depender dela todo tempo. Hoje na minha sala de aula, amiga, mesmo, eu tenho uma! Sou amiga de todos, eu gosto de todos, nunca me trataram mal, todos têm uma boa relação comigo, mas eu tenho uma amiga que é a moça que me trouxe aqui (empurrando a cadeira) essa é minha amiga. É minha amiga pessoal, é a que conversa comigo, se eu precisar de ajuda, ela pára o que tá fazendo pra fazer pra mim! Por isso que eu não tenho dificuldade, porque sempre tem uma pessoa que faça isso, mas a gente sente sim, mas eu nunca tive problema assim. (C)

Observamos que os relatos de D, B e C apontam para uma mesma direção: a surpresa inicial de ter um aluno com deficiência na sala de aula e a busca inicial por envolver este aluno (momento pelo qual, aparentemente, B está passando, considerando que se encontra em um semestre inicial do seu Curso). Tal fato ilustra o movimento assistencialista para com a pessoa com deficiência, que menospreza as capacidades e potencialidades do mesmo e o coloca em uma posição de subalternidade, de assistido pelos ditos “normais”.

Desse modo, emerge a representação de incômodo e exclusão dos alunos com deficiência por conta do preconceito presente nas relações interpessoais. A respeito dessas relações interpessoais desiguais e preconceituosas,

as profundas relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais, tantas vezes destacadas na teorização crítica, têm levado os educadores e educadoras engajados nessa tradição, a formular projetos educacionais e curriculares que se contraponham às características que fazem com que o currículo e a escola reforcem as desigualdades da presente estrutura social (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 42-43).

Podemos observar que as desigualdades presentes na estrutura social vigente afetam a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade. Segundo Moreira (2010), o desconhecimento gerado pela exclusão evidencia-se na reação de distanciamento e preconceito que domina as relações entre estudantes com e sem deficiência, mesmo que estes estejam frequentando o mesmo curso. Esse desconhecimento, tanto de estudantes quanto de professores, cria barreiras no contexto das relações interpessoais a ponto de poder prejudicar o acesso e o acompanhamento ao currículo, como no caso de um trabalho em grupo ou da avaliação do aluno com deficiência pelo professor.

Moreira (2010) considera que a Universidade, como qualquer instituição de ensino, está profundamente influenciada pela ideia social e historicamente instituída de que deficiência, desvio e incapacidade são sinônimos. Tal questão pode ser ratificada pelas falas dos sujeitos de pesquisa, que revelam, em relação às relações sociais, estigmas, estereótipos e suposições negativas em relação ao aluno com deficiência, que em nada contribuem para uma prática pedagógica inclusiva. Ao mesmo tempo,

[...] os significados e representações da deficiência se articulam a partir de condições objetivas e subjetivas vinculadas ao socialmente estruturado, aos conceitos e à visão de mundo que norteiam as construções históricas. Diante do modelo instituído de sociedade onde as desigualdades entre as pessoas são postas como naturais, a deficiência, logicamente, é concebida pela não eficiência (MOREIRA, 2010, p. 208).

Ainda são frequentes, como os próprios relatos trouxeram, o olhar estigmatizador e estereotipado ao aluno com deficiência.

Este tipo de olhar não é útil para a educação especial nem para a educação em geral: anormalizam tudo e a todos. E resulta curioso como essas representações ainda estão ativas, ainda estão vivas, inclusive hoje em dia quando elas mesmas se consideram fazendo parte da apregoada “nova política da inclusão” (SKLIAR, 2006, p. 18).

Assim, Skliar (2006, p. 27) considera que

o que ocorre é que talvez haja matizes de diferenças até aqui ignoradas, ou que têm sido sempre invisíveis, sempre ocultas. Essas formas inovadoras de

diferença – de corpo, de aprendizagem, de língua, de sexualidade, de movimento etc. – devem ser vistas não como um atributo e/ou prioridade e/ou característica “dos diferentes”, mas como a possibilidade de estender a nossa compreensão acerca da intensidade e imensidade das diferenças humanas (SKLIAR, 2006, p. 27).

Desse modo, fica clara a evidência de que essas representações dos alunos sem deficiência sobre os que manifestam deficiência permeiam as relações interpessoais travadas no processo educacional na Universidade e influenciam também a vivência do currículo pelo aluno com deficiência.

Nesse sentido, buscamos verificar se essa visão que alunos e professores têm acerca da presença de alunos com deficiência na Universidade influencia, de alguma maneira, na intenção dos entrevistados em permanecer e concluir seus Cursos de graduação. Obtivemos as seguintes falas relacionadas à essa temática:

O fato da professora do documentário de alemão me deixou bem chateada, mas foi só esse mesmo, mas isso não me fez pensar em desistir. Eu tenho uma família maravilhosa, principalmente a minha mãe, se eu for te contar a nossa história é muito linda, assim, logo no comecinho, quando eu tava com 6,7 anos, às vezes ela tinha que me carregar, assim no ônibus, passava humilhação por pessoas que não conheciam direito as pessoas com deficiência, então ela fez de tudo pra me ajudar no ano que eu ia fazer a prova do Enem que não deu certo, eu não queria mais estudar, então ela me deu todo aquele apoio psicológico, aquele puxão de orelha de mãe maravilhoso, e assim, ela é tudo pra mim e a minha família é tudo pra mim e assim, eu sou o orgulho da família, mas eles são responsáveis por eu tá aqui hoje porque eles nunca me fizeram sentir aquela pessoa, assim, incapaz, eles sempre me trataram como uma filha como qualquer uma, como qualquer irmã, que eu tinha que progredir. (B)

Bom, não vou te dizer “ah, todo mundo que eu encontro nessa vida é um amor”. As meninas da minha sala são um amor, mas olha, eu não fico o tempo inteiro com elas... uma vez lá no NPI, eu já ouvi, eu pedi pra uma funcionária “mana, você pode me ajudar a ir até o banheiro”, aí ela disse “ah, não, desculpa, mas eu não sei lidar com isso, eu prefiro nem tentar”. Então aqui (na UFPA) eu achei pessoas boas, mas eu já encontrei em outras escolas, em outros lugares, pessoas que não quiseram se relacionar comigo. Mas aqui não. (C)

Podemos observar nos relatos de B, quando fala “*eu sou o orgulho da família*” e de C, quando diz “*as meninas da minha sala são um amor*”, que emergem representações reveladoras de atitudes decorrentes de concepções de deficiência marcadas pela vitimização e consoantes com o pensamento assistencialista, conforme já abordamos anteriormente.

Outros entrevistados mencionaram que:

É assim, no início sim, no início foi bem complicado, devido justamente a essas questões tipo como eu iria me incluir, porque às vezes as pessoas faziam e às vezes os alunos, não porque fosse intencional, mas sem querer eles acabavam fazendo com que eu me sentisse improdutivo no grupo, entendeu? E aí aquilo ia meio que me matando, só que eu tinha e tenho um foco, então pra mim chegar até lá, eu tinha que passar por cima disso e até então eu tenho conseguido, aí eu tento me incluir, eu tento participar ao máximo, porque também tem isso de alguns deficientes visuais se colocarem como coitados, tem isso, infelizmente tem isso! Querer se apoiar na deficiência, tá entendendo, pra que outras

peessoas venham fazer um trabalho que dá pra ti fazer, se tu te esforçar um pouquinho. Então eu tento fazer diferente, até porque isso com certeza vai contar no meu lado profissional mais tarde, né, no que eu serei como profissional. (E)

Eu acho assim, que o que as pessoas pensam acaba sendo muito importante pra nossa inclusão mesmo, porque se os alunos te veem como incapaz, eles não vão te incluir em um grupo, por exemplo. Aí como vai ser possível ter um bom desempenho se tu não fazes parte de um grupo de trabalho? [...] eu acho que essas questões são muito importantes e até pensando o que eu via no colégio, as representações que os professores tinham, né... depois eles podiam até superar, quando eles viam o meu desempenho, mas, talvez com outra pessoa que não consiga um bom desempenho, principalmente pelas não condições...porque, se você não consegue desenvolver uma autonomia de se virar mesmo, os recursos são muito escassos, as possibilidades que te oferecem não são as ideais, então tu encontras sim dificuldades... vai refletir na tua formação, no teu desempenho, vai refletir na tua qualificação mesmo, na tua vontade de concluir, na forma como tu vais concluir o curso... é bem complexo. (A)

Olha, é claro que na vida, você enfrenta diversos problemas e passa pela tua cabeça “o que é que eu tô fazendo aqui?” em certos momentos, mas comigo não ocorreu muito porque, além do apoio, inclusive de alguns colegas, da própria família, porque eu não cheguei aqui na Universidade sem o apoio da família, sem o apoio das Unidades Especializadas, na época, das Associações de Cegos, então isso deu uma motivação a mais pra continuar, até porque eu sou líder de movimento social há 13 anos. Então eu sempre busquei lutar por esses objetivos, quando me sentia prejudicado, fazia documentos e reivindicava melhorias, né, conversava aqui com a Universidade, com o Espaço Braille, com os Institutos, no sentido de melhorar esse aprendizado, né. Porque, se eu tiver o lucro do aprendizado, o lucro vai ser de todos, porque você ter uma pessoa com deficiência no seu quadro de alunos e uma pessoa com deficiência que se destaque, isso é um ponto muito positivo pra universidade, haja vista o século XXI, né, em que nós estamos, há uma demanda crescente de deficientes entrando, mas poucos permanecem. Então, quando permanecem, é uma vitória de todos, não é uma vitória só pessoa do cego, não é uma vitória pessoal só da família, mas também da Universidade porque ela conseguiu propiciar esse aprendizado, esse ensino de qualidade. (D)

Assim, quando você deita a cabeça no travesseiro, aí vem um monte de pensamentos, mas eu nunca deixaria de lado essa vontade de vencer, de me graduar. Porque existia uma grande vontade de fazer Letras ou fazer Jornalismo. Passei em Jornalismo numa faculdade particular e não quis cursar, não quis porque eu tenho uma visão muito crítica, lugar de pobre é na Universidade pública e é por isso que nós temos que brigar sempre. Aí eu fui aprovado em Letras. E além de ser proletário, de buscar a Universidade pública, o sonho e a vaidade mesmo de dizer “eu passei na Federal”. Então assim, foi um sentimento pessoal, mas ao mesmo tempo um sonho de dizer, “não, eu preciso fazer parte daquela brisa, daquele vento, daquela estrutura que não tem em mais nenhum lugar”. Um monte de sentimentos assim que me diziam “não, eu cheguei até aqui e vou me deixar nocautear pelo primeiro obstáculo? Negativo! Vou pegar porrada até o final mas vou vencer!”. Sabe, eu sempre pensei assim e graças a Deus e à minha família, meu pai e minha mãe, que sempre impediram que eu abaixasse a cabeça pra esses e qualquer outro tipo de obstáculo. (D)

Os relatos de A, E e D, supracitados, trazem conteúdos importantes para nossa análise, visto que fazem emergir representações que nos remetem à motivação intrínseca para o processo educacional na Universidade.

Podemos observar em todos os relatos, uma fala encharcada de resiliência¹¹. Segundo Handerson e Milstein (2005 *apud* FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010) a promoção da resiliência na comunidade escolar contribui para: estabelecer vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos entre professores e alunos, evitando assim o isolamento social que poderia gerar a violência e a discriminação; fortalecer estratégias, avanços tecnológicos, mudanças sociais e o estresse diante das necessidades e dificuldades da vida moderna, exigindo do docente um desenvolvimento profissional para responder aos variados e crescentes desafios que enfrentam; favorecer a posição do professor para identificar e ajudar os alunos enfrentarem problemas e dificuldades; criar meios de fortalecer a saúde dos estudantes e professores; e criar estratégias para valorizar uma atuação dialógica e de negociação de conflitos, o que é altamente significativo em relação à prevenção da violência interpessoal.

Radvanskei e Contreras (2012, p. 11) complementam que

comunidades escolares resilientes geram a qualidade social interna e externamente. O enfrentamento do cotidiano deve focalizar a fuga da apatia ou do tédio, construindo um caminho de superação na busca de uma comunidade escolar comprometida com uma vida melhor para si e para todos que dependem ou não dela.

Assim, compreendemos que a resiliência, pela capacidade de amar, trabalhar, ir além do óbvio, ter um projeto de vida, possibilita o enfrentamento, a resistência à lógica da reprodução de desigualdades. Estando tudo isso alicerçado num sentido da vida, nascido do aprendizado do viver, essa capacidade torna-se alicerce para educar-se para resiliência individual e grupal. Desse alicerce se alçam projetos de uma verdadeira qualidade de vida e para toda vida (RADVANSKEI; CONTRERAS, 2012).

Tavares (2001) considera que a resiliência não é necessariamente apenas um atributo individual, pois muitas vezes está presente nas instituições/organizações. Para ele, uma organização resiliente é uma organização inteligente, reflexiva, viva, dialética e dinâmica, cujo funcionamento tende a imitar o do próprio cérebro que é altamente democrático e resiliente.

¹¹ O termo resiliência define-se pela propriedade física que alguns corpos apresentam de voltarem a sua forma original após terem sofrido uma deformação elástica (HOUAISS, 2001). No contexto psicológico, “conceito de resiliência está envolto em ideologias relacionadas à noção de sucesso e de adaptação às normas sociais” (PINHEIRO, 2004, p. 68). Adotamos o conceito de resiliência conforme Radvanskei e Contreras (2012, p. 1-2), que a definem “como a capacidade dos indivíduos de ressignificar e continuar sendo propositivos, mesmo quando o ambiente ou situação não sofre uma mudança total, é a atitude proposta deste enfrentamento”. Do mesmo modo, coadunamos com o conceito trazido por Pinheiro (2004, p. 68), de que a resiliência é a capacidade de o indivíduo, ou a família, enfrentar as adversidades, ser transformado por elas, mas conseguir superá-las”.

Assim, consideramos que a resiliência dos alunos com deficiência corrobora para fazer do currículo um instrumento de resistência e de subversão da lógica dominante, que é a lógica excludente. Portanto, essa representação do currículo permeada pela resiliência promove práticas inclusivas, por mais que a iniciativa derive dos alunos.

Desse modo, podemos considerar que a representação hegemônica dos sujeitos de pesquisa foi de que a UFPA não está preparada para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Os próprios alunos reconhecem que fatores como a falta de infraestrutura e de providências institucionais, bem como as relações interpessoais aluno-aluno e aluno-professor podem influenciar na intencionalidade e motivação dos mesmos para permanecer e concluir seus Cursos de graduação. Porém, as falas dos sujeitos acima transcritas evidenciaram representações marcadas pela resiliência, na perspectiva de superação dos obstáculos postos à nível institucional e relacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de podermos relacionar a educação inclusiva no ensino superior ao contexto de lutas e movimentos sociais das pessoas com deficiência, conforme evidenciamos na primeira seção, pensamos que a efetivação de práticas inclusivas na Universidade Federal do Pará ainda é caminho que vem sendo trilhado, como qualquer processo histórico e social.

Considerando as lutas históricas desse segmento da população e seus movimentos sociais, constatamos duas características importantes. A primeira delas é a segregação e homogeneização dos movimentos sociais de acordo com a deficiência apresentada. Desse modo, havia o movimento cego, o movimento surdo, o movimento das pessoas com deficiência física e assim por diante. Ao mesmo tempo em que esse agrupamento homogêneo favorece a mobilização interna dos grupos, e até mesmo estimula a coesão de cada grupo por motivos de identificação pessoal intragrupos, essa segregação pode ser um fator desmobilizador do segmento populacional das pessoas com deficiência, visto que cada grupo fica coeso, porém o grupo das pessoas com deficiência fica heterogêneo, formado por diversas facções que possuem ideias e interesses não consoantes entre si. Tal questão, portanto, a nosso ver, necessita ser considerada, como um apontamento importante do movimento que fizemos no estudo dos movimentos sociais das pessoas com deficiência.

A segunda constatação à qual chegamos diz respeito ao fato de que muitas das conquistas dos movimentos sociais deste segmento populacional deram-se favorecidas por questões políticas, ou seja, não necessariamente advindas das lutas travadas pelos movimentos sociais e da consciência política dos indivíduos envolvidos nos processos históricos de educação das pessoas com deficiência. Tal fato retrata que muitas normativas ou políticas governamentais não ocorreram devido a tomada consciência e ou a concordância sobre os direitos das pessoas com deficiência, mas sim por questões ligadas a benefícios para as classes dominantes favorecidos por determinados cenários políticos. Ou seja, os benefícios para as pessoas com deficiência eram apenas pano de fundo de um contexto político maior, de conflitos outros envolvendo grandes organismos internacionais, disputas por poder ou recursos financeiros, dentre outros embates.

A respeito das normativas e prescrições oficiais para o favorecimento da educação inclusiva na educação superior, observamos um processo histórico composto por conflitos, contradições, lutas e conquistas discretas, porém significativas, diante da historicidade de discriminação e exclusão das pessoas com deficiência. Ou seja, diante de séculos de exclusão, as décadas de luta pela implementação de uma educação inclusiva tem tido um satisfatório desenvolvimento. Porém, fica claro, com a nossa pesquisa, que esta implementação ainda se

encontra insuficiente e necessitada de um amplo conjunto de iniciativas pedagógicas, institucionais, legais, assistenciais e políticas.

Observamos, por meio dos estudos apresentados que versam sobre a educação inclusiva no ensino superior, que esta ainda é discreta, quando comparada aos casos de educação inclusiva na educação básica, o que pode ser reforçado pelas normativas mencionadas, que enfatizam objetivamente a educação inclusiva neste nível educacional.

Confrontando as normativas nacionais com as normativas institucionais da UFPA, podemos observar o atendimento às discretas prescrições oficiais, porém reiterando que algumas prescrições são contempladas porém apenas como previsão. Ou seja, ainda não se encontram efetivadas, mas já se encontram mencionadas enquanto necessidades e metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo. Isso já se constitui como indicativo de que esta Universidade sabe acerca das necessidades institucionais e objetiva contemplá-las.

Tanto as normativas quanto os referenciais teóricos que consultamos nos forneceram relevantes subsídios para analisar nosso objeto de estudo: as representações sobre o currículo por alunos com deficiência regularmente matriculados em cursos de graduação da UFPA.

O movimento da pesquisa de campo ocorreu em meio a diversos entraves encontrados nesse processo. No âmbito institucional, sem intuito algum de condenar, precisamos pontuar, em alguns casos, a não catalogação de informações-chave para essa pesquisa e, em outros, a falta de colaboração de setores para o fornecimento das informações existentes. Os encontros com os sujeitos de pesquisa deram-se por meio de indicações e referências deles próprios, o que foi de fundamental importância para o alcance da amostra de cinco sujeitos. Apesar disso, faz-se importante destacarmos que a falta de indicação de alunos surdos impediu nossa chegada à este público, caso este seja um segmento existente dentre o alunado da UFPA.

A estrutura e os serviços do Espaço Braille foram porta de entrada da pesquisa junto aos sujeitos de pesquisa, e é indispensável reconhecer a importância deste setor no que tange à facilitação da educação inclusiva na UFPA. Porém, do mesmo modo, justamente pela importância que o mesmo assume diante da implementação da educação inclusiva nesta Universidade, as ações, os serviços e o próprio espaço físico deste necessita ser ampliado, se modo a comportar e contemplar a extensa demanda existente em tempo hábil para favorecer o acompanhamento igualitário das aulas e atividades curriculares pelos alunos com deficiência visual na UFPA.

As informações coletadas por meio das entrevistas realizadas nos elucidaram aspectos fundamentais sobre as representações sobre o currículo por alunos com deficiência no âmbito da UFPA, aspectos estes categorizados à luz do materialismo histórico e dialético na seção 5.

Observamos que a abordagem materialista-histórica e dialética facilitou a compreensão das representações nesse campo de disputas que é o currículo. Quanto às representações sobre o currículo, identificamos como relevantes conteúdos a concepção de deficiência, o preconceito experienciado por meio das relações interpessoais e os benefícios do engajamento e da militância política como apontamentos fundamentais.

Observamos também, diante da resiliência expressa pelos sujeitos por meio de suas representações sobre o currículo, a possibilidade deste funcionar como um instrumento de resistência e de fomento à contrahegemonia, ou seja, instrumento de ruptura de práticas educacionais excludentes, visto que campo curricular é um espaço no qual as pessoas com deficiência podem, paulatinamente travar lutas e alcançar conquistas fruto de suas potencialidades, evidenciando condições de permanecer e concluir o ensino superior com aproveitamento proporcional ao de uma pessoa sem deficiência.

Quanto ao objetivos de pesquisa inicialmente elencados, consideramos o alcance à todos, e esta afirmação deve-se à três constatações. A primeira delas diz respeito ao fato de que conseguimos elucidar quais as representações dos alunos com deficiência sobre os currículos dos seus cursos de graduação na UFPA. A segunda constatação diz respeito ao fato de que pudemos compreender com base em quais vivências e processos históricos essas representações foram construídas, tal como apresentamos nos relatos da seção 5. A terceira constatação ilustra a influência dessas representações na permanência e conclusão dos cursos pelos alunos com deficiência, a respeito do que percebemos, conforme apresentamos na seção 5, que todos os sujeitos de pesquisa conceberam que essa influência existe, mas que eles, por suas vivências anteriores de superação de obstáculos no âmbito educacional, não se sentiram influenciados por nenhuma dessas representações.

Ao mesmo tempo em que constatamos o alcance dos objetivos desta pesquisa, outras possibilidades de pesquisa são vislumbradas, a partir de questionamentos, como: Quais as contribuições das vivências pregressas na educação básica dos alunos com deficiência no enfrentamento das adversidades implicadas no currículo na educação superior? Como se dará a inserção do mercado profissional desses alunos com deficiência egressos da UFPA? Como esse currículo vivido prepara o aluno com deficiência para o enfrentamento e superação dos desafios postos na procura por uma vaga no mercado de trabalho?

Assim, concebemos que a presente pesquisa nos favoreceu a ampliação de nosso arcabouço teórico e científico no âmbito da educação inclusiva, das representações, dos movimentos sociais, da educação superior e do trato com a diversidade, contribuindo inquestionavelmente para o amadurecimento técnico e científico de nossa postura enquanto profissionais e pesquisadores nesse campo de estudo. Do mesmo modo, a vivência no Grupo INCLUDERE/UFPA fomentou discussões e construções teóricas fundamentais para o alcance deste produto final.

Podemos, então, considerar que as representações sobre o currículo por alunos com deficiência indica que, embora essa arena de conflitos e disputas por poder ainda reproduza desigualdades históricas, o currículo se mostra um potencial instrumento para a construção e a efetivação de práticas inclusivas na Universidade.

REFERÊNCIAS

ABNT. **NBR 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2ed. 2004.

ABREU, Leonor de Oliveira. As representações sociais como base de análise da subjetividade na atuação e formação acadêmica dos psicólogos. **Rev. Fundamentos Filosóficos e Epistemológicos da Educação** – FFEE. 2009. p. 47-53.

ALCOBA, Susie de Araújo Campos. **A inclusão de alunos com deficiência na universidade: O desafio pedagógico.s.** d. Disponível em http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/Vseminario/Anais_V_Seminario/educacao/comu/A%20INCLUSAO%20DE%20ALUNOS%20COM%20DEFICIENCIA%20NA%20UNIVERSIDADE%20-%20O%20DESAFIO%20PEDAGOGICO.pdf acesso em 27 de agosto de 2011, às 16:56h.

ALMEIDA, José Luiz de. **Tá na Rua**. São Paulo: Xamã, 2001.

ALVES DE OLIVEIRA, Ana Irene Alves de Oliveira; CAMPOS, Débora Ribeiro da Silva; SOUZA, Gisely Gabrieli Avelar de; CARVALHO, Maressa Solyanne Passarelli de; SILVA, Mariane Lopes da. Barreiras arquitetônicas e atitudinais x inclusão: reflexões acerca das condições de inclusão escolar de crianças com Paralisia Cerebral em Belém do Pará sob o enfoque da Terapia Ocupacional. In: ALVES DE OLIVEIRA, Ana Irene *et al* [Orgs]. **A Quantas anda a inclusão?** Belém: EDUEPA, 2011. p. 33-41.

ANJOS, Hildete P. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. **Anais do III Congresso Baiano de Educação Inclusiva: prática, formação e lugares e I Simpósio Brasileiro de Educação Inclusiva**. Salvador (BA), 2011.

APPLE, Michael. **Conhecimento Oficial**. Petrópolis: Vozes, 1997.

APPLE, Michael W. Repensando o currículo. In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49-69.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEESP, n. 5, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (org.). **Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

BRASIL. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. **Lei 108 de 24 de setembro de 1988**. Dispõe sobre a autonomia das universidades. 1988a.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acesso em '5/07/2012, às 22:40h.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005** - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI). 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024/61**. 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº. 5.540**, de 28 de novembro de 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão**. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999**. Diário Oficial nº 231-E - Seção 1 - Pág. 20. Brasília, 03 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir**. Portal Sesu, Brasília, DF, 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=557&Itemid=303>>. Acesso em: 03 maio 2006/b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Coordenação Geral de Planejamento. **Números da Educação Especial no Brasil**. Censo escolar/INEP. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Projeto de Lei. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. 1993.

BRASIL. Ministérios da Educação. **Programa vai incluir portador de deficiência no ensino superior**. Brasil, 2005, Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2985&catid=212 acesso em 27 de agosto de 2011, às 11:36h.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2010**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.2010.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ed revisada e atualizada. Brasília, 2011.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. **Rev. Sociol. Polit.** [online]. 2008, vol.16, n.30, pp. 253-268. ISSN 0104-4478.

CHAUÍ, Marilena; NOGUEIRA, Marco Aurélio. O pensamento político e a redemocratização do Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, 71: 173-228, 2007.

CHIAVENATO, Julio. **O Golpe de 64 e a ditadura militar**. São Paulo: Moderna, 1994.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA.1999.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONED. **Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira**. Belo Horizonte, II CONED, 1997.

CORRÊA, P. M.; OLIVEIRA, A. A. S. Adequação Curricular Individual para um Aluno com Necessidade Educacional Especial: Opinião de uma Professora de uma Escola da Educação Infantil. In: **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos: UFSCar, 2008.

CORREIA, Luis M. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: RODRIGUES. David (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.239-274.

CORTESÃO, Luiza. O arco-íris e o fio da navalha – problemas da educação em face das diferenças: um olhar crítico, uma proposta de análise. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.115-140.

COUTO, Marina. **Como elaborar um currículo**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1966.

CRUZ, Tadeu. **Sistemas, organização e métodos**. São Paulo: Atlas, 1997.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/10/2010 às 17:32h.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, 1990.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS. Paris. 1948.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Educação superior, globalização e democratização**. N 28. Jan /Fev /Mar /Abr, 164-173. 2005.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde". **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro. v. 23. n. 10. 2007. p. 2507-2510.

DOMINGUES, J.L. Currículo como atividade intencional. In: CAPPELLETTI, I.; MASETTO.M.T. (Orgs). **Ensino superior: reflexes e experiências**. São Paulo: PUC-SP-EDUC, 1986.

DOU – Diário Oficial da União. Nº 128. Seção 3. **Edital nº 8 de 6 de julho de 2010**. 2010. ISSN 1677-7069. Disponível em <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00032010070700052

DOTA, Fernanda Piovesan; ALVES, Denise Maria. **REVISTA CIENTÍFICA ELETÔNICA DE PSICOLOGIA**. Ano V. N 8. 2007. – ISSN: 1806-0625.

DUARTE, Emerson R. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem**. E agora?. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. de S.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Aval. Pol. Públ. Educ**. Rio de Janeiro, v. 18, n.69, p. 761-774, out/dez. 2010.

FEDERAÇÃO NACIONAL DA APAES. **Política de Acompanhamento e Monitoramento do Movimento APAEANO**. Projeto Sinergia. Volume 02. 2008.

FERREIRA, Julio R. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental, no âmbito do ensino regular. In MARQUEZINE, M.C. et al. (ORG.) **Inclusão**. Londrina: EDUEL, p. 133-144, 2003a.

FERREIRA, Julio R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES. David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FERREIRA, Maria Elisa; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003b.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão x Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES. David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006b. p. 211-238.

FLACH, Simone. **Qualidade social da educação: uma concepção na perspectiva democrática**. s.d. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/resumos/1318.htm acesso em 26.02.2012, às 18:23h.

FRANCO, Alexandre. Organização do trabalho pedagógico no ensino superior: alternativas e desafios para o trabalho educativo. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**. Vol. 3, Nº 1, 21-32 (2010).

FRANCO, Maria Laura. **Análise do Conteúdo**. 3 ed. Série Pesquisa. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREITAS, Soraia N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES. David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.161-181.

FREITAS, Soraia N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, Claudio R.; JESUS, Denise M. de. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 221-228.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.12, n 3 Marília, set./dez. 2006.

GARCIA, Rosalba M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, Claudio R.; JESUS, Denise M. de. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 123-138.

GERMANO, José W. **Estado Militar e Educação no Brasil**. 2ed São Paulo: Cortez, 1994.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 141-173.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 107-140.

GOHN, Maria da Glória. **Redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HIDALGO, Luis Henrique F. **Ações afirmativas para inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. Universidade Estadual do Norte do Paraná, Programa de Mestrado em Ciência Jurídica. Dissertação de Mestrado. Jacarezinho (PR), 2011.

HOUAISS. **Dicionário de língua portuguesa**. Rio de Janeiro. Objetiva. 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Resultados Preliminares da Amostra. Brasília, 2011.

JANNUZZI, Gilberta. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. **Revista GIS**, Rio de Janeiro, out. 2004. Seção Artigos. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/januzzi/januzzi2.htm>

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Org.) **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

LEFÈBVRE, H. **Metafilosofia – Prolongamentos**. Tradução e Introdução: Roland Corbisier. ed. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEITE, C. Modos de fazer escola e a flexibilização curricular. In: LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Localidade: Edições ASA, p. 146–154, 2003.

LOPES, Esther. **Adequação curricular**: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de

Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina (PR), 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Antônio M.; STOER, Stephen R. Inclusão social e a “escola reclamada”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 65-84.

MANZINI, Eduardo. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 281-289.

MARQUES, Luciana. Políticas de democratização da educação: um estudo com base no pensamento de Boaventura de Sousa Santos. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 1, p. 157-183, jan./jun. 2007.

MARTINS, Lília. Artigo 2 – Concepções. In: RESENDE, Ana Paula Crosara; VITAL, Flavia Maria de Paiva (Orgs.) **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. p. 28-30.

MARTINS, L. P. **Família e Comunidade**. Relatório de Consultoria Técnica, Projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>. Acesso em 30/07/2012, às 14:50h.

MAZZOTTA, Marcos José. Inclusão, integração ou chaves da vida humana. In: III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. **Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio**. Foz do Iguaçu, 1998. Anais do congresso. Brasília: SEESP/MEC, 1998, p.48-53.

MELO, Valter Júnior de. **Apostila de DOSVOX**. Brasília: SENAI, 2011.

MEMORIAL DA INCLUSÃO. **Os caminhos da pessoa com deficiência**. Disponível em http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/home/mov_social.shtml acesso em 13/02/2012 às 15:39h.

MENDES, Enicéia G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

MENEZES, Sheilla A. B. **A democratização do ensino superior e a inclusão de pessoas com deficiência: algumas reflexões para a educação à distância**. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **A Formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

MINAYO, Maria Cecília *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Theresinha G. Acessibilidade da pessoa com deficiência para a construção de uma escola inclusiva: o currículo e a interação. In: BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. **Educação especial: diálogo e pluralidade.** 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 291-301.

MOEHLECKE, Sabrina. AÇÃO AFIRMATIVA: HISTÓRIA E DEBATES NO BRASIL. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002. pp. 197-217.

MOREIRA, Antonio F.B. **Currículos e programas no Brasil.** Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. (orgs) **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994, p. 7 a 37.

MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

MOREIRA, Laura. Das indagações ao cotidiano da sala de aula: perspectivas de inclusão na universidade. In: BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. **Educação especial: diálogo e pluralidade.** 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 205-212.

MOURA, M.C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NALLIN, Araci. **A organização das pessoas deficientes: Reflexões sobre dez anos de luta.** São Paulo, 1990.

NEVES, Tânia Regina. **Movimentos sociais, auto-advocacia e educação para a cidadania de pessoas com deficiência mental.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2000.

NUNES, Leila R.; SOBRINHO, Francisco P. Acessibilidade. In: BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. **Educação especial: diálogo e pluralidade.** 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.269-279.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações Curriculares na Área da Deficiência Intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.) **Inclusão Escolar: As Contribuições da educação Especial.** São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: FUNDEPE, 2008.

PÁDUA, Elisabete. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In: CARVALHO, Maria Cecília de (Org). **Construindo o saber - Metodologia científica: fundamentos e técnicas.** 2 ed. Campinas: Papirus, 1989. P. 147-169.

PEREIRA, Marilú M. **Inclusão e Universidade**: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2007.

PERLIN, G.T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PESSINI, Maria Adelaide; SILVA, Renata; SILVA, Vinicius. Compreendendo as experiências dos alunos com necessidades especiais no ensino superior. **Akropólis**, Umuarama, v. 15, n. 1 e 2, p. 19-24, jan./jun. 2007.

PESTALOZZI, J.H. **Antologia de Pestalozzi**. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1946.

PINHEIRO, Débora P. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004.

PIRES, M. F. C. O método materialista histórico-dialético e a educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**.v.1. n.1. 1997. p.83-92

QUEIROZ, Gildaite M. **Concepções de Deficiência**: Histórias de Mães Cuidadoras que participam do Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. 2010.

RADVANSKEI, Iziquel; CONTRERAS, Humberto. Qualidade social na educação e resiliência. **ANAIS DO SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – IX ANPED SUL**. 2012.

RANGEL, Mary. A diversidade e a reivindicação de direitos nos movimentos sociais. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 34, jul./dez. 2010. p. 39-47.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: Reflexões Conceptuais e Metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73. 2003.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno. **OCurrículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e Identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005.

SANTIAGO, Zilsa M. P. A acessibilidade de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior: o caso da Universidade Federal do Ceará. **ANAIS DA V JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS**. São Luís (MA), 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A Organização relevante dos conteúdos nos currículos. In: **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto alegre. Editora Artes Médicas, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Grupos de deficientes físicos e visuais do Brasil mobilizam-se em coalizão para lutar pela participação plena na vida da comunidade**. São Paulo, 1980.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

SCHMIDT, Elizabeth. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 11 (1): 59-69, jun., 2003.

SILVA, Maria Abádiada. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SILVA, Tomaz T.. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SINGER, Paul. Poder, Política e Educação. Conferência de Abertura da XVIII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, outubro de 1995. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 1. Jan/Fev/Mar/Abril, 1996.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES. David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SOUZA, Bianca C. S. de. **Programa INCLUIR (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. 2010.

TAVARES, J.. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 43-76.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Estatuto da Universidade Federal do Pará**. Publicado no Diário Oficial da União em 12/07/2006. 2006a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Regimento da Universidade Federal do Pará**. Publicado no Diário Oficial do Estado do Pará em 29/12/2006. 2006b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015**. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO E PESQUISA. **Resolução n.º 3.361, de 5 de agosto de 2005.** Estabelece normas para o acesso de estudantes egressos da escola pública, contemplando cota para negros, aos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO E PESQUISA. **Resolução n.º 3.883 de 21 de julho de 2009.** Aprova a reserva de vagas nos cursos de graduação da UFPA aos portadores de deficiência. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. INSTITUTO CIBERESPACIAL. **ACESSAR - Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia.** 2011.

VASCONCELOS, Norma A. L. M. L.; CASTRO, Marcos P. A.; MONTE, Magda S. R. A inclusão de pessoas surdas no ensino superior. **ANAIS DO V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE.** Recife, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você foi selecionado/selecionada e está sendo convidado/convidada para participar da pesquisa intitulada: **Representações de alunos com deficiência sobre os currículos de seus cursos de graduação na Universidade Federal do Pará**, que tem como objetivo compreender as representações de alunos com deficiência sobre os currículos de seus cursos de graduação na Universidade Federal do Pará no que tange à educação inclusiva. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, ancorado no método materialista-histórico.

A técnica de coleta de dados é a aplicação de uma entrevista com 14 perguntas. A coleta de dados exige apenas um encontro com a pesquisadora, no qual será apresentado este TCLE para assinatura, bem como será aplicada a entrevista. As informações referentes aos sujeitos de pesquisa serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas, mantendo o anonimato das identidades dos sujeitos de pesquisa.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a participar de qualquer atividade ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Essa recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista com 14 perguntas, em dia e horário previamente agendados com a pesquisadora, de acordo com a sua disponibilidade. Esta entrevista será gravada em áudio para posterior transcrição.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer benefícios financeiros. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação, visto que as atividades apenas envolverão a expressão e o diálogo. O benefício relacionado à sua participação consiste em favorecer a compreensão do olhar dos alunos com deficiência sobre o currículo na Universidade, identificando necessidades e potencialidades que tendem a produzir apontamentos teóricos e práticos relevantes para o campo da Educação Inclusiva.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os contatos da pesquisadora responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sobre a sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradeço!

Débora Ribeiro da Silva Campos
Terapeuta Ocupacional
Mestranda em Educação/UFPa
Cel: (91) 83076937
E-mail: todebora Campos@gmail.com
Endereço: Rua Apinagés, 645

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e aceito participar no estudo proposto, sabendo que poderei cancelar minha participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Belém ____ de _____ de 2012.

Sujeito de Pesquisa: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:

Idade:

Curso:

Semestre:

Telefone:

E-mail:

- 1- Você se sente incluído enquanto aluno de um Curso de graduação na UFPA? Justifique sua opinião.
- 2- Que tipo de apoio didático-pedagógico você necessita para favorecer a sua aprendizagem em seu Curso de graduação?
- 3- O apoio didático-pedagógico necessário, para o favorecimento de sua aprendizagem, tem sido oferecido pelo Instituto/Faculdade? Caso positivo, de que maneira?
- 4- Quando você ingressou em seu Curso na UFPA, foi tomada alguma providência por seu Instituto e/ou sua Faculdade para favorecer a sua permanência? Caso positivo, o que foi feito?
- 5- Na sua opinião, as providências adotadas ou a não adoção de providências influenciam na sua permanência em seu Curso de graduação na UFPA? Justifique.
- 6- Na sua opinião, a forma de organização da sala de aula e outros ambientes de estudo leva em consideração a sua presença, enquanto aluno com deficiência, em seu Curso? Justifique.
- 7- Na sua opinião, o planejamento das aulas por seus professores leva em consideração a sua presença, enquanto aluno com deficiência, em seu Curso? Justifique.
- 8- Na sua opinião, a seleção dos conteúdos realizada por seus professores leva em consideração a sua presença, enquanto aluno com deficiência, em seu Curso? Justifique.
- 9- Na sua opinião, as metodologias de ensino adotadas por seus professores levam em consideração a sua presença, enquanto aluno com deficiência, em seu Curso? Justifique.
- 10- Na sua opinião, os recursos didáticos adotados por seus professores levam em consideração a sua presença, enquanto aluno com deficiência, em seu Curso? Justifique.

- 11- Na sua opinião, o processo de avaliação adotado por seus professores leva em consideração a sua presença, enquanto aluno com deficiência, em seu Curso? Justifique.
- 12- Na sua opinião, como os professores veem a presença de alunos com deficiência em seu Curso de graduação?
- 13- Na sua opinião, como os alunos veem a presença de alunos com deficiência em seu Curso de graduação?
- 14- Você acredita que a visão que alunos e professores de seu Curso têm acerca da presença de alunos com deficiência na Universidade influencia, de alguma maneira, na sua intenção de permanecer e concluir seu Curso? Justifique.