

	Universidade Federal da Paraíba - UFPB Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes- CCHLA Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos - NCDH Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH	
---	---	---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DIREITOS HUMANOS CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS**

LUZIA DA TRINDADE SOUZA

**EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMO DIREITO HUMANO:
CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NOS PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

JOÃO PESSOA

2020

LUZIA DA TRINDADE SOUZA

**EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMO DIREITO HUMANO:
CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NOS PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

Linha II: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos

Orientador: Prof. Dr. Timothy Denis Ireland

JOÃO PESSOA

2020

Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

N799e Souza, Luzia da Trindade.

Educação de pessoas com deficiência como direito humano: condições de acesso e permanência nos programas de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba / Luzia da Trindade Souza. - João Pessoa, 2020.

161 f.

Orientação: Timothy Denis Ireland Ireland. Dissertação
(Mestrado) - UFPB/CCHLA.

UFPB/CCJ

CDU 34

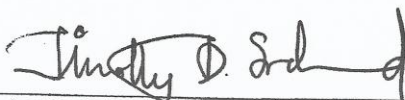
LUZIA DA TRINDADE SOUZA

**EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMO DIREITO HUMANO:
CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NOS PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

Aprovada em: 29 de Setembro de 2020.

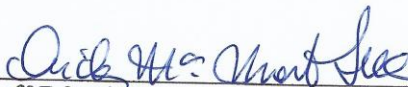
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Timothy Denis Ireland (Orientador)

Prof.º Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva (Avaliador Interno)

Prof.ª Dr.ª Márcia Batista da Fonseca (Avaliadora Externa ao Programa)



Prof.ª Dr.ª Aida Maria Monteiro Silva (Avaliadora Externa)

Dedico a Deus, que representa o fundamento de TUDO.

Aos meus pais, Helena Trindade e José Serafim, por terem sido a minha fonte de inspiração e o meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

Este é, sem dúvida, o momento mais importante deste trabalho. Pois, agradecer é reconhecer que não estamos sós, que contamos com a ajuda de muitas pessoas para a realização desse sonho. Na verdade, desde o meu nascimento que eu conto com a ajuda das pessoas para chegar até onde estou. A caminhada de lá até aqui não foi fácil. Sempre foi marcada por desafios e medos, os quais só dependiam de mim para serem superados e vencidos. Nasci com deficiência visual, na zona rural de uma cidadezinha do interior, filha de agricultores com pouca instrução, mas com muita fé em DEUS e muita sabedoria. Com o diagnóstico de atrofiamento no nervo óptico, miopia, astigmatismo, nistagmo, estrabismo, retina deslocada, com a incerteza se poderia um dia estudar, eu fui persistente, graças ao incentivo da minha mãe. Aos 6 anos de idade, fui para a sala de aula, onde, naquela época, ainda não se falava em inclusão. Por isso, fui alfabetizada como uma criança normal da pré até o ensino fundamental. Nesse período enfrentei as zombarias dos colegas de classe por usar óculos, os preconceitos de alguns professores, o medo de ser excluída e o cuidado exacerbado das pessoas. Mas, eu fui enfrentando os meus medos e essas adversidades, como os meus pais me ensinaram. Consegui chegar à universidade, concluir a graduação, adentrar a pós-graduação e concluí-la. Mas, sem a ajuda das pessoas que atravessaram o meu caminho, eu, provavelmente, não teria sequer saído do interior.

Agradeço ao Deus, todo poderoso, pela sua presença constante na minha vida, por não ter me deixado desistir diante dos desafios, por me permitir enxergar, mesmo que com dificuldade e por sua misericórdia e amor derramados sobre minha vida.

Aos meus pais, Helena Trindade e José Serafim, pelo incentivo, amor e dedicação exclusiva, elementos estes que foram primordiais para a concretização desse sonho.

Ao meu irmão, José Eduardo e a toda a minha família, por estar sempre ao meu lado me ajudando nas tarefas diárias e me presenteando com momentos de descontração.

Ao meu namorado, Fábio Vasconcelos, pelo apoio, paciência e compreensão durante todo o processo de escrita.

Ao meu orientador, Timothy Denis Ireland, por ter aceitado o desafio de conduzir a construção deste trabalho, tarefa que desempenhou com grande entusiasmo e compromisso. Agradeço também por compreender as minhas limitações acadêmicas e visuais, pela confiança depositada no meu trabalho e pela firmeza e gentileza das suas correções.

À Cida e Guimarães, por todo o incentivo de sempre e pelo carinho demonstrado à minha pessoa.

Aos irmãos que a universidade me presenteou, Ohana e Cássio. Agradeço pelo ombro amigo, pelos momentos de descontração que fizeram do mestrado algo mais leve e suportável.

À Amanda, Carline e Kadydja, pelo ato solidário de terem emprestado os seus olhos, a fim de ler os textos das disciplinas para mim. Essa ação foi essencial para a minha formação acadêmica e pessoal.

À banca avaliadora, por ter aceitado a árdua tarefa de apreciar este trabalho.

Aos entrevistados, por terem aceitado participar da pesquisa; sem a contribuição deles, este trabalho não teria sido possível.

À Prof.^a Dr.^a Adenize Queiroz, por ter me ajudado na elaboração do projeto para a seleção de mestrado e pelo incentivo durante todo o curso.

À Pollyanna, por sua bondade e pelo socorro nos momentos de aflição.

À minha turma do mestrado, pela receptividade e pelo carinho com que sempre me trataram.

À Andria e Driely, pelo ombro e ouvidos amigos, pois sempre dividíamos as angústias do processo de escrita da dissertação.

À minha turma da graduação em serviço social, por todo apoio e pelas palavras de motivação.

Ao meu Oftalmologista, por ter sido um anjo enviado de Deus para cuidar dos meus olhos.

Aos professores, por sempre me tratarem de maneira igualitária, respeitando a minha deficiência visual.

À Coordenação do Programa, pelo carinho e respeito com que sempre me trataram.

À Capes, pelo incentivo financeiro, o qual foi primordial para a construção deste trabalho.

Ao pessoal da limpeza, por tornarem os ambientes da universidade limpos para o nosso uso. Em especial, a Dona Socorro, por fazer o cafezinho que nos mantinha acordados durante as aulas.

Agradeço, também, aqueles que torceram por mim de maneira negativa, pois isso foi o combustível que me impulsionou a seguir em frente.

Temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizarem; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize.

(SANTOS, 1997)

RESUMO

As pessoas com deficiência, historicamente, sofreram/sofrem com as práticas sociais de discriminação, preconceito e exclusão. Essa realidade, que perdurou por muitas décadas, passou a sofrer modificações em meados do século XX, quando o Estado, pressionado pelo movimento político liderado pelas pessoas com deficiência e pelos seus familiares, resolve promover ações oficiais para atender às reivindicações desse segmento. A partir das lutas sociais, as pessoas com deficiência galgaram o direito à educação, educação esta que inicialmente fora desenvolvida com base em práticas segregativas e excludentes, forçando as pessoas com deficiência a se adequarem à dinâmica do espaço escolar, e pouco se acreditava na sua capacidade de instrução. Apesar da conquista do direito à educação que é ofertado na atualidade com base no paradigma da educação inclusiva, o tema do acesso e da permanência continua sendo um desafio para esses indivíduos, sobretudo no ensino superior, nos cursos de pós-graduação. Nesse sentido, a presente pesquisa foi desenvolvida com o intuito de compreender o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, pelo fato de a UFPB possuir um número significativo de estudantes com deficiência matriculados na pós-graduação: são 14 ao todo, os quais foram identificados entre as seleções de 2018 e 2019. Os objetivos específicos deste estudo são: Identificar os avanços e retrocessos nas políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; Verificar a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva para a inclusão, acesso e permanência dos estudantes com deficiência nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba; Analisar como a Universidade Federal da Paraíba, como instituição pública de ensino superior, garante o direito humano dos estudantes com deficiência à permanência nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e a conquista da cidadania por meio do acesso à educação. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, amparada no método da análise interpretativa sendo de caráter exploratório descritiva, apoiada na pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O instrumento utilizado para a geração dos dados foi a entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados à luz do método hermenêutico-dialético, onde foram analisadas as falas dos estudantes com deficiência, dos coordenadores dos programas de pós-graduação e dos gestores da política de inclusão e acessibilidade e da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, a partir dos documentos internacionais e nacionais que orientaram a elaboração das políticas públicas inclusivas e com o aporte teórico de Figueira (2008); Silva, A. (2018); Santana (2016); Comparato (2008); Glat (2007), dentre outros. Apoiados por essas referências, foi possível analisar as categorias de acesso e permanência e identificar os desafios para a elaboração de uma política de inclusão própria da pós-graduação da UFPB. O estudo busca servir de elemento norteador para a construção da política de inclusão e acessibilidade na pós-graduação para promover a inclusão das pessoas com deficiência, visto que os resultados apontaram que ainda não existe essa política nesse espaço acadêmico.

Palavras-chaves: Pessoa com deficiência. Educação inclusiva. Ensino Superior. Pós-Graduação. Direitos Humanos.

ABSTRACT

Historically, disabled persons have suffered and continue to suffer from social practices of discrimination, prejudice and exclusion. This reality, which has lasted for many decades, began to undergo modifications in the middle of the XX Century when the State, pressured by a political movement led by disabled persons and their families, decided to promote official actions in order to attend the demands of this segment. On the basis of the social struggles, disabled persons gained the right to education, which was initially developed based on segregated and exclusive practices, obliging the disabled to adjust to the dynamic of the school space. There was little belief in their capacity for learning. In spite of gaining the right to education, which is offered at present based on the paradigm of inclusive education, the theme of access and permanence continues to be a challenge for these persons, above all in postgraduate courses in higher education. In this sense, the present research was developed with the intention of understanding the process of inclusion of disabled students in Postgraduate Programmes (*stricto sensu*) offered by the Federal University of Paraiba after the implementation of the National Policy of Special Education in the perspective of inclusive education, given the fact that the UFPB possesses a significant number of disabled postgraduate students: there are 14 all told who were identified amongst those successful in selection processes for postgraduate courses in 2017 and 2018. The specific objectives of this study are: to identify the advances and retreats in educational policy for disabled persons starting with the National Policy of Special Education in the perspective of inclusive education; to verify the implementation of the same policy with regard to inclusion, access and permanence of disabled students in Postgraduate Programmes (*stricto sensu*) offered by the Federal University of Paraiba; to analyse how the Federal University of Paraiba, as a public institution of higher education, guarantees the human right of disabled students to remain in postgraduate programmes (*stricto sensu*) and to achieve full citizenship by means of access to education. The research uses a qualitative approach, supported by the method of interpretative analysis. It is essentially descriptive and exploratory in character, with the support of bibliographic, documental and field research. The instrument utilized for generating data was the semi-structured interview. The data was analysed in the light of the hermeneutic-dialectic method, during which the discourses of disabled students, coordinators of postgraduate programmes and administrators of the Pro-rectory of Postgraduate Studies' Policy of inclusion and accessibility, were analysed. This analysis was based on international and national documents, which guide the elaboration of inclusive public policies and with the theoretical support of Figueira (2008); Silva, A. (2018); Santana (2016); Comparato (2008); Glat (2007), amongst others. Based on these references it was possible to analyse the categories of access and permanence and to identify the challenges that the elaboration of a policy of inclusion for postgraduate studies in the UFPB faces. The study seeks to serve as a partial guideline for the construction of a policy of inclusion and accessibility for postgraduate courses in order to promote the inclusion of disabled persons, given that the results suggest that such a policy does not exist as yet.

Key words: Disabled person. Inclusive education. Higher education. Post-graduation. Human rights.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantidade de pessoas matriculadas no ensino superior por deficiência	83
-----------	---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição dos Centros Acadêmicos da UFPB e o quantitativo dos Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	86
Quadro 2	Diretrizes gerais para a política de inclusão e acessibilidade da UFPB	89
Quadro 3	Diretrizes do PDI 2019-2023 para a política de inclusão e acessibilidade	90
Quadro 4	Quantidade de pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação por tipo de deficiência	96
Quadro 5	Quantidade de gestores entrevistados	97
Quadro 6	Perfil socioeconômico dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de pós-graduação	98
Quadro 7	Condições de acessibilidade requeridas pelas pessoas com deficiência no processo seletivo	100
Quadro 8	Barreiras à permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de pós-graduação	105
Quadro 9	Ações desenvolvidas pelos programas de pós-graduação para a permanência dos estudantes com deficiência	115
Quadro 10	Conhecimento dos coordenadores dos programas de pós-graduação acerca das políticas de inclusão para as pessoas com deficiência	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantidade de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior	83
----------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AIPD – Ano Internacional das Pessoas Deficientes

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCA – Centro de Ciências Agrárias

CCAE – Centro de Ciências Aplicadas e Educação

CBiotec – Centro de Biotecnologia

CE – Centro de Educação

CCEN – Centro de Ciências Exatas e da Natureza

CEAR – Centro de Energias Alternativas Renováveis

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CCHLA – Centro de Ciências Humanas Letras e Artes

CCHSA – Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias

CI – Centro de Informática

CCJ – Centro de Ciências Jurídicas

CCM – Centro de Ciências Médicas

CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CCTA – Centro de Comunicação, Turismo e Artes

CT – Centro de Tecnologia

CBS – Confederação Brasileira de Surdos

CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão

CONSUNI – Conselho Universitário

CRES – Conferência Regional de Educação na América Latina e Caribe

CTDR – Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional

DLS – Departamento de Língua de Sinais

EcD – Estudante com Deficiência

EcDs – Estudante com Deficiências

EpT – Educação para Todos

FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FEBEC – Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos
GM – Gabinete Ministerial
GT – Grupo de Trabalho
HU – Hospital Universitário
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA – Índice de Preços ao Consumidor Amplo
LAVITA – Laboratório de Vida Independente e Tecnologia Assistiva
LACESSE – Laboratório de Acessibilidade
LBI - Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LOA – Lei Orçamentária Anual
MEC – Ministério da Educação
MIRV – Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas
NBR – Normas Técnicas
OEA – Organização dos Estados Americanos
ONU – Organização das Nações Unidas
ONCB – Organização Nacional dos Cegos do Brasil
ONEDEF – Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos
PcD – Pessoa com Deficiência
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PIB – Produto Interno Bruto
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPC – Programas Pedagógicos de Curso
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PRAPE – Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante
PRG – Pró-Reitoria de Graduação

PRPG – Pró-Reitoria de Pós-Graduação

PROAP – Programa de Apoio à Pós-Graduação

PROGEP – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoa

PROMEDLAC – Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SP – São Paulo

STI – Superintendência de Tecnologia da Informação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UBC - União Brasileira de Cegos

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNESCO – Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPTULO I	
EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DAS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS	33
1.1 A contribuição dos documentos internacionais para o direito à educação das pessoas com deficiência	33
1.2 O direito à educação das pessoas com deficiência nos instrumentos de proteção nacional	42
1.3 O movimento político das pessoas com deficiência: contribuições para garantia de direitos	62
CAPÍTULO II	
A PRESENÇA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	66
2.1 Acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior: influências internacionais	66
2.2 Democratização do direito à educação superior no Brasil: políticas de acesso e permanência das pessoas com deficiência	75
2.3 A política de inclusão e acessibilidade na UFPB: Graduação <i>versus</i> pós-graduação	84
CAPÍTULO III	
A POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: AVANÇOS E DESAFIOS	96
3.1 O retrato da situação socioeconômica dos estudantes com deficiência da pós-graduação	98
3.2 Condições de acesso à pós-graduação	99
3.3 Barreiras para a permanência	104
3.3.1 <i>Ações desenvolvidas para a permanência das pessoas com deficiência.....</i>	<i>111</i>
3.3.2 <i>Desafio para a implantação do programa aluno apoiador na pós-</i>	

	<i>graduação.....</i>	<i>116</i>
3.4	Recursos humanos, financeiros e materiais para o desenvolvimento da política de inclusão e acessibilidade	120
<i>3.4.1</i>	<i>Recurso financeiro</i>	<i>120</i>
<i>3.4.2</i>	<i>Recursos materiais</i>	<i>122</i>
<i>3.4.3</i>	<i>Recursos humanos</i>	<i>123</i>
3.5	Desafios para implantação da política de inclusão e acessibilidade na pós-graduação	125
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS.....	139
	ANEXO	149
	APÊNDICES	151

INTRODUÇÃO

Historicamente, as pessoas com deficiência tiveram a sua condição humana negada e os seus direitos não reconhecidos. Muitas foram às lutas travadas por essas pessoas com a sociedade e o Estado para conseguirem ser reconhecidas como indivíduos detentores de direitos e dignidade humana. Embora tenham conseguido esse reconhecimento, até hoje, as pessoas com deficiência sofrem com a marginalização, os estigmas, preconceitos e o fantasma da exclusão.

É importante esclarecer que o conceito de pessoas com deficiência, utilizado ao longo deste trabalho, é o que está presente na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pela ONU, no ano de 2008, a qual define que:

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 (ONU, 2008, p. 26).

Nesse sentido, a exclusão social sempre perseguiu essas pessoas, dificultando o acesso delas aos direitos civis, políticos, econômicos e sociais. Dentre eles está a conquista do direito à educação para esse segmento.

A respeito do exposto, as autoras a seguir nos apontam que:

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência foram vistas como incapazes de serem escolarizadas e, muitas vezes, postas à margem do sistema de ensino. Na busca por integrar esses(as) alunos(as), muitos foram os caminhos percorridos. Várias direções e alternativas foram experimentadas e, até hoje, apesar das evoluções históricas, poucas são as práticas efetivas de escolarização e inserção social destes indivíduos [...] (SILVA; COSTA, 2015, p. 123).

Frente ao exposto, é evidente que as pessoas com deficiência, foram obrigadas a percorrer um longo e dificultoso caminho para obterem a afirmação da sua cidadania e, assim, passarem a ser reconhecidas como cidadãos(as) dotados(as) dos direitos, sobretudo, o direito à educação e a políticas públicas que os garantam e atendam a suas demandas de aprendizagem nos espaços de ensino.

A conquista desses direitos, em especial o de acessar a educação de qualidade e em igualdade com as demais pessoas, segundo Silva e Costa (2015), contou com a importante contribuição do movimento pelos direitos humanos ao defender a instauração, na sociedade,

do paradigma da educação inclusiva que, com base nos princípios da educação em direitos humanos, formaria as bases para a reivindicação da igualdade de direitos para todos.

De acordo com o **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**, a educação em direitos humanos é entendida como “o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes” (UNESCO, 2012, p. 04). A partir dessa definição, a educação em direitos humanos cria as bases para a formação de sujeitos críticos comprometidos com a sociedade e capazes de lutar pela efetivação dos seus direitos.

Este é o papel social que nós acreditamos que a educação deve exercer na vida dos indivíduos, para que possam desenvolver-se com autonomia na sociedade e em conjunto com os grupos sociais excluídos, dentre os quais se encontram as pessoas com deficiência.

Para que o homem possa interagir de forma efetiva nas decisões de sua sociedade, é necessário que tenha acesso a uma educação de qualidade que o permita exercer sua cidadania de fato, para a construção de ideais para si e para a sociedade (ROSA, 2007, p. 63).

Isso exige que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade como prevê a Constituição Federal, promulgada em 1988. Conforme a Constituição, no art. 206, a educação deve ser oferecida com base em princípios básicos, dos quais destacamos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (BRASIL, 1988).

É justamente para que este princípio seja colocado em prática pelo Estado nos espaços educacionais que as pessoas com deficiência lutam. Na busca de efetivação deste princípio, os sistemas de educação seguiram as recomendações de alguns paradigmas. Dentre eles podemos citar a integração e, mais recentemente, o paradigma da inclusão, os quais foram propostas apresentadas para combater a discriminação e a exclusão das pessoas com deficiência e permitir a elas o acesso à educação de qualidade e em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

A integração “objetivava habilitar os alunos das instituições e classes especiais para frequentarem as salas de aulas regulares” (GLAT, 2007, p. 22).

No entanto, a concepção de integração exigia que o estudante com deficiência fosse previamente preparado, para só depois frequentar o ensino regular. Neste caso, a escola não era obrigada a se adaptar às necessidades diferenciadas das pessoas com deficiência.

Contrário à integração, o paradigma da educação inclusiva exige que a sociedade se adapte para receber as pessoas com deficiência.

A inclusão, em uma dimensão mais ampla, que está relacionada ao respeito às diferenças e à diversidade das pessoas, uma vez que a diferença não significa desigualdade, mas ampliação da riqueza cultural que caracteriza cada ser humano, cada grupo social. Ou seja, possibilita a incorporação das pessoas, sem nenhuma distinção, considerando que todos são sujeitos de direitos, legalmente constituídos conforme as legislações do país, sem, contudo, desconsiderar suas especificidades, as suas diferenças, e o respeito à diversidade (SILVA; COSTA, 2015, p. 101).

Tomando essa concepção de inclusão como a base para este estudo, podemos dizer que a inclusão das pessoas com deficiência é algo que vai além da elaboração de políticas públicas inclusivas, sem deixarmos de lado a sua importância, por exigir a mudança na mentalidade das pessoas com relação a esses indivíduos. Que suas particularidades sejam respeitadas e “que suas diferenças sejam assumidas como diferenças e não como desigualdade” (SOUZA; RAMALHO, 2012, p. 54).

Na verdade, a educação, a partir de uma concepção inclusiva, precisa ser, antes de tudo, uma educação que leve em consideração a sua relação com os sujeitos na busca de formar indivíduos autônomos e emancipados, onde o exercício do que determinam os princípios do paradigma da educação inclusiva não se resumam apenas “ao atendimento dos (as) alunos (as) com deficiência [...] que se volte para a totalidade dos (as) alunos (as), considerando suas singularidades e necessidades educacionais” (SILVA; COSTA, 2015, p. 117).

Nesse sentido, uma sociedade que respeita e orienta as suas ações com base nos princípios dos direitos humanos, representa solo fértil para efetivar a inclusão das pessoas com deficiência. Desse modo, o paradigma da educação inclusiva que se fundamenta pelos princípios dos direitos humanos, configurou a base para o desenvolvimento da educação especial que se destina a atender às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Com base no exposto, a necessidade de elaboração de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nos espaços educacionais, sobretudo no ensino superior, no âmbito da pós-graduação, é justificada pelo expressivo número que essas pessoas representam na sociedade. De acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 24% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, o que representa quase 4,6 milhões de pessoas com deficiência no Brasil (IBGE,

2010). Sua grande maioria se concentra na região Nordeste, que reúne 26,63% da população quando comparada com as outras regiões do país. Entre os estados nordestinos com o maior quantitativo de pessoas com deficiência, está o Rio Grande do Norte com 27,76%, seguido da Paraíba com 27,58%, números que ultrapassam a média nacional.

Seguindo nessa mesma linha de raciocínio, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior, realizado em 2018, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior é bastante expressivo, 43.633 pessoas. Deste total, 12.422 estão matriculadas nas Universidades Federais, o que representa aproximadamente 28,4% do valor total. O número de pessoas inscritas nas Universidades Federais da região Nordeste é de 5.161, sendo superior ao quantitativo das outras regiões. E o registro maior se encontra nas instituições do estado da Paraíba com 1.161 matrículas, o que representa 9,3% do valor total.

O expressivo número de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior foi um dos motivos que nos instigaram a realização desta pesquisa. Somado a este motivo está o compromisso político, social, profissional e, principalmente, pessoal¹ que nós assumimos com as pessoas com deficiência.

O interesse pela temática do direito à educação das pessoas com deficiência também se deve ao fato de desenvolvermos estudos já desde a graduação no curso de Serviço Social, quando apresentamos no ano de 2017 o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: “A política de inclusão e acessibilidade da UFPB sob o olhar das pessoas com deficiência visual”. O prosseguimento destes estudos em nível de mestrado é uma perspectiva de aprofundamento de nossa pesquisa, que buscou apontar outros elementos para melhor compreensão da questão e a consequente contribuição que nosso trabalho pode oferecer a este tema de grande relevância para educação, cidadania e afirmação dos direitos humanos das pessoas com deficiência.

As análises tecidas ao longo do nosso Trabalho de Conclusão de Curso nos direcionam a compreender que a conquista do acesso à educação como direito de todos, de caráter universal, na realidade atual, exige o respeito às diferenças e aos direitos fundamentais dos sujeitos, com vistas a consolidar uma educação amparada nos princípios dos direitos humanos, que podem ser caracterizados como:

¹ Eu tenho esse compromisso, porque sou pessoa com deficiência visual desde que nasci. Isso me levou a conhecer o preconceito e a discriminação de frente, dentro dos espaços educacionais e na sociedade em geral. Isso me estimulou, desde que entrei para a universidade, a estudar o tema da garantia do direito à educação das pessoas com deficiência no ensino superior.

São aqueles comuns a todos, a partir da matriz do direito à vida, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços do rosto e cabelo etc), da etnia, da nacionalidade, sexo, faixa etária, presença de incapacidade física ou mental, nível socioeconômico ou classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano (BENEVIDES, 2007, p. 336-337).

É com base nessa concepção de direitos humanos e no que define Comparato (2008), que se norteiam as análises tecidas ao longo deste trabalho, o qual foi elaborado com o propósito principal de compreender o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba após a implementação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. Tomamos este documento como referência do nosso estudo, pelo fato de ser a política que orienta a atuação do Sistema Nacional de Educação frente às demandas das pessoas com deficiência matriculadas em todos os níveis e modalidades da educação, a fim de promover uma educação de qualidade que possibilite a inclusão de todos os estudantes (BRASIL, 2008b).

Para o alcance do objetivo proposto, foram traçados como objetivos específicos: Compreender os avanços e retrocessos nas políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; Discutir a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva para a inclusão, acesso e permanência dos estudantes com deficiência nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba; Identificar como a Universidade Federal da Paraíba, como instituição pública de ensino superior, garante o direito humano dos estudantes com deficiência à permanência nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e a conquista da cidadania por meio do acesso à educação.

O processo de inclusão foi analisado por meio das formas de acesso oferecidas pela UFPB às pessoas com deficiência que desejam adentrar nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, bem como as condições de acessibilidade que a universidade dispõe à permanência dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de mestrado e/ou doutorado.

Para que os estudantes com deficiência sejam incluídos no âmbito da pós-graduação com a garantia da participação acadêmica com sucesso e qualidade, faz-se necessário que os programas de pós-graduação elaborem processos de seleções acessíveis, atendendo aos requisitos determinados pela legislação brasileira. E que a universidade, de maneira geral e efetiva, elimine as barreiras arquitetônicas, urbanísticas, no acesso à informação e à

comunicação, as barreiras atitudinais e pedagógicas, que dificultam e impedem a permanência desses estudantes no espaço acadêmico.

Para tanto, é necessário a elaboração de políticas públicas de inclusão que sejam próprias dos programas de pós-graduação. Estas, aqui são compreendidas como aquelas que promovem condições para o acesso e a permanência com qualidade para todos os estudantes com deficiência que fazem parte dos cursos de pós-graduação.

Nesse sentido, este estudo buscou responder ao seguinte questionamento: As normas e práticas institucionais que orientam a política dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba estão contribuindo para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência?

Para o alcance dos objetivos propostos e chegarmos à resposta para esse questionamento, foi necessário traçar um percurso metodológico, que é um fator essencial para o desenvolvimento de toda e qualquer atividade investigativa.

Toda pesquisa é uma atividade intencional, ou seja, é uma prática elaborada na busca da produção do conhecimento (MEKSENAS, 2011, p. 31). Ela é feita com a intenção de compreender os fenômenos sociais que estão inscritos na sociedade, a exemplo da inserção das pessoas com deficiência no ensino superior. Seu desenvolvimento dar-se-á por meio de várias fases que perpassam a formulação do problema, a adoção do método, a geração, sistematização e a construção dos dados até a apresentação e socialização da produção realizada. Neste caso, estamos falando da metodologia, a qual é entendida como o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2012, p. 14).

Nessa perspectiva, a educação, enquanto fenômeno social, deve ser desenvolvida de modo crítico, levando os indivíduos a promoverem as mudanças necessárias à promoção humana. Assim, uma educação baseada nos direitos humanos contribui para a formação de valores morais, solidariedade, respeito e justiça social, o que promove uma sociedade mais justa e igualitária.

O tipo de pesquisa adotada para o desenvolvimento deste estudo parte de uma abordagem qualitativa. “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (MINAYO, 2012, p. 21). Para a autora, esse tipo de investigação se ocupa do universo dos significados, dos valores, das aspirações e das atitudes, que são fenômenos que compõem a realidade social.

A nosso ver, a abordagem qualitativa foi a que melhor se encaixou ao nosso estudo, pois a sua filosofia nos permite interpretar o fenômeno social da inclusão das pessoas com

deficiência na pós-graduação, destacando os valores e significados que esse fenômeno carrega. Essa abordagem também possui um campo de pesquisa amplo, que permite a expansão da visão para aqueles fatores desconsiderados pelos outros tipos de pesquisa, já que no estudo qualitativo o pesquisador se preocupa em compreender os fenômenos a partir do ponto de vista dos participantes, por meio de uma relação que perpassa pelo diálogo fundado na confiança por parte dos envolvidos no processo investigativo. Esta relação permite a troca de ideias entre o pesquisador e os sujeitos, facilitando o entendimento do problema analisado.

Minayo (2012, p. 24) acrescenta que “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados que correspondem a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos a equações”. Compreende e explica a dinâmica das relações sociais, que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalha com a vivência e também com a compreensão das estruturas como resultado da ação humana.

Conforme o pensamento de Chizzotti (1991), as pesquisas qualitativas, próprias das ciências humanas e sociais, esforçam-se em mostrar as complexidades e contradições dos fenômenos que compõem a sociedade, focando as análises nos significados que os indivíduos dão às suas ações.

Por sua vez, André (2005) destaca a importância de se usar a abordagem qualitativa para estudar os fenômenos, que envolvem as experiências e histórias sociais sob a perspectiva de seus atores, de relações e para análise dos discursos e documentos. Nas palavras da autora, “as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social” (ANDRÉ, 2005, p. 47).

Nessa perspectiva o método escolhido para nortear este estudo foi o método de análise interpretativa, que também é denominado de pesquisa social interpretativa, que é utilizado nas pesquisas qualitativas. Este método é resultado da diferenciação entre os paradigmas normativos e interpretativos, feito por Thomas Wilson (1970, 1973), conforme o pensamento de Rosenthal (2014, p. 21).

Segundo esta autora, o paradigma normativo entende o indivíduo como organismo que reage a um sistema simbólico compartilhado. Já o paradigma interpretativo compreende os sujeitos como organismos agentes e conhecedores, de modo que o sujeito não surge como contraposto ao mundo, mas é produtor da realidade social a partir da interação com outros sujeitos. Nesse caso, a realidade social é construída sequencialmente pela relação entre os indivíduos, e é dotada de significados, estando em constante transformação.

É o que aconteceu com a inclusão das pessoas com deficiência que antes tiveram a sua

existência negada e com o passar dos anos, as concepções sobre essas pessoas foram sofrendo transformações, e hoje, elas já fazem parte da sociedade, desfrutando de direitos, sobretudo o da educação, mesmo que este ainda não seja garantido de modo efetivo.

Para o método da análise interpretativa, “todos os procedimentos têm por objetivo investigar práticas da ação social na complexidade do dia a dia e apreender o mundo a partir da perspectiva dos agentes no cotidiano, não do ponto de vista do cientista social” (ROSENTHAL, 2014, p. 22). Assim, este estudo busca compreender, a partir das falas dos sujeitos envolvidos, os desafios para o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse sentido:

O objetivo do procedimento interpretativo consiste justamente em – metodicamente monitorado e de forma clara – partir da superfície do texto até seus estratos de sentido e de significados mais profundo e, em princípio, oculto (HITZLER; HONER, 1997, p. 23 *apud* ROSENTHAL, 2014, p. 25).

Assim, esse método possibilita que o pesquisador lance um olhar mais crítico sobre os fenômenos, apreendendo-os sob diversos aspectos que estão latentes, e, assim, oportuniza que o pesquisador reconstrua as correlações e os sentidos dos casos concretos e particulares.

De acordo com essa concepção norteadora do método da análise interpretativa, o pesquisador ao interpretar um texto, seja de entrevistas, jornais, livros e artigos, ele, na verdade está reconstruindo o significado social geral do texto. Neste processo o conhecimento de mundo que os indivíduos têm acumulado é levado em consideração, sendo construído e transformado na interação entre os sujeitos em sociedade.

Em consonância com os objetivos definidos utilizamos neste estudo a pesquisa exploratória descritiva². O primeiro tipo de pesquisa é habitualmente usado quando o tema em questão é pouco explorado, o que gera uma dificuldade de formular e operacionalizar as hipóteses (GIL, 2008, p. 27). Conforme o autor:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] Elas são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (GIL, 2008, p. 27).

² Poderíamos utilizar a pesquisa participante por termos uma relação intrínseca com o tema estudado e por fazer parte do grupo de estudantes com deficiência que estão matriculados nos cursos de pós-graduação. Mas achamos por bem utilizar a pesquisa exploratória descritiva.

No tocante à pesquisa descritiva Gil (2008, p. 28) nos esclarece que ela permite ao pesquisador fazer uma “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Pois, este tipo de estudo permite que o pesquisador levante as opiniões e atitudes de uma população sobre o tema abordado.

Portanto, as pesquisas descritivas são as mais usadas pelos pesquisadores das áreas sociais que estão preocupados com a atuação prática. Este tipo de pesquisa é habitualmente solicitado pelas instituições educacionais e movimentos políticos, porque “uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados” (GIL, 2008, p. 28).

Neste caso, o suporte oferecido por esses dois tipos de pesquisa nos permite explorar e descrever com mais precisão o tema aqui analisado, tendo em vista que a inclusão das pessoas com deficiência na pós-graduação é um fenômeno que está acontecendo recentemente, o que o caracteriza como um tema novo no processo de produção do conhecimento científico.

No tocante à natureza das fontes utilizadas, ou melhor, quanto aos procedimentos adotados, o estudo será desenvolvido mediante pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Pretendendo aprofundar o debate sobre as políticas públicas educacionais voltadas à inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que estes procedimentos metodológicos nos permitem compreender múltiplos fenômenos em uma perspectiva mais ampla.

Quanto à pesquisa bibliográfica, segundo Severino (2007), é aquela realizada a partir dos registros disponíveis, referentes às pesquisas realizadas anteriormente, em documentos impressos ou eletrônicos, a exemplo de livros, dissertações, teses, artigos etc. De acordo com o autor, esse tipo de pesquisa se utiliza de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos se tornam fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Para a construção teórica deste trabalho dialogamos com estudiosos que discutem a problemática da inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, com ênfase, sobretudo, no ensino superior, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (SILVA, J. 2014; SANTANA, 2016; FERREIRA, 2006, 2009; BOM-CONSELHO, 2015; ARAÚJO, 2012), bem como aqueles que discutem a educação inclusiva, e a educação em direitos humanos (CLAUDE, 2005; GLAT, 2007; SILVA; COSTA, 2015; SILVA. A, 2018; SILVA, L., 2018), os direitos humanos (BENEVIDES, 2007; COMPARATO, 2008;) e as lutas do movimento político das pessoas com deficiência pela garantia dos seus direitos (LANNA JUNIOR, 2010).

Ainda abordamos o tema da deficiência a partir dos modelos médico e social que explicam as causas da deficiência (FIGUEIRA, 2008; DINIZ, 2007), as barreiras atitudinais que cercam as pessoas com deficiência (SOUZA, O., 2008;) e as políticas públicas (VÁZQUEZ; DELAPACE, 2011).

A pesquisa documental, por sua vez, parte da análise dos aparatos legislativos e normativos que abordam em seus textos as bases jurídicas para fundamentar o objeto de pesquisa aqui estudado. De acordo com Severino (2007), nesse caso, os textos legais ainda não tiveram tratamento analítico, constituindo-se como material primário, a partir do qual o pesquisador vai realizar as suas análises. Para isso são estudados documentos legais, filmes, gravações, dentre outros.

O nosso estudo utilizou como documentos principais a Constituição Federal, promulgada em 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 8.394/1996, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada em 2008, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, a qual reúne todas as conquistas do movimento político das pessoas com deficiência, sobretudo, o direito a uma educação inclusiva de qualidade e em condições de igualdade com as demais pessoas. Utilizamos também os Planos Nacionais de Educação 2001/2011 e 2014/2024, regulamentados pelas Leis nº 10.172/2001 e nº 10.172/2001, respectivamente, as Leis de acessibilidade e o Decreto nº 3.298/1999, que traz definições importantes para a fundamentação das políticas públicas de inclusão e acessibilidade.

Nessa mesma direção utilizamos os documentos de caráter internacional que serviram de norte para a elaboração da legislação brasileira que versa sobre o direito à educação das pessoas com deficiência, através dos princípios, concepções e recomendações neles contidas. Dentre os documentos, destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), a Declaração de Salamanca (1994), Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe, Santiago (1998a), Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação (1998b), Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos (2000), Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (2008), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008) e a Conferência Mundial sobre Educação Superior: as novas dinâmicas do ensino superior e

pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social (2009).

No que concerne à tipologia do objeto, realizamos uma pesquisa de campo, com o intuito de nos aproximarmos da realidade investigada a fim produzirmos os dados referentes ao fenômeno estudado e, assim, podermos produzir o conhecimento científico através da realidade empírica.

A pesquisa de campo possibilitou o contato direto com os estudantes com deficiência matriculados nos cursos de pós-graduação, com os gestores da política de inclusão e acessibilidade da UFPB, com os coordenadores dos programas de pós-graduação e com os representantes da Pró-Reitoria de Pós-Graduação.

Esta é considerada uma das mais importantes fases do processo metodológico, pois é neste momento do estudo que o pesquisador capta as informações diretamente da realidade do objeto pesquisado.

A entrevista semiestruturada foi o instrumento escolhido para nos auxiliar no processo de geração dos dados. Ainda utilizamos o diário de campo no qual foram feitos registros durante o desenvolvimento da pesquisa.

O diário de campo se apresenta como um instrumento descritivo e analítico que permite ao profissional um exercício acadêmico de constante reflexão da sua ação no dia a dia, nas palavras de Lewgoy e Arruda (2004). Nele, registramos as observações, as reflexões dos fatos e situações que ocorreram durante o desenrolar da pesquisa, constituindo-se como um importante instrumento.

A utilização da entrevista também se caracteriza como algo muito importante no processo da pesquisa, uma vez que ela permite a geração dos dados qualitativos através da relação aproximada entre o entrevistador e o entrevistado, a fim de obter informações sobre o objeto investigado. No caso proposto, foi utilizada a entrevista semiestruturada, pois ela permite que "o entrevistado fale livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada" (GIL, 2008, p. 112). Assim, para cada categoria de pessoas entrevistadas foi elaborado um roteiro³ com temas e perguntas que nortearam o momento da realização das entrevistas.

Frente a essa delimitação metodológica, a pesquisa foi desenvolvida no *Campus I* da UFPB, no Centro de Ciências, Humanas, Letras e Artes (CCHLA) e no Centro de Educação (CE), por juntos reunirem o maior número de estudantes com deficiência matriculados nos cursos de mestrado e doutorado.

³ Os roteiros das entrevistas se encontram situados nos apêndices.

Nutríamos o desejo de realizar este estudo nos quatro *Campi* que formam a UFPB, que juntos somam 81 programas de pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, essa tarefa exige um tempo significativo para ser realizada, o que o curso de mestrado não nos permite executar, pelo fato de possuímos apenas 24 meses para concluir o curso todo, incluindo o desenvolvimento da pesquisa que foi a base para a escrita da dissertação.

Apesar do pouco tempo, nós realizamos o levantamento da quantidade de pessoas com deficiência que estão matriculadas nos cursos de pós-graduação, no período de 2018 a 2019. Para obtermos esses dados, entramos em contato com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e em seguida com o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), porém, não obtivemos sucesso, pois ambos não possuíam essa informação.

Foi, então, que decidimos fazer esse levantamento por conta própria. Em um primeiro momento elaboramos um formulário na plataforma Gmail e enviamos para todos os programas de pós-graduação, onde obtivemos apenas 23 respostas. Então, para conseguir as outras respostas, nós ligamos individualmente para cada programa. Ao final desse árduo caminho, constatamos que havia 14 pessoas com deficiência matriculadas nos programas de pós-graduação da UFPB.

A partir desse quantitativo, conseguimos realizar entrevistas com apenas 6 estudantes com deficiência. Alguns não responderam às nossas tentativas de contato, outros aceitaram participar da pesquisa, mas no meio do processo por motivo de força maior desistiram.

Quanto às entrevistas com os coordenadores dos programas de pós-graduação do CCHLA e do CE, no total seriam realizadas 18 entrevistas. No entanto, foram feitas apenas 9. Dos outros 9 programas restantes, um se recusou a participar da pesquisa, 3 não foi possível entrar em contato com o coordenador porque estavam ocorrendo eleições para definição do mesmo e os outros 5 programas aceitaram fazer parte da pesquisa, mas em virtude da agenda de compromissos dos coordenadores, não conseguimos marcar um horário para fazer as entrevistas.

Por fim, realizamos entrevistas com o gestor da política de inclusão e acessibilidade da UFPB e com a Pró-Reitora da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, para identificarmos as ações de inclusão e acessibilidade desenvolvidas para os estudantes com deficiência da pós-graduação.

É importante esclarecer que as entrevistas só foram realizadas após a aprovação⁴ da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Centro de Ciências da Saúde (CCS), já

⁴ A pesquisa foi aprovada por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 15391419.3.0000.5188.

file:///C:/Users/lu/Downloads/PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3445026.pdf

que, de acordo com a Resolução nº 466/2012, toda pesquisa que envolve seres humanos deve passar pela aprovação do CEP. Vale ressaltar também que todos os participantes assinaram devidamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Traçado o caminho metodológico e com as entrevistas realizadas, as quais foram gravadas com o consentimento dos participantes e, logo em seguida, armazenadas na nuvem do Google Drive, passamos para a fase da análise dos dados gerados.

Neste estudo, os dados foram interpretados por meio da análise hermenêutico-dialética, entendida por Minayo *et al.* (2012) como uma técnica adequada para interpretar os dados nas pesquisas qualitativas.

Para a autora este método de interpretação consiste em:

Situar as falas dos autores sociais em seu contexto para melhor ser compreendidas. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala (MINAYO *et al.*, 2012, p. 77).

Nesse sentido, a interpretação hermenêutico-dialética leva em consideração o contexto sócio-histórico dos sujeitos alvo da pesquisa e considera os mais variados aspectos do contexto histórico no processo de observação.

Minayo *et al.* (2012, p. 78-79) determina três fases para o desenvolvimento desse tipo de interpretação dos dados. A primeira fase é a ordenação dos dados. É o momento no qual acontecerão as transcrições das gravações, a organização dos dados levantados a partir das observações registradas no diário de campo. A segunda diz respeito à classificação dos dados. A autora esclarece que os dados não existem por si sós, mas são construídos, por meio dos questionamentos que os pesquisadores fazem com base em referenciais teóricos. Assim as categorias analisadas na nossa pesquisa foram definidas a partir daqueles elementos que se mostraram relevantes nas falas dos entrevistados.

A última etapa é a análise final. É a fase em que se busca responder ao problema e objetivos da pesquisa, a partir dos dados levantados e em consonância com o referencial teórico e documental definido no início do estudo.

Com base nas orientações dessa técnica de interpretação de dados, fizemos as transcrições das entrevistas, as quais foram lidas mais de uma vez para identificarmos nas falas dos sujeitos os elementos que conferem sentido à problemática da pesquisa. A partir disso, foi possível definir esses temas que foram analisados à luz do referencial teórico e documental utilizado para a escrita deste trabalho.

Após a realização da pesquisa de campo, foi o momento de realizarmos a sistematização do conhecimento adquirido, do qual se originou esta dissertação que foi estruturada em 3 partes. Cada capítulo foi pensado seguindo uma ordem cronológica, sempre buscando partir dos acontecimentos macros para os micros, ou seja, dos documentos internacionais para os nacionais até chegarmos à realidade local.

O primeiro capítulo intitulado **EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DAS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS**, buscamos discutir a trajetória das pessoas com deficiência para conquistar o direito à educação no sentido mais amplo. Definimos como marco temporal a Constituição Federal, promulgada em 1988, por ser o documento que reúne todos os direitos e deveres dos cidadãos (as) brasileiros (as) e finalizamos nossas discussões em 2016, período em que foram elaborados os documentos normativos de garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Destacamos as influências que a legislação brasileira sofreu das Conferências, Declarações, Convenções e Tratados internacionais.

Ainda nesse capítulo abordamos o protagonismo das pessoas com deficiência nas lutas pela garantia dos seus direitos, através da organização dos seus próprios movimentos políticos.

No segundo capítulo denominado **A PRESENÇA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**, a proposta é mostrar como as pessoas com deficiência conseguiram chegar ao ensino superior, com destaque, mais uma vez, para as interferências dos documentos internacionais sobre a construção da legislação brasileira que criou as bases para que as pessoas com deficiência pudessem fazer parte do ensino superior, através da oferta das condições adequadas para o acesso e consequentemente para a permanência.

Concluimos este capítulo trazendo como a UFPB promove a inclusão das pessoas com deficiência que dela fazem parte. Destacamos a consolidação da política de inclusão e acessibilidade criada em 2013, para atender às demandas da população universitária com algum tipo de deficiência. Nessa parte também nós já entramos na discussão da inclusão das pessoas com deficiência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

O terceiro e último capítulo, designado **A POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: AVANÇOS E DESAFIOS** é considerado o achado principal deste estudo. Pois, nele fizemos a socialização dos resultados encontrados na pesquisa de campo.

Nessa parte do estudo, os resultados foram apresentados por meio de temas, que

versam sobre os principais desafios para a efetivação da inclusão das pessoas com deficiência na pós-graduação, ao mesmo tempo em que evidenciamos a ausência de uma política de inclusão e acessibilidade nesse espaço acadêmico e os desafios para a sua elaboração.

Por último foram elaboradas as **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, que trazem as nossas impressões sobre a problemática da pesquisa e algumas sugestões para solucionar os desafios apresentados ao longo deste trabalho.

Este estudo foi desenvolvido com o intuito de contribuirmos com a produção do conhecimento científico acerca da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, em especial, na pós-graduação *stricto sensu*, atrelado à ótica dos direitos humanos, haja vista que há um escasso acervo de referencial teórico sobre o tema abordado, sobretudo no campo dos direitos humanos.

Nutrimos ainda a esperança que ele sirva de base teórica para a elaboração de políticas públicas inclusivas na pós-graduação. Pois, a PRPG, no início da nossa pesquisa, entrou em contato para que nós fornecêssemos a quantidade de estudantes com deficiência que estão matriculados nos cursos de pós-graduação.

Por outro lado, buscamos dar visibilidade aos desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência para a materialização do respeito, garantia e efetivação dos seus direitos enquanto pessoas com deficiência, de acessar, ter condições de permanecer e conseguir concluir com sucesso os seus cursos de mestrado e doutorado nas Instituições de Ensino Superior.

Por fim, buscamos chamar a atenção da UFPB para a necessidade de elaborar políticas públicas de inclusão e acessibilidade que promovam a inclusão das pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação. E que essas políticas sejam elaboradas com base nos princípios e concepções da educação em direitos humanos e contem com a participação ativa dos próprios estudantes com deficiência.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DAS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS

Neste capítulo nos propomos a desenvolver o percurso histórico da conquista do direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil tomando como marco temporal a Constituição Federal, promulgada em 1988, até 2016, período no qual ocorreu a consolidação do marco legislativo de garantia desse direito. Nesse contexto, inicialmente, abordaremos as influências internacionais que contribuíram para a conquista do direito à educação das pessoas com deficiência, por meio da promulgação de documentos que chamaram a atenção para a necessidade de elaborar ações com vistas à garantia desse direito.

Em seguida, apresentamos a atuação das pessoas com deficiência para garantir os seus direitos na Constituição Federal, promulgada em 1988, e a partir desta elencamos as principais normativas nacionais criadas com o objetivo de promover a garantia e a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência de maneira inclusiva com base nos princípios dos direitos humanos, princípios estes que são abordados ao longo do texto, com destaque também para as concepções de direitos humanos, de educação, educação inclusiva e inclusão social, que foram utilizadas neste capítulo.

Por fim, situamos as lutas empreendidas pelo movimento político das pessoas com deficiência para a garantia das conquistas apresentadas no decorrer deste texto.

1.1 A contribuição dos documentos internacionais para o direito à educação das pessoas com deficiência

Antes de iniciarmos propriamente a discussão pretendida neste tópico, cabe salientar que as pessoas com deficiência, ao longo da história, foram e ainda são marcadas por experiências de discriminação, preconceitos e maus-tratos. O número de pessoas com deficiência que afirmaram ser vítima dessa situação é bem expressivo, segundo dados da pesquisa realizada pela Vagas.com em parceria com Talento Incluir.

A pesquisa apresentada em 2016, ouviu 4.319 pessoas com deficiência (PcDs) e revelou que quatro em cada 10 admitiram ter sofrido discriminação no ambiente de trabalho. Entre as respostas obtidas, 9% dessas pessoas passaram por isolamento e rejeição do grupo, 12% viveram dificuldades para serem promovidas e 57% foram vítimas de bullying (BARBOSA, 2017, p.1).

Essa realidade também pode ser encontrada no âmbito da educação que, por muito tempo, foi oferecida para as pessoas com deficiência pautada por práticas e concepções clínicas/terapêuticas do modelo médico⁵ que procurou explicar as causas da deficiência durante certo tempo.

A concepção desse modelo contribuiu para a negação do direito à educação para as pessoas com deficiência, ao disseminar pela sociedade o pensamento da incapacidade dessas pessoas por causa da condição da deficiência.

Segundo Araújo (2012), na modernidade, as ações educacionais para as pessoas com deficiência eram quase inexistentes. Limitavam-se às atividades manuais da vida cotidiana, influenciadas pelo modelo médico.

Muitos alunos passaram anos consecutivos aprendendo a escovar os dentes, a tomar banho e a comer sozinhos; a enfiar contas em arames e fios, a usar o papel apenas para pintura e recorte/colagem. Sua “escolarização” limitava-se à discriminação de figuras iguais e diferentes das apresentadas e a resolver exercícios de sequência lógica. [...]. Alunos cegos e surdos, quando recebiam educação era em escolas especializadas segregadas, muitas vezes em regime de internato, exigindo a separação de suas famílias (GLAT, 2007, p. 20).

Esta postura evidenciou o quanto “as pessoas com deficiência não foram consideradas como parte da sociedade nem como o direito humano à vida, à liberdade, à educação, ao trabalho, à participação na comunidade” (PUGLIESE, 2008, p. 77).

Nos anos 1960, os estudos sobre a deficiência começaram a questionar o modelo médico e surge nos Estados Unidos uma nova forma de explicar as causas da deficiência, o modelo social ou modelo dos direitos humanos como denomina Ramos (2014). Esse modelo compreende a deficiência como um “conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2007, p. 09).

O modelo social contribuiu para derrubar a ideologia que oprimia, segregava e humilhava as pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que retirou a centralidade das explicações da deficiência do campo biomédico com ênfase no diagnóstico para o campo político e social, no qual exigia agora a elaboração de políticas públicas para atender às necessidades desses indivíduos.

No entanto, a preocupação com a educação para as pessoas com deficiência tem início na sociedade a partir da proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em

⁵ Neste modelo a deficiência era compreendida como “consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos” (DINIZ, 2007, p. 15).

1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU), após a segunda guerra mundial. Esse documento, conforme Silva, L. (2018) incentivou a sociedade a pensar um novo contexto social, político, legislativo, econômico e cultural, que fosse capaz de garantir os direitos que historicamente foram negados aos grupos minoritários, a exemplo das pessoas com deficiência.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos constituiu um marco na organização da sociedade civil para promover e defender os direitos de indivíduos e grupos que sofreram discriminação, e nele o movimento das pessoas com deficiência tem ganhado adeptos e conquistado espaços cada vez mais significativos (FERREIRA, 2009, p. 32).

A Declaração despertou a sociedade para a possibilidade da oferta de educação às pessoas com deficiência, ao defender uma sociedade democrática, que viabilize a participação de todos e o respeito à diversidade (CROCHÍK, 2013).

A Declaração defende a concepção de que a educação é uma ferramenta para a expansão e garantia dos direitos humanos e a emancipação dos indivíduos (ALMEIDA; REIS, 2018). Também aponta que “a educação não é neutra em matéria de valores” (CLAUDE, 2005, p. 39).

É por meio do acesso à educação que os indivíduos começaram a ser reconhecidos como sujeito de direitos, gestando a noção de igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, para que pudessem acessar uma educação de caráter inclusivo através da qual os princípios dos direitos humanos motivassem a ideia de acessibilidade, inclusão e respeito pelas diferenças. O art. 26º da Declaração diz que “todos têm direito à educação e que esta deverá promover o desenvolvimento da personalidade humana” (ONU, 1948).

Conforme Silva, L. (2018) a consolidação do diálogo entre os direitos humanos e a deficiência foi influenciada por três documentos importantes: Declaração sobre os direitos das pessoas com retardo mental (1971); Declaração em defesa dos direitos das pessoas deficientes (1975); e o ano internacional da pessoa com deficiência (1981), promovido pela ONU. Foram marcos históricos que contribuíram para combater a exclusão que, por muito tempo, rodearam e ainda afetam as pessoas com deficiência.

Nesse contexto, no final do século XX, a Organização das Nações Unidas (ONU) assim como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pressionadas pelos movimentos sociais para dar respostas aos conflitos que estavam instaurados na sociedade, resolveram repensar as diretrizes educacionais e promover

a elaboração de políticas públicas para o combate à exclusão na sociedade (FERREIRA, 2006).

Em relação à exclusão das pessoas com deficiência, a ONU, em 1975, promulga a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. O documento faz um apelo aos organismos internacionais e nacionais para que a Declaração seja usada para a efetivação dos direitos nela contidos.

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível [...] (ONU, 1975).

A Declaração chamava a atenção para:

A necessidade de prevenir deficiências físicas e mentais e de prestar assistência às pessoas deficientes para que elas possam desenvolver suas habilidades nos mais variados campos de atividades e para promover, portanto quando possível, sua integração na vida normal (ONU, 1975).

No documento, a expressão “pessoa com deficiência” ainda não era utilizada. E a inserção das pessoas com deficiência na vida em sociedade deveria ser feita só quando fosse possível. Isso mostrava que a elaboração da Declaração foi norteadada pela concepção da integração, na qual as pessoas com deficiência deveriam se adequar à sociedade, caso contrário, ficavam fora da dinâmica social.

Visando promover as recomendações da Declaração e trazer à tona para as discussões internacionais e nacionais o tema da deficiência, a ONU mais uma vez entrou em cena e “declarou a década de 1980 como a das pessoas com deficiência e 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) com o tema participação plena e igualdade” (LANNA JUNIOR, 2010, p. 117).

Os objetivos principais do AIPD em relação às pessoas com deficiência eram: ajudar no ajustamento físico e psicossocial na sociedade; promover esforços, nacional e internacionalmente, para possibilitar o trabalho compatível e a plena integração à sociedade; encorajar projetos de estudo e pesquisa visando à integração às atividades da vida diária, aos transportes e aos edifícios públicos; educar e informar o público sobre os direitos de participar e contribuir em vários aspectos da vida social, econômica e político (LANNA JUNIOR, 2010, p. 43).

Nesse sentido, o Ano Internacional das Pessoas Deficientes conseguiu alcançar os objetivos almejados pela ONU, dando visibilidade às reivindicações desse grupo, as quais se

fundavam na luta pelo reconhecimento e garantia de direitos e pela promoção da cidadania, mas as lutas em busca da garantia e efetivação desses objetivos não se findaram no AIPD.

A ONU procurou dar continuidade a esse processo com a promulgação da Carta dos Anos 80, que apontava ações prioritárias e metas para a década de 1980 que possibilitassem às pessoas com deficiência integrar e participar da sociedade, com acesso à educação e ao mercado de trabalho (LANNA JUNIOR, 2010, p. 46).

A UNESCO também estava preocupada com o fenômeno da exclusão dos grupos sociais, em especial das pessoas com deficiência. Segundo Ferreira (2006), para tentar minimizar os efeitos da exclusão, a UNESCO lança as Diretrizes Internacionais de combate à exclusão, com vistas a proporcionar o acesso à educação de ampla parcela da sociedade e tornar os sistemas educacionais, de fato, inclusivos, para todos.

Assim, a UNESCO realizou em 1990 a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu na cidade de Jomtien, na Tailândia. Como produto dessa Conferência foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que orientou as bases para a erradicação do analfabetismo e a implantação da educação básica.

A Declaração defende que a educação deve ser universal e gratuita para todos, sinaliza a necessidade da elaboração de políticas públicas para a universalização do acesso e a erradicação do analfabetismo e a promoção individual dos sujeitos, além da necessária interação entre os governantes e a sociedade civil organizada.

A Declaração também afirma que todas as pessoas devem gozar das condições e aproveitar as oportunidades educativas, que satisfaçam as 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 (UNESCO, 1990, p. 03).

No entanto, as formas de atender a essas necessidades não é algo estável, pois variam de acordo com a cultura de cada país, exigindo novas metodologias de ensino para satisfazê-las. Segundo a Declaração, “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990).

Desse modo, é preciso lutar e “ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes” (UNESCO, 1990), a fim de garantir a universalização do acesso à educação e um ambiente adequado de aprendizagem para todos, baseado no princípio da equidade.

Outro documento idealizado pela UNESCO, de suma importância para as pessoas com deficiência no que diz respeito à promoção do direito à educação, foi a Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Educação Especial que ocorreu em Salamanca, na Espanha, em 1994.

Segundo Ferreira (2006), essa Declaração influenciou globalmente o desenvolvimento da educação ao trazer o conceito de educação inclusiva, orientar a elaboração das políticas públicas para os grupos sociais vulneráveis e elencar a definição de necessidades educacionais especiais, “cujas necessidades decorrem de deficiências ou dificuldades de aprendizagem que emergem em qualquer tempo ou fase da escolarização” (UNESCO, 1994, p. 06).

Esta definição denota uma visão ampliada de necessidades educacionais especiais que englobam todas as crianças, não somente as que possuem deficiência, pois no Brasil, esse termo é fortemente ligado à educação das pessoas com deficiência (FERREIRA, 2006, p. 40).

Essa Declaração reuniu os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, ao mesmo tempo em que sinaliza que a educação das pessoas com deficiência deve ser parte integrante do sistema educacional, guiando-se pela perspectiva da educação inclusiva⁶, na qual as pessoas com deficiência devem ser matriculadas nas escolas regulares. A educação inclusiva se tornou “a diretriz principal de orientação ao acesso e participação das pessoas com deficiência no sistema educacional” (SILVA, J., 2014, p. 25).

Pelo princípio da educação inclusiva “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que elas apresentem” (UNESCO, 1994, p. 11). Assim, cabe à escola identificar e sanar as diversas necessidades educacionais dos estudantes para a efetivação de uma educação de qualidade que seja inclusiva a todos. Isso porque as instituições que são orientadas pelos princípios da educação inclusiva constituem os instrumentos mais eficientes para combater a discriminação e as formas de preconceito.

A Declaração de Salamanca representou um importante documento no sentido de

⁶ “A perspectiva da educação inclusiva vai muito além da deficiência. Esta é apenas uma das áreas que seriam beneficiadas com ela. [...] A proposta da educação inclusiva melhoraria a qualidade de ensino para todos. Não se trata só de incluir deficientes na sala de aula” (BIELER, 2004, p. 11).

apontar orientações para as políticas e sistemas educacionais, com vistas a consolidar o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, além de se basear nos princípios dos direitos humanos de respeito pelas diferenças e a busca pela liberdade e autonomia dos indivíduos.

No ano de 1999, foi realizada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. A mesma aconteceu na cidade da Guatemala, sendo assinada pelo Brasil no mesmo ano, mas só foi ratificada em 2001, através do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro do referido ano. Segundo Araújo (2012) esta Convenção desencadeou impactos na política educacional brasileira ao defender o princípio da igualdade de direitos e da dignidade da pessoa humana, aspectos que são inerentes a todos os seres humanos.

A Convenção assume o compromisso de prevenir e eliminar a discriminação manifestada em todas as formas contra as pessoas com deficiência, a fim de promover a inclusão dessas pessoas na sociedade.

Para alcançar êxito na concretização dos objetivos contidos na Convenção, o Estado deve adotar uma série de medidas que perpassam o âmbito legislativo, social, trabalhista, educacional ou de qualquer outra natureza, além de orientar suas ações no sentido de facilitar o acesso das pessoas com deficiência aos transportes, à comunicação, buscando eliminar as barreiras arquitetônicas. Todas essas medidas têm a finalidade de proporcionar às pessoas com deficiência uma vida mais independente com condições igualitárias.

Segundo Ferreira (2006), no ano de 2000, após uma década da elaboração da Declaração da Tailândia sobre educação para todos, ficou constatado que as metas estabelecidas pelo documento não foram alcançadas, pois o analfabetismo não foi erradicado, não houve a universalização do acesso à educação e as desigualdades nas formas de acesso à educação persistiam e ainda persistem.

Por essas razões, em 2000 foi elaborado pela Cúpula Mundial de Educação o Marco de Ação de Dakar, que consiste no compromisso coletivo assumido pelos países cujos governantes têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas da Educação para Todos (EPT) sejam efetivadas. Nele são reafirmadas as orientações da Declaração de Jomtien e Salamanca, baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos e de outros documentos de caráter nacional e internacional elaborados na década de 1990. O documento objetiva avaliar as metas elencadas na década de 1990 e propor outras a serem alcançadas até 2015, quais sejam:

I Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; II. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; III. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, à habilidades para a vida e à programas de formação para a cidadania; IV. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; V. Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; VI. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2000, p. 02).

Para a efetivação desses objetivos, tornou-se necessária a ação conjunta dos governantes, grupos, agências e associações voltadas à educação, no sentido de buscar apoio nacional e internacional; elaborar políticas de educação ligadas à eliminação da pobreza; buscar ajuda da sociedade civil organizada; trabalhar com os professores, visando melhorar a sua autoestima; melhorar o sistema de gestão da educação; monitorar se as metas de educação para todos estão sendo efetivadas no âmbito internacional, nacional e regional, dentre outras estratégias, tendo sido estabelecido o prazo máximo até o ano de 2015 para que os objetivos e metas do EPT sejam alcançados.

Por fim, em 2008, o Brasil assina um documento bastante significativo para as pessoas com deficiência: a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, adotado pela ONU, que recebeu o caráter de Emenda Constitucional no Brasil. A Convenção foi legitimada pelo governo brasileiro através de dois decretos: legislativo nº 186/2008 e executivo nº 6.949/2009. O primeiro aprova o texto da Convenção e do seu protocolo facultativo, e o último promulga os dois documentos. A Convenção foi “[...] um marco legislativo que coloca a sociedade enquanto promotora de ações que venham garantir a inclusão como concretude dos direitos humanos” (SILVA, L., 2018, p. 50).

Essa mesma Convenção inova ao admitir que as pessoas com deficiência são, antes de mais nada, “pessoas” iguais a quaisquer outras; desse modo, a deficiência passa a ser vista como uma “característica da condição Humana” (ONU, 2008, p. 15). O documento pretende “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (ONU, 2008, p. 26).

A partir da Convenção o modo como os indivíduos com deficiência eram

denominados⁷ sofreu modificação.

“Pessoa com deficiência” passou a ser a expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social. Em oposição à expressão “pessoa portadora”, “pessoa com deficiência” demonstra que a deficiência faz parte do corpo e, principalmente, humaniza a denominação. Ser “pessoa com deficiência” é, antes de tudo, ser pessoa humana. É também uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência. A expressão foi consagrada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006. (LANNA JUNIOR, 2010, p. 17).

Outro avanço da Convenção foi consolidar a substituição do modelo médico que explicou as causas da deficiência, por muito tempo, pelo modelo social. Este modelo esclarece que o elemento limitador da deficiência é o meio no qual a pessoa está inserida e não a deficiência em si, o que retira a ênfase na deficiência como uma doença ou que o indivíduo com deficiência é um doente.

Assim, segundo Diniz (2007), no modelo social a deficiência seria resultante dos sistemas sociais opressivos que levavam pessoas com lesões à condição de deficiência. O que se opunha ao modelo médico era a lesão que levava à deficiência, a qual deveria ser tratada e curada pelos médicos (MAZZOTTA, 2011; RAMOS, 2014).

No art. 1º da Convenção é definido o conceito de pessoa com deficiência:

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 (ONU, 2008, p. 26).

Outro conceito importante que o documento traz é o de discriminação por motivo de deficiência que significa:

Qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social,

⁷ Para os precursores dos estudos sobre deficiência, a linguagem referente ao tema estava carregada de violência e eufemismos discriminatórios: “aleijados”, “manco”, “retardado”, “pessoa portadora de necessidades especiais” e “pessoa especial” (DINIZ, 2007, p. 10). Outras denominações foram acrescentadas como: “inválido”, “incapazes”, “defeituosos”, “excepcionais”, “pessoas com deficiência”; posteriormente, foi incorporada a expressão “pessoa portadora de deficiência”, “pessoas com necessidades especiais”. No entanto, o movimento político das pessoas com deficiência teceu críticas aos termos “especial” e “portador”. Para o movimento o adjetivo “especial” trazia uma conotação equivocada para as lutas por inclusão e equiparação de direitos, onde as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como especiais e não como cidadãos de direitos. Já o termo “portador” transmitia a ideia de que a deficiência era algo que se porta e, por isso, não faz parte da pessoa, enfatizando a deficiência em detrimento do ser humanos (LANNA JUNIOR, 2010, p. 17).

cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (ONU, 2008, p. 27).

Conforme a Convenção os sujeitos com deficiência devem ter efetiva participação na sociedade além de gozar do respeito pela dignidade humana e o reconhecimento da igualdade de oportunidades, ter a liberdade de fazer as suas próprias escolhas e disseminar o respeito às diferenças. Para isso, faz-se necessário o trabalho em conjunto dos governantes e da sociedade civil, através de um esforço democrático para consolidar tais princípios, por meio da elaboração de políticas públicas que possibilitem que as pessoas com deficiência possam desfrutar de uma vida digna.

O documento sinaliza para a responsabilidade dos governantes em desenvolver campanhas permanentes, visando conscientizar as pessoas no combate às formas de discriminação, preconceito e estereótipos, com vistas a chamar a atenção desses indivíduos para o fato de que as pessoas com deficiência são dotadas de capacidades e podem contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Nesse sentido, o Estado deve ofertar uma educação que seja inclusiva em todos os seus níveis, que vise ao aprendizado permanente ao longo de toda a vida. O Estado ainda tem a responsabilidade de assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional em virtude da sua deficiência, e que deve haver a adaptação dos currículos para facilitar a aprendizagem desse público (ONU, 2008).

Esses arranjos legislativos de caráter internacional contribuíram de maneira importante para a garantia do direito das pessoas com deficiência de acessar à educação nas escolas regulares de ensino, guiados pelo princípio da educação inclusiva, no qual a sociedade deve adaptar os currículos escolares para as pessoas com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, sendo inviável que estas tenham que se adaptar a eles. Vejamos, no próximo tópico, como se gestou o direito à educação para as pessoas com deficiência no Brasil, influenciado pelos documentos internacionais elencados neste tópico.

1.2 O direito à educação das pessoas com deficiência nos instrumentos de proteção nacional

Os documentos elencados no tópico anterior sinalizam que o direito à educação, antes de tudo, é um direito prioritário e universal, sendo considerado como um direito humano, tendo em vista que a educação possibilita o crescimento pessoal e intelectual dos indivíduos. “Assim, nossa educação define-se como um ritual de passagem para exercer uma cidadania

que implica o exercício de direitos e obrigações que todo sujeito tem ao nascer” (SILVA; COSTA, 2015, p. 64). Nessa perspectiva, a educação socializada, de maneira crítica, leva à emancipação dos sujeitos e os prepara para viver em sociedade.

Assim, “a educação permite que os indivíduos sejam inseridos em seus meios sociais, pois é a responsável pela transmissão da cultura entre as gerações; a educação caracteriza o que faz parte, essencialmente, da espécie humana” (MARTINS *et al.*, 2013, p. 36).

É responsabilidade do Estado garantir às pessoas o direito à educação de modo que possibilite a emancipação humana. Todavia, a educação deve ser ofertada com base em princípios democráticos, sem qualquer distinção de cor, raça, etnia, gênero, idade e condição de deficiência, livre de aspectos discriminatórios e preconceituosos.

Nessa perspectiva, a intensificação dos movimentos sociais pelos direitos humanos, que lutavam e continuam lutando contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício do direito à cidadania das pessoas com deficiência, uniu esforços para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Nesse momento, gestaram-se críticas sobre as práticas educacionais segregativas que absorviam as pessoas com deficiência, o que impulsionou o início das discussões para a elaboração de uma política educacional que, de fato, fosse inclusiva.

Com base no exposto, nos anos 1960, o Estado brasileiro, tencionado pelas campanhas em prol da oferta de educação para as pessoas com deficiência, timidamente começou a assumir essa responsabilidade ao garantir um capítulo referente à educação para as pessoas com deficiência na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, promulgada em 1961 (FIGUEIRA, 2008).

A forma de educação destinada às pessoas com deficiência, na época, no texto da referida Lei, não era ofertada de maneira inclusiva. Isso fica evidente no art.88º da LDB, no qual “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 15). Nesse sentido, os alunos classificados como “excepcionais” deveriam utilizar os mesmos serviços educacionais destinados para os alunos “normais”.

As ações de educação eram desenvolvidas com base na perspectiva da integração desses sujeitos no sistema regular de ensino. A integração “objetivava habilitar os alunos das instituições e classes especiais para frequentarem as salas de aulas regulares” (GLAT, 2007, p. 22).

No entanto, a concepção de integração exigia que o estudante com deficiência fosse previamente preparado, para só depois frequentar a sala de aula comum do ensino regular.

Nesse caso, a escola não era obrigada a se adaptar às necessidades das pessoas com deficiência, mas o oposto, eram as pessoas com deficiência que deveriam se adaptar à escola. *“La integración, en la que los grupos que acaban de ser admitidos tienen que adaptarse a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, religión, capacidad o discapacidad; [...]”* (TOMASEVSKI, 2002, p. 15).

Com vistas a modificar esse cenário e instaurar na sociedade uma concepção mais positiva sobre a capacidade das pessoas com deficiência e com o intuito de lutar pela garantia e efetivação dos seus direitos, no final da década de 1970, ganha força na sociedade brasileira o movimento político das pessoas com deficiência⁸, o qual desempenhou um importante papel na garantia dos direitos fundamentais próprios das pessoas com deficiência no processo de consolidação da Constituição Federal proclamada em 1988.

Nesse contexto, após o fim da ditadura militar, instaurou-se no Brasil o processo de redemocratização da sociedade, o que desaguou na construção de uma nova Constituição Federal, que vislumbrava retomar a democracia na sociedade. Para isso teve início o processo da Assembleia Nacional Constituinte, que trouxe importantes mudanças para a sociedade, sobretudo para as pessoas com deficiência, na esperança de obter o atendimento de suas necessidades e a garantia dos seus direitos por meio de políticas públicas.

Segundo Lanna Júnior (2010), o movimento político das pessoas com deficiência nesse período de redemocratização da sociedade empreendeu uma articulação nacional para discutir propostas a serem aprovadas no texto da nova Constituição Federal.

Durante o processo de sistematização do texto constitucional, as propostas elaboradas pelas organizações sociais das pessoas com deficiência não foram incorporadas como pretendido. Visando reverter esse quadro, o movimento resolveu elaborar as suas próprias propostas de Emenda Constitucional, a qual obteve mais de 30 mil assinaturas e foi submetida à aprovação na Assembleia Nacional Constituinte.

As reivindicações das pessoas com deficiência eram para que na Constituição os direitos destinados a elas não fossem todos reunidos em um capítulo à parte, bem como que a tutela não fosse legitimada no texto constitucional, e sim, a garantia da sua autonomia. Desse modo, “o movimento vislumbrava, portanto, que o tema da deficiência fosse transversal no texto constitucional” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 67). Para eles, concentrar os seus direitos em um capítulo específico seria mais um sinal de segregação e exclusão que legitimava o preconceito, a segregação e a discriminação.

⁸ Dedicamos um tópico para discorrer apenas sobre a consolidação desse movimento.

Após muitas lutas as pessoas com deficiência obtiveram êxito na Constituição Federal, pois conseguiram garantir, sobretudo, o direito de incorporar na sociedade o princípio da inclusão social, que definimos como “processo de desenvolvimento econômico, político, cultural e educacional que assegurasse a efetividade de vida digna para todas as pessoas” (SILVA, A., 2018, p. 76).

A partir de então, as reivindicações desse grupo passaram a ser atendidas por meio de políticas públicas, tirando de cena a direção meramente assistencialista. Isso, porém, não significa que a assistência tenha sido extinta. Vale salientar que até então as ações do Estado para esse segmento eram focalizadas e descontínuas, com destaque para a educação que era orientada por uma concepção segregadora.

Essa concepção segregadora foi fruto do paradigma da institucionalização das pessoas com deficiência que orientou as ações educacionais para esse grupo em meados do século XIX até os anos 1970. Esse paradigma:

Caracterizou-se [...] pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais ou escolas especiais segregadas, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias (ARANHA, 2001, p.07).

Nesse sentido, as pessoas com deficiência eram retiradas do convívio social e segregadas em instituições de cunho filantrópico e religioso, sem o intuito de oferecer à elas uma educação que promovesse a sua autonomia.

A promulgação da Constituição Federal em 1988, denominada de democrática e cidadã, absorveu em seu contexto os grupos minoritários, a exemplo das pessoas com deficiência. Esse documento significou um divisor de águas para a educação no geral e, em especial, das pessoas com deficiência.

A Carta Magna inaugurou uma nova configuração para a educação brasileira representando um avanço na retomada do Estado democrático de direito, além de representar:

Um marco na história política do país, pelo avanço no reconhecimento dos direitos, sem distinção de qualquer natureza, ao definir como um dos objetivos: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminações” (art. 3º, inciso IV) (SILVA; COSTA, 2015, p. 93).

O art. 205º da Constituição afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da

pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A educação passou a ser compreendida como um direito social obrigatório e gratuito destinado para todas as pessoas sem distinção, o que reafirma e amplia a concepção de educação inscrita no art. 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, como mencionamos no tópico anterior.

Fica evidente também que é de responsabilidade do Estado dispor de uma educação gratuita e obrigatória para todos. Em relação às pessoas com deficiência, no art. 208º, inciso III, fica claro o compromisso com a oferta de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A partir dessa compreensão surgiram as bases para a elaboração dos aparatos legislativos da educação brasileira atrelada ao princípio da inclusão social e dos direitos humanos que serviram como pano de fundo para o desenvolvimento da educação especial que fora criada para atender às pessoas com deficiência e começou a ser institucionalizada⁹ desde os anos 1970.

Nesse contexto, a concepção de inclusão é entendida como um conjunto de ações desenvolvidas para incluir as pessoas com deficiência em todos os níveis da sociedade, em que é a estrutura social que deve se adaptar para garantir que a interação entre os sujeitos com deficiência e a sociedade aconteça, e assim, seja compreendida a importância das pessoas com deficiência como parte de um todo.

Para que aconteça a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, supõe-se que:

As pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual, todos conquistariam a sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395).

Nessa perspectiva os direitos humanos desempenham um importante papel no sentido de promover a igualdade de oportunidades defendida pela concepção da educação inclusiva,

⁹ O primeiro passo foi a criação da Emenda Constitucional nº 12, de 17/10/1978, a qual estabelece que “*uma lei especial disporá sobre a educação de excepcionais*” (FIGUEIRA, 2008, p. 99). Anterior a essa Emenda, em 1977, a Portaria Interministerial nº 477 estabelece diretrizes básicas para as ações dos órgãos integrados e subordinados ao Ministério da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social, no que diz respeito ao entendimento educacional para os “excepcionais”. Nesse contexto, conforme Mazzotta (2011), em 1973, foi criado, por meio do Decreto nº 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de articular, em todo o território nacional, a ampliação e o melhoramento da educação para as pessoas com deficiência.

para os indivíduos com deficiência, visto que os Direitos Humanos “[...] se trata de direitos comuns a toda a espécie humana, a todo homem enquanto homem, os quais, portanto, resultam da sua própria natureza, não sendo meras criações políticas” (COMPARATO, 2008, p. 20). O autor acrescenta que os direitos humanos “são inerente à própria condição humana, sem ligação com particularidades determinadas de indivíduos ou grupos” (COMPARATO, 2008, p. 58). Os direitos humanos também são históricos e indivisíveis.

Esses direitos são norteados pelos princípios da igualdade, liberdade e dignidade da pessoa humana para todos os seres humanos, sem qualquer distinção, como está previsto no art. 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania (ONU, 1948).

No documento fica claro o caráter indissociável dos direitos humanos da condição humana, e, ainda, se evidenciam os princípios da universalidade e da transversalidade próprios desses direitos. Conforme o pensamento de Tosi (2016), os direitos humanos objetivam regular a convivência harmônica e civilizada entre os povos e nações para que não retornemos ao estado natural de barbárie. Quanto a isso, Comparato (2008, p. 26) aponta que “os direitos humanos foram identificados como os valores mais importantes da convivência humana, aqueles sem os quais as sociedades acabam perecendo, fatalmente, por um processo irreversível de desagregação”.

Viver em harmonia exige o respeito às diferenças e a promoção da igualdade de direito entre os sujeitos, e isso implica em respeitar o direito à educação das pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades da educação.

Assim, a inclusão das pessoas com deficiência é algo que vai além da elaboração de políticas públicas inclusivas, exige a mudança na mentalidade das pessoas com relação a esses indivíduos, que suas particularidades sejam respeitadas e “que suas diferenças sejam assumidas como diferenças e não como desigualdade” (SOUZA; RAMALHO, 2012, p. 54). Uma sociedade que respeita e orienta as suas ações com base nos princípios dos direitos humanos é propícia para efetivar a inclusão das pessoas com deficiência.

Educar sob os auspícios dos direitos humanos deveria funcionar como exercício de garantia e proteção de direitos, mas também de denúncia e repúdio aos diferentes

tipos de violação que se alargavam também nos contextos das grandes cidades (SILVA, L., 2018, p. 56).

Desse modo, segundo essa mesma autora, o movimento pelos direitos humanos contribuiu para a instauração do paradigma da educação inclusiva na sociedade que, com base nos princípios da educação em direitos humanos, formou as bases para a reivindicação da igualdade de direitos para todos.

A educação em direitos humanos é entendida como “o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes” (UNESCO, 2012, p. 04), e a partir de então criar uma sociedade mais justa e inclusiva.

Retomando a apresentação da legislação elaborada para a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, após a Constituição, foi sancionada a Lei nº7.853, no ano de 1989, que trata do apoio às pessoas portadoras de deficiência e estabeleceu normas gerais que buscavam assegurar “o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração” (BRASIL, 1989).

Na área da educação, a lei estabeleceu algumas diretrizes importantes para garantir o direito à educação das pessoas com deficiência, quais sejam: inserção nos sistemas de ensino nas escolas especiais, públicas ou privadas; a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em instituições públicas; a matrícula compulsória das pessoas com deficiência que fossem capazes de se integrar no ensino regular, julgando como crime quando estes direitos forem negados (BRASIL, 1989).

Essa Lei, porém, foi elaborada ainda com base no paradigma da integração escolar, que responsabilizava os estudantes com deficiência pelo seu sucesso ou fracasso na escola.

A concepção de integração escolar era distinta da segregação e da inclusão. A integração “objetivava habilitar os alunos das instituições e classes especiais para frequentarem as salas de aulas regulares” (GLAT, 2007, p.22). Uma vez matriculados nessas salas, estes alunos receberiam atendimento especializado de forma simultânea em salas de recursos.

Assim, a concepção de integração exigia que o estudante com deficiência fosse previamente preparado, para só depois frequentar o ensino regular. Nesse caso, a escola não era obrigada a se adaptar às necessidades diferenciadas das pessoas com deficiência, como defende o paradigma da educação inclusiva.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial que orientou a

integração das pessoas com deficiência no âmbito educacional. Esta política orienta o acesso às classes comuns do ensino regular somente para aquelas pessoas que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas no ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994).

Nesses termos essa política não provocou uma reformulação das práticas educacionais de modo que os diferentes potenciais das pessoas com deficiência sejam valorizados no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses indivíduos exclusivamente à educação especial.

Posteriormente, na década de 1990, influenciados pelos documentos internacionais, a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (OEA, 1999), o Estado brasileiro começou a pensar novas formas de como incluir as pessoas com deficiência no meio educacional norteando suas ações com base nos princípios do paradigma da educação inclusiva.

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser definido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395).

Nesse sentido, segundo Souza e Ramalho (2012), a educação inclusiva começou a ser pensada pelos países desenvolvidos nos anos de 1980. Já no Brasil, porém, ela só começou a ser discutida como paradigma norteador das ações educacionais desenvolvidas pelo Estado, em meados da década de 1990.

A educação inclusiva constitui-se em uma ação política, cultural, social e pedagógica, que tem como objetivo garantir o direito de que todos estejam juntos na escola, participando, convivendo e aprendendo, sem nenhum tipo de discriminação (MARTINS *et al.*, 2013, p. 26).

Com base nessa concepção, Glat (2007) acrescenta:

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (GLAT, 2007, p. 16).

Amparada pelo paradigma da educação inclusiva, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), regulamentada pela Lei nº 9.394, de 1996. Esta inova ao dispor no capítulo V que trata exclusivamente da educação especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996b).

A partir da LDB, a educação especial passou a ser uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente¹⁰ na rede regular de ensino, uma vez que até o momento não havia espaço para as pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, a não ser nas instituições especiais, de forma não inclusiva no âmbito social, o que significou um avanço em relação à LDB elaborada em 1961, que tratava as pessoas com deficiência como “excepcionais” e defendia a sua segregação nas instituições especializadas.

No art. 59º fica claro que os sistemas de ensino deverão assegurar às pessoas com deficiência, currículos adaptados, métodos e recursos educacionais para atender às suas necessidades; ofertar a terminalidade específica para aqueles que não conseguiram atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, por ocasião da deficiência. Também é defendido atendimento educacional especializado de maneira gratuita para os alunos com deficiência, devendo ser oferecido em salas ou escolas especiais, desde que não seja possível a inserção deles nas salas comuns de ensino.

Como resultado, foram elaboradas legislações direcionadas para as pessoas com deficiência, a fim de lhes garantir acessibilidade e inclusão em todas as instâncias da sociedade, melhores condições de vida, maior autonomia, longe da tutela, bem como a garantia de acesso e permanência ao ensino de maneira inclusiva e coerente com as necessidades de cada estudante.

No final da década de 1990, a Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 1999. A partir dessa regulamentação a educação especial passou a ser uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando que a educação

¹⁰ O termo preferencialmente utilizado no texto da Constituição de 1988 para se referir ao atendimento educacional especializado e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que faz alusão à educação especial, recebeu algumas críticas, dentre elas a de que o termo acabaria legitimando a exclusão ao dar margem a procedimentos excludentes por parte dos sistemas educacionais (federais, estaduais e municipais) dando bases legais para esses procedimentos. Ou ainda que pudesse servir como justificativa para os gestores não aceitarem as matrículas dos alunos com deficiência nas escolas regulares, por preferirem que eles sejam matriculados nas instituições especializadas (FERREIRA, 2009, p. 35).

especial seria algo complementar ao ensino regular e não substituta do mesmo (BRASIL, 2008b).

Apesar desse avanço, a educação especial continuou a ser desenvolvida com base nos princípios da integração, mesmo com os avanços nas discussões sobre o paradigma da educação inclusiva no Brasil (RIBEIRO; SILVA, 2018).

Segundo Souza, L. (2019), a partir do século XXI, as práticas segregativas e integrativas enraizadas no sistema de ensino receberam críticas mais contundentes, visto que havia um elevado índice de pessoas com deficiência fora do âmbito escolar.

Com objetivo de apoiar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, a partir de 2003, são implementadas estratégias para a disseminação dos referenciais da educação inclusiva no país. Para alcançar este propósito, é instituído o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que desenvolve o amplo processo de formação de gestores e de educadores, por meio de parceria entre o Ministério da Educação, os estados, os municípios e o Distrito Federal (BRASIL, 2016a, p. 09).

Em 2001, foram criadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esse documento foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e instituído pela Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de universalizar o ensino e abordar o tema da diversidade na educação brasileira, além de inaugurar um novo marco político e teórico para a educação especial no Brasil.

Essa política se articulou às orientações das organizações multilaterais de financiamento, que defendiam o paradigma da educação inclusiva, de acordo com os preceitos estabelecidos pela Declaração de Salamanca (1994) [...] (RIBEIRO; MALDONADO, 2018, p. 17).

As Diretrizes inovam no sentido de exigir que as mudanças necessárias para atender às pessoas com necessidades educacionais especiais sejam feitas de forma dialogada entre o Estado, a sociedade civil organizada, as famílias dos alunos com deficiência e todos os outros segmentos da sociedade que tenham interesse no tema. Conforme o documento.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001c).

De acordo com as Diretrizes, todas as ações educacionais devem ser desenvolvidas respeitando três princípios fundamentais, quais sejam: a preservação da dignidade humana, a

busca da identidade e a construção da cidadania. A efetivação dessa tríade objetiva uma sociedade mais inclusiva, a qual tenha reconhecidas as possibilidades e potencialidade dos sujeitos, tendo em vista que quando se trata de educação inclusiva não se está referindo apenas a parâmetros físicos de permanência desses indivíduos nas instituições, mas da oferta de uma educação com qualidade.

As Diretrizes, assim como os demais documentos que se referem ao direito à educação das pessoas com deficiência, chamam a atenção para a importância da formação continuada dos professores para atuar na educação especial, a fim de que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas e que possibilitem a permanência dessa parcela da população nas instituições de ensino.

Fazem-se necessárias adaptações nos currículos e nas formas de avaliação para efetivar o ensino/aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Estes devem ter uma base curricular nacional comum como orienta a LDB de 1996.

Tanto o currículo como a avaliação devem ser funcionais, buscando meios úteis e práticos para favorecer o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao conhecimento, à cultura, e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade (BRASIL, 2001c, p. 58).

As escolas devem buscar recursos pedagógicos para cumprir as determinações estabelecidas pela Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação. Conforme o documento, o atendimento ofertado para os alunos com necessidades educacionais especiais, deve ser realizado no ensino regular dentro das salas de aula comuns, em qualquer etapa ou modalidade da educação.

Para isso, a Resolução aponta que as escolas devem obedecer a alguns critérios, como dispor de professores especializados e capacitados, oferecer serviços de apoio pedagógico especializado, que possibilitem aprendizagem, locomoção e comunicação dos alunos com necessidades educacionais especiais e salas especiais com recursos para complementação e/ou suplementação curricular.

Vale salientar, conforme o pensamento de Glat (2007), que, a partir dos princípios da educação inclusiva, a educação especial não deve ser percebida como substituta do ensino comum. Ela irá disponibilizar subsídios para possibilitar o ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, e melhorar a qualidade da educação oferecida para essa parcela da população por meio da oferta do atendimento

educacional especializado. Este, porém, deve ser oferecido no turno oposto ao do ensino comum e deve fazer parte do Projeto Pedagógico das instituições de ensino.

Também em 2001 foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 10.172/2001. O PNE estabelece diretrizes, metas e objetivos para a Política Nacional de Educação em um período de 10 anos (2001-2010), em todos os níveis e modalidades da educação. Ele se apresenta com a finalidade de articular o Sistema Nacional de Educação, visando proporcionar a universalização da educação e o acesso ao ensino de qualidade, respeitando as diversidades nos moldes do Estado democrático de direito.

Muitos dos objetivos e metas do PNE para a educação especial são equivalentes às propostas elencadas nas Conferências Nacionais dos direitos das pessoas com deficiência, dentre os quais se destacam:

[...] Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação (BRASIL, 2001c, p. 72).

Nesse sentido, o grande destaque que o Plano Nacional de Educação trouxe foi a necessidade de construir uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2001c).

Assim, segundo Ferreira (2009), o PNE se comprometeu a responder educacionalmente às necessidades dos grupos vulneráveis e de reduzir as desigualdades no que se refere ao acesso, à permanência na escola e ao sucesso escolar.

Esgotando-se o tempo de vigência do PNE (2001-2010), em 2014 foi lançado um novo Plano Nacional de Educação equivalente ao período de 2014-2024, sancionado pela Lei nº 13.005/2014. Este PNE apresenta como diretrizes a erradicação do analfabetismo, a superação das desigualdades educacionais visando proporcionar a cidadania e a eliminação da discriminação, a valorização dos professores e a promoção do respeito aos direitos humanos e à diversidade.

O PNE é composto por 20 metas sendo traçadas inúmeras estratégias para alcançá-las. A 4ª meta, em especial, almeja atingir a universalização da educação para as pessoas com deficiência, bem como a garantia do atendimento educacional especializado na rede comum

de ensino regular, com vistas à promoção de um sistema educacional inclusivo. Para isso, foram definidas algumas estratégias, dentre as quais destacamos:

[...] manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação; garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida; [...] (BRASIL, 2014b).

Essas estratégias devem ser colocadas em prática pelos gestores que estão à frente da escolas e instituições de ensino em conjunto com as famílias e as próprias pessoas com deficiência, a fim de promover a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional de ensino.

O Decreto nº 5.296, de dezembro de 2004, sancionou as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, respectivamente, que dispõem sobre a acessibilidade no Brasil. A primeira lei diz respeito ao atendimento prioritário às pessoas com deficiência, que segundo o Art. 6º do referido Decreto: “O atendimento prioritário compreende tratamento diferenciado e atendimento imediato [...]” (BRASIL, 2004).

Já a segunda lei define normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. A efetivação do que estabelecem tais normas se dará mediante a eliminação das diversas barreiras e obstáculos nas vias públicas e demais instâncias da sociedade, bem como na comunicação e nos transportes.

O texto da Lei nº 10.098/2000 aborda algumas definições importantes, dentre elas a de acessibilidade:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000a).

As orientações contidas nessas legislações caminham no sentido de contribuir para melhorar a inserção das pessoas com deficiência na sociedade, para a efetivação da cidadania e dos direitos humanos, “fazendo com que a escola, a saúde, o trabalho, o lazer, o turismo e o acesso à cultura sejam elementos presentes na vida destas pessoas” (LANNA JUNIOR, 2010, p. 102).

A legislação determina que as construções feitas após a sua publicação devem ser acessíveis, sob pena de aplicação das sanções cabíveis. Mas, ainda assim, vê-se resistência quanto ao cumprimento das leis.

Em 2006 é lançada a segunda versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que atribui à educação em direitos humanos a configuração de política pública. Dentre os objetivos do PNEDH, destacam-se: contemplar, no currículo da educação básica, a temática referente às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que viabilizem o acesso e a permanência desses indivíduos no ensino superior (BRASIL, 2007).

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2007, p. 11).

Nessa perspectiva, o Estado deve ofertar uma educação de qualidade para todos, considerando a educação como um direito humano essencial, que leva à ampliação e à qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, que vai do ensino infantil à educação superior. Para isso, faz-se necessária a educação em direitos humanos, um “processo de socialização em uma cultura de direitos humanos” (SILVEIRA; NADER; DIAS, 2007, p. 5), importante e indispensável para a defesa, promoção e valorização de todos os direitos, contribuindo para uma sociedade mais justa, humana e solidária.

A educação em direitos humanos vista como uma compreensão de construção de uma política pública que busca auxiliar os indivíduos a se reconhecerem como sujeitos de direitos e a partir disso, começar a lutar pela garantia e promoção dos seus direitos, os quais estão positivados em um amplo arsenal de documentos normativos.

O PNEDH orienta:

É dever dos governos democráticos garantir a educação de pessoas com necessidades especiais, a profissionalização de jovens e adultos, a erradicação do analfabetismo e a valorização dos(as) educadores(as) da educação, da qualidade da

formação inicial e continuada, tendo como eixos estruturantes o conhecimento e a consolidação dos direitos humanos (BRASIL, 2007, p. 11).

O PNEDH é dividido em cinco partes: educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e educação e mídia.

No eixo sobre a educação no ensino superior, centro das nossas discussões, o PNEDH destaca a importância de introduzir a temática da educação em direitos humanos nos três pilares que formam as instituições de ensino superior (IES), que envolvem os cursos de graduação e pós-graduação, a pesquisa e a extensão. Pautando as suas ações pela educação em direitos humanos, as IES estarão contribuindo para uma sociedade mais democrática e participativa, podendo enfrentar problemas como o da exclusão social das pessoas com deficiência e dos demais grupos excluídos.

No que tange à temática das pessoas com deficiência, no ensino superior, o PNEDH orienta a “desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência [...]” (BRASIL, 2007, p. 41), sendo esta a única estratégia que fala do direito à educação das pessoas com deficiência na educação superior no PNEDH.

Em 2008 foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar 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 desse segmento (BRASIL, 2008b). A política foi elaborada com o intuito de garantir:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da educação nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais professores 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, 2008b).

Segundo Ribeiro e Maldonado (2018), essa política considera o atendimento educacional especializado como uma das respostas às necessidades do segmento atendido pela política de educação especial, e que o atendimento deve ser oferecido no ensino regular nas chamadas salas de recursos multifuncionais.

O atendimento educacional especializado possui a função de identificar, elaborar e

organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008). Vale salientar que esse atendimento é de caráter complementar e suplementar à formação dos estudantes, não sendo substituto da escolarização no ensino regular.

No que diz respeito à educação superior essa política destaca:

A educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Essas 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, 2008b).

Isso influenciou a elaboração do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que estabelece a criação de núcleos de acessibilidade dentro das universidades federais,¹¹ para atender as/os estudantes com deficiência, garantindo a entrada e permanência desse público nas universidades até concluírem seus respectivos cursos.

Outro documento que trouxe importante contribuição para o sistema de ensino intervindo de maneira direta nele foi *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, regulamentada pela Resolução nº 1/2012 (SILVA, A., 2018). Elaboradas com força de lei apresentam como objetivo “orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos” (BRASIL, 2012).

Isso implica que a educação em direitos humanos seja um eixo transversal na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional, dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC), do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do ensino, pesquisa e extensão, ou seja, da gestão como um todo, de modo continuado, da educação básica ao ensino superior (BRASIL, 2012).

No documento são apresentadas as formas com que o tema da educação em direitos humanos deve aparecer na educação básica e superior: I - pela transversalidade, por meio de

¹¹ De acordo com Souza e Ramalho (2012), em 1999, foi criada a Portaria nº 1. 679/99, que estabelece os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento das instituições. Essa portaria foi revogada e reeditada mais tarde, na Portaria nº 3284/2003, a qual traz o papel das universidades de caráter público ou privado na garantia das condições de entrada e permanência das pessoas com deficiência física e sensoriais. Os cursos ainda deverão ser ofertados baseados pela concepção da eliminação das barreiras arquitetônicas, como orienta o desenho universal.

temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (BRASIL, 2012). Deve, ainda, fazer parte da formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação, bem como das outras áreas do conhecimento.

Essas recomendações são importantes para promover uma cultura de respeito à diversidade presente nos sistemas de ensino, o que possibilita a formação de docentes mais comprometidos com a inclusão dos grupos sociais minoritários, a exemplo das pessoas com deficiência.

Como podemos ver, as Diretrizes ampliam de forma substantiva o que o PNEDH anuncia na política pública no Brasil, isso pela sua formulação de caráter mandatório, por ser documento emanado do Conselho Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação e que, portanto, deve ser efetivado por todas as instituições de ensino do país, como também para a formulação dos Projetos Institucionais (SILVA, A., 2018, p. 87).

Como um reflexo de todas as legislações anteriores a 2015 e para viabilizar uma maior efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, foi promulgada com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). A mesma estabelece a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.

A LBI inovou ao trazer pela primeira vez o conceito de barreiras atitudinais que são: “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Barreiras estas que se apresentam de maneira sutil, trazendo consequências para a plena inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar e em outras instâncias da sociedade.

Com relação ao direito à educação, a Lei deixa claro que este é um direito das pessoas com deficiência e para a efetivação do mesmo devem ser assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, da educação infantil até a educação superior, nos seus níveis mais elevados, com vistas ao desenvolvimento dos talentos e das habilidades das pessoas com deficiência (RIBEIRO; MALDONADO, 2018).

Nesse sentido, o art. 28º da LBI evidencia a responsabilidade do Estado de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar diversas ações para promover o acesso, a permanência e a participação das pessoas com deficiência no âmbito escolar (BRASIL, 2015).

Dentre essas ações destacamos a implementação de:

Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, no ano de 2016 a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso às Universidades Federais e Instituições Federais de ensino técnico e nível médio, foi alterada pela Lei nº 13.409/2016, que trata da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de ensino (BRASIL, 2016b). Esta última lei modificou os artigos 3º, 5º e 7º da primeira acrescentando o grupo das pessoas com deficiência na reserva de vagas.

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2016b).

A reserva de vagas para as pessoas com deficiência e os demais grupos minoritários são ações afirmativas tidas como um importante instrumento de promoção da inclusão social. Em outras palavras:

As ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade (PIOVESAN, 2005, p.49).

Nesse sentido, criar uma lei que estabelece as cotas para o ingresso das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior é um ganho expressivo para esses indivíduos, que há anos lutam pela efetiva promoção e garantia do seu direito à educação¹².

Até aqui foi possível perceber as grandes conquistas no marco legal normativo que as pessoas com deficiência alcançaram no campo do direito à educação, sobretudo com o apoio dos movimentos pelos direitos humanos. No entanto, estão ocorrendo na sociedade práticas que nos levam para o desmonte dos direitos já conquistados, indo na contramão do Estado democrático de direito inaugurado pela Constituição Federal de 1988.

Na atual conjuntura a educação inclusiva tem sido duramente atacada, como nos mostra Silva, L. (2018, p. 61):

Já no campo da educação inclusiva, o debate tem sofrido duros golpes. Com os cortes orçamentários e o congelamento de gastos também na educação com a aprovação da Emenda Constitucional nº 55, dentre outras medidas, o país tem vivenciado um processo de sucateamento do ensino público, em que as populações historicamente marginalizadas têm sido alvo de perdas consideráveis.

A PEC nº 55, aprovada como Emenda à Constituição Federal no ano de 2016, prevê o congelamento do teto dos gastos do Governo Federal durante 20 anos nas áreas de educação e saúde.

Com a aprovação da PEC, a área, que tem repasse mínimo garantido por lei (piso) de 18% dos impostos da União, passaria a ter os investimentos estabelecidos com base na inflação. A diferença da Educação para as outras áreas é que o primeiro ano de vigência da regra seria 2018, e não 2017. Então, a partir de 2018, a União passaria a ter um investimento mínimo na área equivalente ao piso constitucional de 2017 mais a correção do IPCA (PASCOAL, 2016).

Segundo Cara (2016), a PEC nº 55 inviabiliza o cumprimento das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, em vigência de 2014-2024, principalmente a meta 20 do PNE, que prevê a aplicação do equivalente a 10% (dez por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) na educação. No entanto, é possível identificar como uma das consequências da aprovação dessa Emenda, que a aplicação do PIB alcançará apenas 4,5 no final dos 20 anos de vigência da PEC, e não os 10% (dez por cento), como prevê a meta, isso segundo pesquisa realizada pela Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados.

¹² No capítulo II, no tópicos 2.1 é possível perceber os impactos das ações afirmativas que proporcionaram o aumento do número de pessoas com deficiência que entraram no ensino superior no período de 2008-2018.

Além disso, também fica inviável a universalização da educação, a valorização dos professores e a ampliação da oferta da educação integral, que dependem de recursos financeiros e de infraestrutura (PASCOAL, 2016).

Com isso, a educação no geral será duramente afetada. Muitas coisas irão faltar nas instituições de ensino como, por exemplo: “material de apoio, de escritório, papel higiênico e até salários, que serão ainda mais precários para os professores, além de salas ainda mais lotadas” (CARA, 2016).

Tudo isso afetará também a educação especial destinada para atender às pessoas com deficiência, pessoas com altas habilidades/superdotação e pessoas com transtornos globais do desenvolvimento que representam um oneroso gasto para o governo. O congelamento dos gastos em uma parcela fixa a partir da inflação não acompanhará o crescimento do número de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial, o que pode fazer com que muitas dessas pessoas fiquem fora do sistema de ensino.

Atualmente, é possível perceber a presença das pessoas com deficiência em todas as modalidades do ensino. Uma conquista maior foi a sua inserção na educação superior, que só está sendo possível, graças às lutas do movimento social organizado das pessoas com deficiência, que conseguiram pressionar o poder público para a elaboração de políticas públicas que buscam garantir condições de acesso e permanência desse segmento nas Instituições de Ensino Superior, as quais são obrigadas a dispor de políticas de inclusão e acessibilidade para atender às necessidades educacionais desse público.

Porém, com os cortes de gastos feitos na educação, sobretudo nas Universidades Federais, a política de inclusão e acessibilidade, destinada para atender às necessidades de acesso e permanência das pessoas com deficiência, está correndo sérios riscos, o que, conseqüentemente, caminha para a negação do direito à educação dessas pessoas. O orçamento está sendo diminuído, mas as demandas das pessoas com deficiência e a entrada das mesmas nas Universidades Federais não estão acompanhando essa redução.

Outra tensão que o direito à educação das pessoas com deficiência está vivenciando é a reformulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que está em discussão no MEC. Com a reformulação, pretende-se retirar a centralidade do paradigma da educação inclusiva, que vem norteando as ações do Estado no campo da educação desde o início do século XXI, retomando os princípios da política de integração. Por estar em andamento a revisão da política, ainda não é possível mensurar as reais consequências para o direito à educação das pessoas com deficiência.

1.3 O movimento político das pessoas com deficiência: contribuições para garantia de direitos

É importante sinalizar que todas as conquistas alcançadas pelas pessoas com deficiência descritas neste trabalho foram fruto da organização social desses indivíduos, que se organizaram politicamente para lutar pelo reconhecimento da sua cidadania e a garantia dos seus direitos fundamentais. Essas organizações trazem como lema para as suas lutas a frase “nada sobre nós, sem nós”, o que indica que as pessoas com deficiência devem estar presentes no processo de tomada de decisões.

As primeiras organizações políticas de luta pelos direitos das pessoas com deficiência ganharam forma nas últimas décadas do século XX por esforços das próprias pessoas com deficiência. No entanto, essas organizações eram restritas aos locais de moradia das pessoas com deficiência, não eram formalizadas e tampouco possuíam objetivos políticos bem definidos (FIGUEIRA, 2008; LANNA JUNIOR, 2010; SANTANA, 2016).

[...] As primeiras organizações associativistas de pessoas com deficiência não tinham sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal. Eram iniciativas que visavam o auxílio mútuo e não possuíam objetivo político definido, mas criaram espaços de convivência entre os pares, onde as dificuldades comuns poderiam ser reconhecidas e debatidas. Essa aproximação desencadeou um processo da ação em prol de seus direitos humanos. No final dos anos 1970, o movimento ganhou visibilidade, e, a partir daí, as pessoas com deficiência tornaram-se ativos agentes políticos na busca por transformação da sociedade. O desejo de serem protagonistas políticos motivou uma mobilização nacional. Essa história alimentou-se da conjuntura da época: o regime militar, o processo de redemocratização brasileira e a promulgação, pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) (LANNA JUNIOR, 2010, p. 36).

Nesse sentido, o auge do movimento político das pessoas com deficiência foram os anos 1980, no contexto em que o Brasil estava se encaminhando para o fim da ditadura militar que se iniciou em 1964 e teve seu fim em 1985. Esse período foi marcado por intensas punições para aqueles que fossem contrários à ordem vigente, pela interrupção do exercício da cidadania e o obscurecimento da democracia.

Segundo Lanna Junior (2010, p. 37), em 1979, foi criada a Coalizão Pró-Federação Nacional dos Deficientes, “quando, pela primeira vez, organizações de diferentes Estados e tipos de deficiência se reuniram para traçar estratégias de luta por direitos”.

A Coalizão foi criada como forma de consolidar a unificação do movimento, através da consubstanciação de três encontros nacionais que aconteceram entre 1980 e 1983. O objetivo desses encontros era criar uma agenda única de reivindicações e estratégias de lutas de todas as categorias de deficiência, uma vez que, de certo modo, apesar de haver uma

articulação, a luta pelos direitos desse segmento era fragmentada (LANNA JUNIOR, 2010; SOUZA, L., 2019).

O 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes aconteceu em 1980, na cidade de Brasília. O objetivo do encontro era “criar diretrizes para a organização do movimento no Brasil, estabelecer uma pauta comum de reivindicações e, ainda, definir critérios para as entidades que poderiam ser reconhecidas como integrantes da Coalizão” (LANNA JUNIOR, 2010, p. 41).

O 1º Encontro foi positivo em diversos aspectos, pois marcou a força das pessoas com deficiência no cenário nacional e as aproximou. Antes, a luta era isolada, depois do Encontro, as pessoas se conheceram, trocaram experiências e descobriram que as dificuldades delas eram comuns. O 1º Encontro fez nascer o sentimento de pertencimento a um grupo, a consciência de que os problemas eram coletivos e, portanto, as batalhas e as conquistas deveriam visar ao espaço público (LANNA JUNIOR 2010, p. 42-43).

Como produto desse encontro resultou a formação de uma comissão executiva à qual foram atribuídas duas funções: organizar as atividades da coalizão; e buscar meios para criação da Federação Nacional de Pessoas Deficientes. E, ainda, a elaboração de um documento que continha 20 propostas divididas em diferentes eixos: trabalho, transporte, assistência médico-hospitalar e legislação.

A partir dessa tomada de consciência promovida pelo encontro, as pessoas com deficiência começaram a ganhar importância na e para a sociedade. Um acontecimento marcante e catalisador para esse acontecimento foi o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), que ocorreu em 1981, organizado pela ONU, como já foi mencionado.

Buscando adensar ainda mais as lutas do movimento das pessoas com deficiência e o seu fortalecimento nacional, foi realizado o 2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, na cidade de Recife, em 1981. Simultaneamente a esse encontro aconteceu o 1º Congresso de Pessoas Deficientes, com o tema: a realidade das pessoas deficientes no Brasil, o qual abrangeu diversos assuntos, tais com: trabalho, acessibilidade, legislação e a organização do movimento (LANNA JUNIOR, 2010).

Nesse encontro é contrastante ao embate político que já vinha sendo sinalizado desde a realização do 1º encontro nacional, que era a dificuldade de estruturar um grupo tão heterogêneo como os que formavam o movimento político das pessoas com deficiência. Essa dificuldade estava fundamentada na disputa pelo comando do movimento no embaraço de organizar uma agenda que contemplasse todas as prioridades de todas as modalidades de deficiência.

Para isso, segundo Lanna Junior (2010), foi necessário que o movimento buscasse amadurecer as suas ideias, o que resultou na realização do 3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, realizado na cidade de São Bernardo do Campo - SP, em 1983, cujo tema era: Organização Nacional das Pessoas Deficientes. Nesse encontro as discussões giraram em torno da organização de uma Federação Nacional única para a representar esse grupo.

Como resultado do encontro, foram apresentadas duas propostas. A primeira defendia a criação de uma Federação única de abrangência nacional para representar as pessoas com deficiência; a segunda visava descentralizar as discussões com a criação de federações nacionais para cada tipo de deficiência.

Esta última proposta se fundamentava no argumento de que o modo como o movimento das pessoas com deficiência estava conduzindo as suas lutas não possibilitava que houvesse o aprofundamento das reivindicações específicas de cada deficiência, e que as decisões ficavam restritas a um pequeno grupo de pessoas. No final da apresentação das duas propostas, a segunda saiu vitoriosa. Com isso:

A Coalizão desapareceu e surgiram as organizações por área de deficiência. Cada um dos grupos presentes na Coalizão, as pessoas com deficiência física, os cegos e os surdos, fundaram e passaram a gerir as próprias federações nacionais. Eram organizações **de** pessoas com deficiência e não mais **para** elas (LANNA JUNIOR, 2010, p. 57).

Quanto a isso, Santana (2016) apresenta as organizações nacionais que surgiram no Brasil naquela época:

Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), oficialmente foi criada durante o 1º Encontro Nacional dos Deficientes Físicos, realizado em Brasília, de 13 a 16 de abril de 1984; a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), fundada em 1978, extinta em 1987, assumindo a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), fundada em 16 de maio de 1987. Em 2003 é fundada a Confederação Brasileira de Surdos (CBS). Em 2008, a partir da junção da Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos (FEBEC) e a União Brasileira de Cegos (UBC), foi criada a Organização Nacional dos Cegos do Brasil (ONCB) (SANTANA, 2016, p. 92).

Em suma, todos esses fatos ocasionaram um rearranjo para o movimento político das pessoas com deficiência e a sua reorganização em entidades nacionais de cada deficiência. Embora isso tenha ocorrido, não se excluiu a ação conjunta do movimento para as questões gerais em âmbito nacional. “Prova disso foi a articulação nacional empreendida pelas pessoas

com deficiência que faziam parte do movimento em 1987 e 1988, por ocasião das discussões da nova Constituição Federal” (LANNA JUNIOR, 2010, p. 56), que trouxe conquistas importantes para as pessoas com deficiência.

Corroboramos com o pensamento de Figueira (2008, p. 141), quando ele aponta que “o movimento da pessoa com deficiência no Brasil teve uma forte intensidade durante a década de 80 até meados de 90 do século passado”. No entanto, a impressão do autor e a nossa também é que na atualidade esse movimento foi tomado por uma onda de individualismo e interesses particulares. Como consequência disso, temos na cena política o predomínio de núcleos isolados de cada categoria de deficiência, cada qual representando interesses particulares, sem a existência de uma agenda unificada.

O século XXI é um período de conquistas e desafios para o movimento das pessoas com deficiência, onde os movimentos buscam direitos e não privilégios. O movimento das pessoas com deficiência por si só já enfrenta dificuldades na militância, visto que a sociedade em geral ainda julga as deficiências como incapacitantes. Alcançar o protagonismo nesse processo é um duplo desafio (CARDOZO, 2017, p. 52).

Essa realidade apresenta como consequência a fragmentação das lutas das pessoas com deficiência e a dificuldade de continuar reivindicando a efetivação dos direitos já conquistados e de outros que estão na cena política para serem alcançados. Um exemplo disso é a conquista da elaboração de políticas públicas para promover o acesso e permanência das pessoas com deficiência no âmbito da pós-graduação.

CAPÍTULO II

A PRESENÇA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O presente capítulo objetiva traçar o caminho percorrido pelas pessoas com deficiência para a conquista do direito à educação no ensino superior. Definimos como ponto de partida os documentos internacionais que influenciaram tal conquista, elaborados a partir da década de 1980. Em seguida, trataremos as normativas nacionais que foram elaboradas com o objetivo de promover o acesso e dispor das condições para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior.

A partir desse panorama pretendemos refletir como está sendo configurado o direito à educação das pessoas com deficiência na Universidade Federal da Paraíba, sobretudo na esfera da pós-graduação.

2.1 Acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior: influências internacionais

Na história da humanidade grupos de pessoas foram excluídos do convívio social por motivos distintos. Consideram-se como parte desse contexto as pessoas com deficiência que ao longo da história passaram da concepção de aberrações, na Idade Média, à condição de pessoa humana detentora de direitos, na Contemporaneidade¹³. Para isso, esse grupo percorreu um extensivo caminho marcado por inúmeros desafios, dos quais destacamos a conquista do direito à educação.

Transformações culturais, políticas e de mentalidades certamente contribuíram para que mudanças de atitude ocorressem. Porém, a herança histórica de equívocos compreensivos e formas inadequadas no lidar e, sobretudo na garantia de direitos, faz com que, apesar dos avanços, esses grupos historicamente excluídos, ainda tenham que lutar por seus direitos, especialmente o direito a igualdade, que pressupõe e determina que todos, perante a lei, são iguais, independente de quaisquer condições. E de fato pode-se afirmar que, apesar dos avanços, essa igualdade ainda não foi efetivamente alcançada, perpetuando assim as marcas históricas de um processo extremamente excludente (BOM-CONSELHO, 2015, p. 14-15).

¹³ Mesmo assim, essas pessoas voltaram a ser perseguidas e exterminadas durante o regime fascista na Alemanha no século XX. Isso porque as pessoas com deficiência fugiam do conceito de “raça superior” instaurado naquele período (BULAU, 2016).

Com base na afirmação do autor acima, compreendemos que o ensino superior, ainda, é um dos espaços no qual as pessoas com deficiência se deparam com entraves para a efetivação da igualdade de acesso à educação.

Isso ocorre porque a isenção do aluno com deficiência neste nível de ensino está ocorrendo de forma lenta e ainda sem mecanismos que sustentem tanto o acesso, quanto a permanência de tal aluno no contexto das exigências peculiares à educação superior. Podemos afirmar, ainda, que não se trata somente da garantia de vagas, mas da organização, por parte da universidade, de estratégias que colaborem com o sucesso escolar destes alunos (MAGALHÃES, 2013, p. 47).

Buscando promover a efetivação do direito à educação para todos em todos os níveis e modalidades de ensino, sobretudo o acesso à educação superior, a UNESCO, atendendo às pressões da sociedade civil organizada, passou a planejar ações, organizar conferências, projetos e declarações.

O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC), foi uma dessas ações. Segundo Noma (2008), esse Projeto foi desenvolvido em um período em que o mundo estava passando por uma intensa crise econômica e política que trouxe consequências para todas as instâncias da sociedade.

Essas crises fizeram emergir a necessidade de se fazer reformas educacionais em vários países que fazem parte da América Latina. Tais reformas compuseram um movimento internacional “que vem outorgando à educação a condição de estratégia fundamental para a redução das desigualdades econômicas e sociais, nacionais e internacionais” (ROSEMBERG, 2000, p. 153).

Nesse sentido, conforme Noma (2008), em 1981, em uma reunião que aconteceu na cidade de Quito, o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe foi aprovado para ser desenvolvido durante vinte anos (1980-2000). O Projeto foi estruturado com base na concepção de que a educação se apresenta como um elemento-chave para o alcance da paz, do desenvolvimento e a consolidação da democracia (UNESCO, 1998a). Isto implica na promoção e respeito aos direitos humanos, às liberdades fundamentais e à tolerância entre as nações, proporcionando a inclusão dos grupos minoritários na sociedade.

O Projeto Principal de Educação marcou o início do desenvolvimento educacional na década de 80, cujo o principal desafio era expandir a educação à maioria da população, dando prioridade ao atendimento dos grupos mais desfavorecidos e vulneráveis: pobreza crítica, indígenas, analfabetos de 15 anos ou mais, jovens e crianças do meio rural, menores de 6 anos em situações desfavoráveis e crianças com necessidades especiais de aprendizagem (UNESCO, 1998a, p. 23).

Os objetivos principais do Projeto foram:

Garantir e oferecer, até o final de 1999, uma educação geral mínima de 8 a 10 anos a todas as crianças em idade escolar; eliminar o analfabetismo até o final do século e desenvolver e ampliar os serviços educacionais para adultos; e melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas educacionais através das reformas necessárias (UNESCO, 1998a, p. 23).

O alcance dos objetivos propostos pelo Projeto contribuiu para a universalização do acesso à educação, o aumento da qualidade no ensino e a oferta da educação baseada no princípio da equidade, firmando o compromisso de garantir o direito à educação aos grupos sociais vulneráveis, dentre os quais destacamos as pessoas com deficiência.

No texto do Projeto, uma educação ofertada com qualidade e equidade, levará a sociedade a respeitar as diferenças, uma vez que a diversidade e a integração de pessoas com necessidades especiais, apesar de serem temas discutidos pela UNESCO, ainda são problemas constantes na sociedade. Logo, é defendido pelo Projeto que sejam construídas escolas inclusivas onde todas as crianças possam aprender juntas com currículos e as práticas educacionais adaptadas à diversidade e às necessidades especiais de aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, uma educação integradora, ou seja, inclusiva é fundamental para promover uma sociedade que respeite e valorize as diferenças (UNESCO, 1998a).

Dentre as várias ações propostas pelo Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe, destacamos as que dizem respeito ao ensino superior e à educação especial, pois constituem as duas áreas de concentração deste estudo.

No que tange à educação superior, no período de realização do Projeto, havia uma diferença no número de pessoas que acessavam a educação superior entre os países desenvolvidos e os da América Latina e o Caribe. “Enquanto os países desenvolvidos registram 20 estudantes de nível superior para cada 100 mil habitantes, a América Latina não chega a 2 mil” (UNESCO, 1998a, p. 52). Não foi possível mensurar o número de pessoas com deficiência que faziam parte desse montante.

Diante desse panorama, a UNESCO apresentou 3 propostas que estão interligadas e necessitam da colaboração internacional para serem colocadas em prática a fim de promover o acesso de todos à educação superior.

O primeiro processo foi o de reflexão, acordo e mobilização que originou a organização de reuniões regionais. O segundo foi o de ação, concretizado através do projeto UNITWIN que prevê a promoção de associação de instituições de educação superior para alcançar uma transferência mais fluida de conhecimento no âmbito mundial. O terceiro processo, de difusão, serviu de suporte aos anteriores,

materializando em publicações de diversa índole os resultados das atividades de reflexão e ação (UNESCO, 1998a, p. 52).

Essas ações cooperaram na reflexão de um novo pensar da educação superior para que esta se tornasse um elemento importante no processo de globalização e, assim, fosse capaz de efetivar a democracia e consolidar a cidadania.

No campo das necessidades educacionais especiais, o Projeto reafirma o princípio da Declaração de Salamanca (1994), de que as instituições de ensino devem incluir todas as crianças, independente de condições pessoais, sociais, culturais ou de deficiências, para assegurar a essas pessoas igualdade de oportunidades e plena participação na sociedade.

Para isso, o documento defende que “a educação integradora deve formar parte de uma estratégia global cuja meta seja alcançar uma educação de qualidade para todos” (UNESCO, 1998a, p. 58). Mas para isso, a educação especial, destinada para atender as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deve ser implementada em parceria com todos os níveis e modalidades do sistema educacional e, ainda, deve contar com o apoio dos pais, professores, comunidade no geral e governantes.

Dentre as várias ações propostas pela UNESCO através do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe destacamos as seguintes:

Promover a reflexão e o debate público sobre as necessidades educativas especiais e a integração educacional, para definir orientações, políticas e estratégias de âmbito nacional e regional. No âmbito mundial realizaram-se diferentes atividades: Consulta internacional sobre educação especial (1988); Seminário Regional sobre Política, Planejamento e Organização de Educação para Crianças com necessidades especiais (África, Estados Árabes, Ásia, Europa do Leste e América Latina, 1992-1993); Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994); Consulta Internacional de necessidades educativas especiais e primeira infância (1997) (UNESCO, 1998a, p. 58).

É possível perceber que os esforços dispendidos pela UNESCO para a promoção da educação especial estão circunscritos na elaboração de seminários, conferências, assistência técnica para os professores que atuam nessa área e publicações de documentos, com o intuito de promover a mudança de atitude e fazer com que as pessoas com necessidades educacionais especiais sejam, de fato, incluídas em todos os níveis da educação.

No ano de 1988 a sociedade estava preocupada com “o desequilíbrio da oferta da educação em nível superior em todo o mundo” (BOM-CONSELHO, 2015, p. 48). No entanto, a inquietação não era apenas esta, pois, em todos os países, eram latentes as dificuldades relativas à igualdade nas condições de acesso e permanência, ao financiamento, às condições

de trabalho e gestão de pessoas, o acesso ao mercado de trabalho pelos egressos, às condições de pesquisa e extensão e à relevância dos programas oferecidos (UNESCO, 1998b).

Com o intuito de buscar soluções para os desafios que permearam a educação superior e articulando uma reforma mundial neste nível de ensino, a UNESCO organizou a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, que aconteceu em Paris no dia 9 de outubro de 1998. Como produto dessa Conferência foi proclamada a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI. Este documento, “foi talvez, no campo internacional, a primeira manifestação pública no campo da educação superior, que tratou da inclusão de estudantes com deficiência” (SANTANA, 2016, p. 132).

A Declaração foi elaborada seguindo os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em particular o art. 26, inciso I, o qual declara que “todos têm direito a educação [...]. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito” (ONU, 1948). E de outros documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (1993), Declaração de Salamanca (1994), Fórum Mundial de Educação (2000), dentre outros.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior reconhece que “a educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida [...]” (UNESCO, 1998b, p. 04).

Para Bom-Conselho (2015), a Declaração chama a atenção dos países signatários para fortalecer a educação superior e retomar esse nível de educação como um instrumento de transformação econômica e sociocultural para o novo século.

Pois, ao longo do documento foram manifestadas diretrizes para a formação de uma nova visão da educação superior atrelada à concepção da inclusão com base no princípio da educação como direito de todos, o que possibilita uma integração total dos estudantes em uma sociedade de conhecimento global no novo século (UNESCO, 1998b).

A cooperação e o intercâmbio internacional, no preâmbulo da Declaração, são reconhecidos como os dois pilares principais para promover o direito à educação superior para todos e a sua expansão mundial.

Mas, para isso, é necessário repensar as missões e as funções da educação superior. Conforme a Declaração, as missões estão ligadas à propagação dos valores fundamentais, sobretudo à missão de promover o desenvolvimento da sociedade. Já as funções assumem o papel de educar, formar e realizar pesquisas (UNESCO, 1998b).

No que tange ao acesso à educação superior, podemos destacar alguns aspectos presentes no documento:

a) [...] para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas; b) [...] o acesso à educação superior deve permanecer aberto a qualquer pessoa que tenha completado satisfatoriamente a escola secundária ou seu equivalente ou que reúna as condições necessárias para a admissão, na medida do possível, sem distinção de idade e sem qualquer discriminação; [...] d) Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior (UNESCO, 1998b).

As recomendações inscritas no art. 3º da Declaração apresentam alguns pontos importantes para nossa reflexão. O primeiro aspecto diz respeito ao reconhecimento do direito de acesso das pessoas com deficiência à educação superior, sem que haja qualquer forma de discriminação. Embora esse direito tenha sido reconhecido, no caso das pessoas com deficiência, é necessário para que elas acessem a educação superior, “criar condições de adequação durante o processo de exame, o que garante o direito de também concorrer em igualdade de condições” com as demais pessoas (SANTANA, 2016, p. 133).

Isso nos leva para o segundo ponto de reflexão, o qual destaca a necessidade de as instituições de educação superior oferecerem condições para que as pessoas com deficiência possam superar os obstáculos presentes no acesso e na permanência às instituições.

Nesse sentido, Cardoso e Magalhães (2009) chamam a atenção para a responsabilidade das universidades:

A universidade é um espaço social onde as diferenças estão presentes, também este lugar deve empreender ações objetivas que visem dirimir os silêncios e as ausências destinadas ao aluno com deficiência neste nível de ensino. Tais ações devem incitar a elaboração de políticas públicas de respeito às diferenças e especificidade do alunado, bem como ser capaz de programas de formação docente em nível inicial e continuada que torne aptos os docentes para ações educativas menos segregadoras e preconceituosas e mais respeitosas e inclusivas. [...] (CARDOSO; MAGALHÃES, 2009, p. 6-7).

Além dessas duas ações apontadas pelas autoras acima, é necessário também elaborar materiais pedagógicos acessíveis e currículos adaptados às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, com vistas à permanência desses estudantes no ensino superior.

Pois, a inclusão só se efetiva com a promoção conjunta do acesso, permanência e do sucesso escolar.

Conforme a Declaração é necessário romper com as barreiras pedagógicas para promover a igualdade do direito à educação para as pessoas com deficiência no ensino superior.

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

Segundo Santana (2016), o art. 9º da Declaração merece destaque, pois ele traz elementos que justificam a influência da Declaração na construção das políticas públicas de educação inclusiva para o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior frente a uma sociedade que está em constante transformação. Conforme o documento:

Em um mundo em rápida mutação, percebe-se a necessidade de uma nova visão e um novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante, o que requer, na maior parte dos países, uma reforma profunda e mudança de suas políticas de acesso de modo a incluir categorias cada vez mais diversificadas de pessoas, e de novos conteúdos, métodos, práticas e meios de difusão do conhecimento, baseados, por sua vez, em novos tipos de vínculos e parcerias com a comunidade e com os mais amplos setores da sociedade (UNESCO, 1998b).

O documento também chama a atenção para a necessidade de elaborar políticas de formação continuada para os professores, a fim de promover práticas pedagógicas inclusivas.

a) Uma política vigorosa de desenvolvimento de pessoal é elemento essencial para instituições de educação superior. Devem ser estabelecidas políticas claras relativas a docentes de educação superior, que atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento (UNESCO, 1998b).

A este respeito Magalhães (2013, p. 54) afirma que “cabe às universidades prover a construção de espaços formativos para esses professores na busca pela democratização da educação superior e na garantia de acesso, permanência e sucesso desses alunos”. Ainda se faz necessário para a efetivação de uma política de educação inclusiva mais sólida que possa incluir a todos:

Maior investimento na formação inicial e continuada, e na valorização dos professores de educação: orientação sistêmica à comunidade escolar – dirigente, docentes, funcionários, pais, alunos em geral, visando à quebra de barreiras ainda existentes; oferecimento de um currículo flexível, mais adaptado às condições dos alunos; da derrubada de barreiras físicas e atitudinais. Estas últimas são as mais sérias e difíceis de ser vencidas, pois não se removem por decreto o desconhecimento, a ignorância, o medo, a estigmatização, os preconceitos e os mecanismos de defesa existentes frente aos alunos tidos como diferentes; de envolvimento da comunidade ampla, e não apenas da escola em si, no processo inclusivo (MARTINS, 2004, p. 34).

Nesse contexto, foi possível demonstrar os esforços empreendidos pela Declaração Mundial sobre Educação Superior para tornar a educação superior inclusiva a todos, sem qualquer tipo de distinção. Resta agora que os países signatários possam colocar em prática as recomendações do documento. Esta é uma preocupação presente em outros encontros e documentos da UNESCO.

Entre os dias 4 e 6 de junho de 2008, na cidade de Cartagena da Índia, Colômbia, foi realizada a Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES). O documento resultante dessa Conferência traz como princípio base a concepção de que a “educação superior é um bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado” (UNESCO, 2008). Os gestores da educação devem nortear as suas ações educacionais sob os auspícios desse princípio.

No documento da Conferência é feito um apelo aos dirigentes da educação e todas as comunidades educativas dos diferentes países, qual seja:

Para que considerem as demandas e as linhas de ação emanadas do debate ocorrido neste fórum, sobre as prioridades que a Educação Superior deve assumir e partindo de uma clara consciência a respeito das possibilidades e contribuições que ela apresenta para o desenvolvimento da região (UNESCO, 2008).

Neste caso, Santana (2016) aponta que esse apelo deve ser considerado na formulação e implementação das políticas educacionais, para promover a educação superior como um direito de todos, que seja ofertada com qualidade, equidade e compromisso social, visto que a Conferência aponta a educação superior como um direito humano fundamental e um bem público social a todos os indivíduos, tendo a responsabilidade de superar as desigualdades sociais.

A função social da educação superior se concretiza, à medida que o acesso a ela é garantido a todos os sujeitos, sendo isto uma responsabilidade do Estado. Embora a Conferência aponte que a educação superior é um direito de todos, ainda é possível perceber

grupos excluídos desse nível de ensino, a exemplo das pessoas com deficiência. Visando reverter essa situação o documento da Conferência trouxe algumas proposições:

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

Esta foi a única recomendação que engloba as pessoas com deficiência, no sentido de promover a universalização do acesso à educação superior desse segmento proposta pela Conferência.

Em 2009, na cidade de Paris, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação Superior, que refletiu sobre as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. É importante salientar que no documento da Conferência o ensino superior, como um bem público, é de responsabilidade dos governantes que devem custeá-lo, pois a educação representa um aspecto importante para a construção de uma sociedade inclusiva (UNESCO, 2009).

Esta Conferência foi realizada no século XXI, momento no qual as discussões sobre inclusão já estavam em um patamar elevado; por isso, a Conferência reconhece a importância de haver investimento na educação superior, com vistas à promoção de uma sociedade inclusiva e desenvolvida.

No documento da Conferência notamos a preocupação com a promoção do acesso à educação superior com qualidade e de maneira igualitária a todos. Mas o “acesso apenas não é o suficiente. Muito mais precisa ser feito. Esforços devem ser feitos a fim de garantir o sucesso dos aprendizes” (UNESCO, 2009). Para isso, deve haver políticas públicas que promovam condições efetivas e concretas de permanência para garantir um bom desempenho dos estudantes com deficiência.

Nesse contexto Santana (2016) revela:

Esse conjunto de eventos não só estabeleceu diretrizes internacionais e responsabilidades para os Estados-Membros, como também destacou a importância da educação superior na promoção do desenvolvimento econômico e social, bem como na dignidade da pessoa humana (SANTANA, 2016, p. 138).

Notadamente, a partir do que foi exposto, até o momento, ficou clara a preocupação da comunidade internacional com a universalização do acesso à educação para todos os grupos menos favorecidos. Nesse contexto, buscamos, no próximo tópico, discutir as influências desses documentos na construção das políticas públicas de inclusão educacional no Brasil para a promoção e garantia do direito à educação superior das pessoas com deficiência.

2.2 Democratização do direito à educação superior no Brasil: políticas de acesso e permanência das pessoas com deficiência

O acesso das pessoas com deficiência à educação superior, como já foi mencionado, é um processo que vem ocorrendo de maneira lenta e gradual, o que representa um desafio constante para o sistema educacional brasileiro (MAGALHÃES, 2013). Para garantir, de fato, a inclusão desse grupo no ensino superior, faz-se necessária a elaboração de políticas públicas que visam, além do acesso, à permanência nas instituições de ensino.

No Brasil [...], vale destacar que as primeiras iniciativas que aparecem visualizadas em formato de dispositivos legais em direção à inclusão dos Ecds na educação superior surgiram a partir dos anos 1980, intensificadas, por meio de acordos, pactos e conferências, nomeadamente a partir de 1990, período em que importantes documentos nacionais surgiram influenciados por diversos acontecimentos de amplitude internacional (SANTANA, 2016, p. 144).

O marco normativo legal para a elaboração das políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência no nível da educação superior teve início, no Brasil, com a proclamação da Constituição Federal de 1988 (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; SANTANA, 2016), quando a Carta Magna reconhece que todos têm direito à educação e que o acesso a esta deve ser garantido sem distinção. E que as pessoas com deficiência devem ter as suas demandas educacionais atendidas por meio do atendimento educacional especializado que deve ser ofertado na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Conforme Moreira *et al.* (2011), os esforços dispendidos pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Especial para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior, ocorreram por meio da Portaria nº 1793/94 que visava complementar os currículos de formação de docentes e demais profissionais que atuavam com as pessoas com necessidades educacionais especiais. A Portaria indicava que:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de

Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades (BRASIL, 1994b).

No entanto, a Portaria não ocasionou os resultados esperados pelos representantes do MEC. A esse respeito Chacon (2001) apresenta o resultado de uma pesquisa realizada pelo estudioso que analisou 58 grades curriculares dos cursos elencados na Portaria. O pesquisador constatou que do montante de 58 currículos, apenas 13 apresentaram as alterações sugeridas pelo documento, naquele momento.

Mesmo assim, o MEC não desistiu e, em 1996, publicou o Aviso Circular nº 277 MEC/GM (Gabinete Ministerial) dirigido aos Reitores das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996). Ainda conforme o documento, este foi elaborado para atender às solicitações dos pais, das próprias pessoas com deficiência e instituições de ensino superior.

Prevendo dispor de condições acessíveis para o ingresso das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior, o aviso circular nº 277 trouxe algumas sugestões a serem implementadas nas seguintes etapas dos processos de seleção:

- na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular; - no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; - no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos (BRASIL, 1996a).

O documento ainda sugeriu que as instituições de educação superior utilizassem alguns recursos para tornar os exames de seleção acessíveis para cada tipo de deficiência. Entre esses recursos podemos citar a utilização de textos ampliados, lupa, prova em braile, intérprete de Libras, ampliação do tempo para realização das provas, flexibilidade no processo de correção da redação, entre outros (BRASIL, 1996a).

Para Santana (2016), esse documento foi a primeira diretriz nacional a trazer referências de acessibilidade para o processo de seleção das pessoas com deficiência para o acesso ao ensino superior, sendo considerada como uma política pública por parte do Governo

Federal. Pois, antes, o que existia eram iniciativas próprias de algumas instituições que já possuíam matrículas de estudantes com deficiência, bem como o empenho individual das pessoas com deficiência e de seus familiares para efetivação da inclusão no ensino superior.

Em 1999 foi criada a Portaria nº 1.679/99, que estabelece os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento das instituições. A Portaria sugere que as instituições de educação superior disponham de condições de acessibilidade para as pessoas com deficiência física, visual e auditiva (BRASIL, 1999a).

No mesmo ano foi aprovado o Decreto nº 3.298/99 que, em consonância com os documentos legais já elencados até aqui, estabelece que as instituições de ensino superior deverão oferecer para os estudantes com deficiência o apoio necessário à realização das provas, inclusive tempo adicional conforme as características de cada deficiência e desde que esse apoio seja previamente solicitado pelo estudante. O Decreto sugeriu também que o Ministério da Educação deverá emitir instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplina relacionados ao estudante com deficiência (BRASIL, 1999b).

Moreira, Bolsanello e Seger (2011) chamam atenção para o fato de que este último aspecto do Decreto nº 3.289/99 está presente na Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, nos cursos de licenciatura e graduação plena. A Resolução aponta que na construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação, os mesmos devem ter conhecimento sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Para isto, devem ser ofertados cursos de formação continuada para os professores que atuam com esse segmento.

Mais um documento normativo foi instaurado no ano de 2005, com foco na promoção do acesso e permanência das pessoas com deficiência auditiva no ensino superior. Estamos falando do Decreto nº 5.626/2005¹⁴, que orienta a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória ou optativa em alguns cursos, bem como dispõe sobre a formação do professor, do instrutor e do intérprete de Libras. Nos termos do Decreto:

Art. 3º 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

¹⁴ Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 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, 2005a).

privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005a).

Sobre a formação de professores o Decreto estabelece:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005a).

Mas para isso, o Decreto destaca algumas recomendações atribuídas às instituições de educação superior:

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa. [...] Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005a).

Nesse contexto, é evidente a atenção dada pela esfera federal para promover a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, uma vez que esse nível de educação, no Brasil, sempre foi restrito à elite e à classe dominante, sendo marcada pelo princípio da meritocracia (ANSAY, 2015; SIEMS, 2018).

Outra iniciativa do Governo Federal desenvolvida pelo MEC, que podemos identificar como uma ação que visa à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, foi a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), regulamentado pela Lei nº 11.096/2005b. O Programa a destina:

À concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005b).

Este é um programa que promove o acesso à educação superior nas instituições privadas de ensino, e concede bolsas para estudantes de baixa renda e grupos minoritários

como as pessoas com deficiência sem diploma de nível superior, nas proporções apresentadas acima (BRASIL, 2005b).

Segundo Bom-Conselho (2015), o PROUNI, desde a sua implantação, já ofereceu mais de 1,5 milhão de bolsas, sendo 70% integrais e 30% parciais. Mas, o número de pessoas com deficiência contempladas foi de apenas 1%, em relação ao total de bolsas, que equivale a aproximadamente 10.340 beneficiados.

Visando tornar mais sólido o direito à educação das pessoas com deficiência no ensino superior por meio de ações que visam à efetivação da dupla acesso e permanência, o Governo Federal criou também, em 2005, o Programa Incluir de atuação nacional, considerado como o único programa que definiu uma política de educação inclusiva no ensino superior, no Brasil (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; BOM-CONSELHO, 2015; SANTANA, 2016).

O Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, foi lançado pelo MEC, com o objetivo de fomentar a criação de núcleos de acessibilidade dentro das Universidades Federais para o desenvolvimento de ações que visem a superar as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, na comunicação e informação, proporcionando a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior (BRASIL, 2013).

Nos primeiros anos de vigência do Programa, o financiamento das ações de inclusão e acessibilidade propostas pelas universidades, ocorreu por meio de chamadas públicas via edital de seleção. No entanto, a partir de 2011, os editais deixaram de ser lançados e cada universidade passou a receber no seu orçamento uma verba específica para os projetos de acessibilidade. O valor disponibilizado para cada instituição depende da quantidade total de discentes matriculados na graduação.

Um exemplo claro disso é que, no ano de 2013, a Universidade Federal da Paraíba possuía um total de 28.387 estudantes e o valor recebido foi de R\$ 362.187,44 (trezentos e sessenta e dois mil, cento e oitenta e sete reais e quarenta e quatro centavos). Assim, quanto maior o número de discentes, maior será o montante recebido pela instituição.

Conforme o último edital de seleção, em 2010, as instituições de educação superior devem utilizar a verba do programa para financiar projetos que abranjam as seguintes ações:

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 (BRASIL, 2010).

Conforme o documento norteador do Programa Incluir, as ações institucionais das universidades para promover o acesso dos acadêmicos com deficiência devem ser feitas na infraestrutura, nos currículos, na comunicação e informação, nos programas de extensão e programas de pesquisa.

Desse modo, a universalização do Programa Incluir possibilitou que a política de inclusão e acessibilidade fosse expandida para todas as Universidades Federais do Brasil, elaborando, desse modo, uma política em articulação com todo o sistema nacional de educação superior.

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 11).

É com base nesse pensamento que o Governo Federal elaborou mais um documento para garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência, o Decreto nº 7.234/2010, que regulamenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O Programa apresenta como proposta a pretensão de expandir as condições de permanência dos jovens matriculados nos cursos de graduação no ensino superior público federal, por meio da articulação de ações no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.

A proposta do Programa está estruturada em quatro objetivos principais:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Dentre as ações de assistência estudantil apresentadas pelo PNAES destacamos a promoção do “art. 3º acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010).

Seguindo a mesma proposta de consolidar a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, foi instituído, através do Decreto nº 7.612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, com o objetivo de promover o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência por meio da articulação

entre as políticas, programas e ações, em consonância com as determinações da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011a).

As ações do Plano estão articuladas em quatro eixos: acesso à educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. Iremos destacar apenas os aspectos referentes ao primeiro eixo, visto que o acesso à educação é o ponto central das discussões deste trabalho.

No eixo acesso à educação o Plano reforça a afirmação de que todos possuem o direito à educação sem discriminação e em igualdade de oportunidades (BRASIL, 2013). Ainda destaca ações para a efetivação da acessibilidade nas escolas, a exemplo da ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais e revitalização das existentes; aquisição de transporte acessível para deslocar as pessoas com deficiência às instituições de educação; capacitação de professores para atuarem no atendimento educacional especializado; oferta de vagas em cursos federais de formação profissional e tecnológica; ofertas de cursos de Letras/Libras; ampliar e fortalecer os núcleos de acessibilidade. Serão os gestores das universidades federais de educação superior os responsáveis a responder pela elaboração e execução dos projetos seguindo as orientações do MEC disponibilizadas no *site* do Programa Incluir (BRASIL, 2013).

Sobre os núcleos de acessibilidade o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, embasado pelas diretrizes que defendem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino; a não exclusão da pessoa com deficiência sob alegação da condição de deficiência; a oferta de apoio no sistema geral de educação que vise a maximizar o desenvolvimento do estudante com deficiência com vistas à inclusão, acrescenta que a União deve ofertar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, para custear a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011b).

O Decreto ainda deixa clara a responsabilidade desses núcleos: “§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011b).

Santana (2016) aponta que este Decreto corrobora com os documentos mencionados anteriormente com o desafio de elaborar políticas institucionais voltadas para eliminar as barreiras que obstruem o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência e promovem a permanência com qualidade nas instituições de ensino.

É importante esclarecer que o Programa Incluir e o Programa Nacional de Assistência Estudantil são ações que trouxeram importantes contribuições para o acesso e a permanência

das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior. No entanto, esses Programas financiam ações voltadas para atender apenas aos estudantes que estão matriculados nos cursos de graduação, não incluindo os discentes que ingressam nos cursos de pós-graduação. Neste nível de educação, o acesso das pessoas com deficiência ainda está se consolidando.

Como fruto da luta das pessoas com deficiência, foi sancionada a Lei nº 13.146/2015, que estabelece o Estatuto da pessoa com deficiência. Essa lei determina que devem ser reservadas condições de acesso e permanência para as pessoas com deficiência no ensino superior (BRASIL, 2015).

E ainda estabelece algumas medidas que as instituições de ensino superior devem adotar para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, quais sejam:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015).

Essas são orientações importantes para promover a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, respeitando o direito humano à educação destinado para todos os indivíduos para o exercício ativo da cidadania.

Notadamente, os arranjos jurídicos normativos (Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Avisos Circulares), citados até aqui, foram e são essenciais para a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência no ensino superior. Prova disso, é que de acordo com o Censo da educação superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas de estudantes com deficiência vem aumentando nos últimos anos, conforme demonstramos a seguir:

Tabela 1 - Quantidade de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior

Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2018

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%

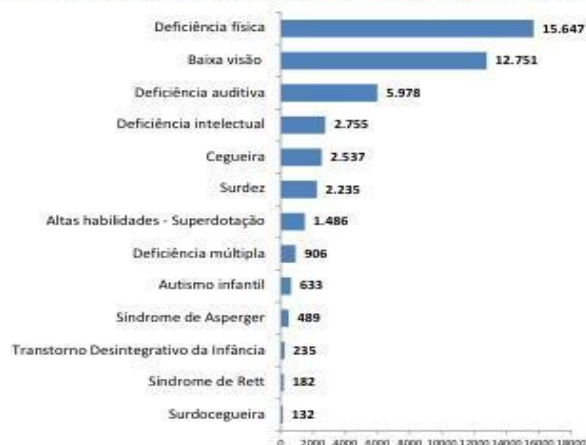
Fonte: MEC/INEP: Censo da Educação Superior.

Na tabela 1 percebemos que de 2009 a 2018 houve um aumento de 0,18% do número total de matrículas dos estudantes, público-alvo da educação especial nos cursos de graduação, graças ao investimento em políticas públicas desenvolvidas para atender às necessidades educacionais especiais desses indivíduos nas instituições de ensino superior.

Do total de estudantes matriculados na educação superior no ano 2018, as deficiências que lideram o *ranking* são: física e visual na modalidade baixa visão, seguida da deficiência auditiva, intelectual, cegueira, surdez, pessoas com altas habilidades e superdotação, deficiências múltiplas e as diversas síndromes, conforme mostra o gráfico 1:

Gráfico 1 - Quantidade de pessoas matriculadas no ensino superior por deficiência

Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência – Brasil 2018



Fonte: MEC/INEP: Censo da Educação Superior.

Embora os dados do Censo da Educação Superior, realizado em 2018, apresentem uma evolução do número de matrículas das pessoas com deficiência no ensino superior, ainda estamos longe de registrar a inclusão plena desse segmento nas instituições de ensino superior, se tomamos como referência o resultado do Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o qual indica que 24% da população brasileira possui algum tipo de deficiência, o que representa quase 4,6 milhões de pessoas com deficiência no Brasil (IBGE, 2010).

Sobre esse aspecto Ansay (2015) acrescenta:

Mesmo com o crescimento observado, constata-se que a maioria das pessoas com deficiência ainda está excluída desse nível de ensino. O problema começa bem antes, desde a educação básica, e se estende por toda a escolaridade desse alunado. Dados oficiais do IBGE (2010) mostram que 61,1% das pessoas consideradas deficientes não têm instrução ou apenas o nível fundamental completo, 14,2%, o fundamental completo e médio incompleto, e somente 6,7% têm ensino superior. Estamos longe da universalização da educação para “todos” e sem dúvida o nível superior de ensino é o que conta com a menor porcentagem de alunos incluídos (ANSAY, 2015, p. 175).

É fato que a exclusão das pessoas com deficiência é predominante no ensino superior, sobretudo quando nos referimos aos cursos de pós-graduação, porque as políticas institucionais existentes, sozinhas, não conseguem dar conta das demandas apresentadas por esses estudantes.

As estatísticas mostram que houve um expressivo aumento do acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, no âmbito da graduação. Porém, não encontramos dados que mostrem a quantidade dos estudantes que conseguiram permanecer nas instituições e quantos conseguiram concluir. Nem tampouco, foram encontrados dados que mostrem o quantitativo de pessoas com deficiência que está matriculado na pós-graduação.

Vejamos no próximo tópico como se consolidou a política pública institucional de inclusão e acessibilidade na Universidade Federal da Paraíba desenvolvida para promover o direito à educação das pessoas com deficiência na instituição.

2.3 A política de inclusão e acessibilidade na UFPB: Graduação *versus* pós-graduação

As políticas públicas são ações elaboradas com o intuito de atender às demandas apresentadas pelos sujeitos, promovendo os direitos dessas pessoas. Nesse sentido, a política pública é entendida como:

[...] uma orientação à atividade ou à passividade de alguém [...]. Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (SECCHI, 2013, p. 2-11).

É importante salientar que parte deste estudo está amparada em uma pesquisa documental que busca trazer informações relevantes sobre a política de inclusão e acessibilidade da UFPB. No entanto, não encontramos muitos documentos ou bibliografias que tratassem desse tema. Uma parte das informações que traremos sobre a consolidação da política de inclusão na UFPB é fruto do nosso trabalho de conclusão de curso intitulado: *A política de inclusão e acessibilidade da UFPB sob o olhar das pessoas com deficiência visual*.

Antes de descrevermos o processo de criação de ações para garantir o direito à educação das pessoas com deficiência no ensino superior, sobretudo na Universidade Federal da Paraíba, é interessante situar em linhas gerais a fundação dessa instituição.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do quinquênio 2019-2023, a Universidade da Paraíba foi fundada em 1955 por meio da Lei nº 1.366/55, sendo resultado da união de escolas superiores. Sua federalização ocorreu pela Lei nº 3.835, em 1960. Isso fez com que a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) absorvesse estruturas universitárias na cidade de Campina Grande e em João Pessoa, caracterizando-se como uma instituição *multicampi* com atividades sendo desenvolvidas em dois centros urbanos distintos.

O primeiro processo de expansão da UFPB aconteceu no decorrer dos anos 1960 quando foram incorporados à sua estrutura a Escola de Agronomia do Nordeste, localizada em Areia e o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, com sede na cidade de Bananeiras. Nos anos de 1980 foram incorporados mais três *campi* à UFPB: um na cidade de Sousa por meio da Faculdade de Direito; outro em Patos com a Escola de Veterinária e de Engenharia Florestal; e a Faculdade de Filosofia, na cidade de Cajazeiras (UFPB, 2019a).

Quando a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) foi criada através da Lei nº 10.419/2002, a UFPB teve a sua estrutura *multicampi* reduzida, porque a UFCG passou a incorporar os *campi* de Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Sousa e a Universidade Federal da Paraíba ficou apenas com os *campi* de João Pessoa, Areia e Bananeiras. E em 2006 foi criado o *campus* de Rio Tinto e Mamanguape, localizados no Litoral Norte da Paraíba.

No quadro 1 demonstramos a distribuição dos Centros Acadêmicos por *campus* e o respectivo quantitativo de programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPB.

Quadro 1 - Distribuição dos Centros Acadêmicos da UFPB e o quantitativo dos Cursos de pós-graduação *stricto sensu*

CAMPI	CENTRO	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
Campus I – João Pessoa	CCTA – Centro de Comunicação, Turismo e Artes; CCS – Centro de Ciências da Saúde; CCEN - Centro de Ciências Exatas e da Natureza; CCHLA - Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte; CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas; CT – Centro de Tecnologia; CBiotec - Centro de Biotecnologia; CE - Centro de Educação; CCJ - Centro de Ciências Jurídicas; CI - Centro de Informática; CTDR - Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional; CCM - Centro de Ciências Médicas; CEAR - Centro de Energias Alternativas Renováveis.	CCT – 5; CCS – 16; CCEN – 17 CCHLA – 20 CCSA – 10 CT – 12 CBiotec – 4 CE – 6 CCJ – 2 CI – 3 CTDR – 0 CCM – 1 CEAR – 2
Campus II – Areia	CCA – Centro de Ciências Agrárias.	CCA – 8
Campus III – Bananeiras	CCHSA - Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias; Atende o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros.	CCHSA – 2
Campus IV – Mamanguape e Rio Tinto	CCAE - Centro de Ciências Aplicadas e Educação	CCAE – 1
		TOTAL: 110

Fonte: Elaborada pela autora a partir do PDI 2019-2020.

Conforme informações contidas no PDI (UFPB, 2019a), o total de 110 cursos de pós-graduação *stricto sensu* equivale a 60 cursos de mestrado acadêmico, 38 de doutorado e 12 de mestrado profissional. É possível identificar também que os centros que possuem o maior quantitativo de cursos de pós-graduação são o CCHLA, CCEN e CCS. Esse é um dos motivos que nos fizeram escolher o CCHLA como um dos locais para desenvolvimento da pesquisa.

Diante desse quadro, foi necessário que a UFPB começasse a pensar ações institucionais para a inclusão das pessoas com deficiência na instituição. Foi então que, no ano de 2003, existiu na UFPB uma Comissão Especial que prestava atendimento para os estudantes com deficiência, a qual era denominada de Comporta Especial, vinculada à Pró-reitora de Graduação (PRG). No entanto, também não foram encontrados dados históricos e documentais que pudessem descrever com precisão a criação e atuação dessa Comissão (POLIA, 2017).

Mais tarde, no ano de 2010, a Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE), foi criada com a função de desenvolver ações visando à promoção e permanência dos estudantes na Universidade. A partir de então, a Comissão deixou de fazer parte da PRG para responder administrativamente à PRAPE. Porém, esta decisão foi firmada por um acordo verbal, sem ser regulamentada por documentos.

Também, no ano de 2010, em decorrência do quadro de exclusão socioeducacional presente na sociedade e buscando minimizar os efeitos da vulnerabilidade que acometem os indivíduos, reforçando o compromisso da Universidade com a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, a UFPB elaborou a primeira tentativa de uma política institucional para a inclusão das pessoas com deficiência, a Resolução nº 9/2010 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que “institui a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV), nesta Universidade, para acesso aos seus cursos de graduação” (UFPB, 2010).

O documento esclarece que a reserva de vagas é para os estudantes oriundos de escolas públicas, negros (pretos e pardos) e índios. Já, no que tange às pessoas com deficiência, 5% das vagas ofertadas pela universidade serão destinadas para esse segmento (UFPB, 2010).

Segundo Santana (2016), esta ação afirmativa, pensada pela UFPB, está à frente da política de cotas implantada pelo Governo Federal em 2012 através da Lei nº 12.711/2012. Pois, esta Lei não engloba as pessoas com deficiência no processo de reservas de vagas nas instituições federais. Esse grupo só passou a ser incluído no ano de 2016 quando houve a reformulação da legislação de 2012 pela Lei nº 13.409/2016.

No ano de 2011, continuaram os esforços para a consolidação, de fato, da política de inclusão e acessibilidade e do órgão para executá-la. Conforme os relatos de Polia (2017), nesse ano foi elaborado o projeto para a institucionalização da política, o qual foi submetido ao CONSEPE para aprovação.

O processo rodou nas mãos de vários relatores e voltou para a PRAPE dizendo que a política não poderia ser criada porque não existia o órgão. Que o Comporta não existia e não havia documentos que criavam o comitê. Ele existia de fato, mas não de direito (POLIA, 2017).

Foi orientado também que o processo para a aprovação da política e do Comitê deveria ser aberto em nível do Conselho Universitário (CONSUNI). No ano de 2012, o processo foi encaminhado para o CONSUNI, e em 26 de novembro de 2013, a Política de Inclusão e

Acessibilidade foi aprovada por meio da Resolução nº 34/2013, do Conselho Universitário, que além de aprovar a política também criou o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), órgão responsável pela execução dessa política que tem como um dos seus princípios norteadores:

A inclusão vista como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de toda a comunidade universitária, através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, nas relações interpessoais, nas decisões para a construção de uma cultura inclusiva (UFPB, 2013).

Tendo ainda “os direitos humanos e a igualdade de direitos para todos” (UFPB, 2013) como mais um de seus princípios e valores fundamentais que orientam a atuação da gestão do CIA no desenvolvimento da política, a política de inclusão e acessibilidade foi criada para atender toda comunidade acadêmica com deficiência que pertence à universidade, ou seja, alunos de graduação, de pós-graduação, técnicos administrativos e professores (as), oferecendo diversos tipos de assistência:

Avaliação terapêutica ocupacional dos estudantes e encaminhamento, quando necessário, para os serviços de Terapia Ocupacional, Psicologia, Psicopedagogia, fonoaudiologia e Fisioterapia (ofertados nas clínicas-escola dentro da própria universidade; Prescrição e confecção de adaptações, desenvolvidas em parceria com o Laboratório de Vida Independente e Tecnologia Assistiva (LAVITA) do Departamento de Terapia Ocupacional; Empréstimos de materiais e equipamentos para os estudantes (gravador de voz, notebook, cadeiras de rodas, muletas, lupas, dentre outros); Manutenção do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência, no qual um aluno (também estudante, mas sem deficiência) auxilia o aluno com deficiência, mobilidade reduzida ou necessidades educacionais especiais através de apoio pedagógico ou de locomoção dentro do campus (UFPB, 2019b).

A política de acessibilidade e inclusão, criada a partir de 2013, estimulou os gestores a pensar ações efetivas para solidificar essa política na instituição. Essas propostas estão inscritas no Plano de Desenvolvimento Institucional de 2014-2018 e 2019-2023.

Logo nas primeiras páginas do PDI 2014-2018, é apresentado como um dos seus objetivos estratégicos “estruturar a UFPB para possibilitar uma ampla inclusão social especificamente no que se refere à acessibilidade, a permanência e a orientação pedagógica” (UFPB, 2014). Isso abre um leque de possibilidades para a inclusão da pessoa com deficiência na graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão. No entanto, é preciso desenvolver ações de caráter inter/multidisciplinar e que sejam inter-relacionadas umas com as outras (UFPB, 2014). Nesse sentido, no documento do PDI (UFPB, 2014) foram elaboradas 12 metas que

formaram as bases norteadoras da política de inclusão e acessibilidade da UFPB no quinquênio 2014-2018, quais sejam:

Quadro 2 - Diretrizes gerais para a política de inclusão e acessibilidade da UFPB

Diretrizes gerais para a política de inclusão e acessibilidade da UFPB
Acompanhar e avaliar o ingresso, o acesso, a permanência, o processo de aprendizado e a terminalidade de estudantes com deficiência objetivando garantir as condições adequadas para o melhor desenvolvimento acadêmico e profissional.
Estimular e fortalecer a articulação entre os serviços e setores de diferentes áreas de formação e atuação da UFPB e as parcerias interinstitucionais para fortalecer as práticas inclusivas intra e extra universidade.
Desenvolver e executar ações para eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação visando a garantir o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, fortalecendo as ações dos grupos de trabalho que compõem o CIA.
Estimular e acompanhar a construção do Centro de Inclusão, cujo projeto arquitetônico está concluído. Este centro abrigará todos os serviços que atendem às pessoas com deficiências na UFPB.
Implementar e expandir a oferta de cursos para qualificação de recursos humanos visando a atender às demandas acadêmicas das pessoas com necessidades especiais.
Fazer o levantamento das demandas arquitetônicas de cada <i>campus</i> e investir em ações para eliminar as barreiras dessa natureza, priorizando a construção de trajetos de rotas acessíveis e de estações urbanas.
Estimular a criação de grupos de pesquisa e a articulação entre os existentes, para desenvolver estudos e tecnologias com abordagem interdisciplinar voltada para as demandas e melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência.
Criar vagas para concurso público para intérpretes de Libras, técnicos educacionais especializados em braille, psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, pedagogo, psicopedagogo e arquiteto para compor o seu quadro permanente do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, cumprindo, assim, o disposto na resolução de criação do mesmo e ofertando, desse modo, o suporte necessário ao atendimento das demandas específicas do público em questão.
Implantar e acompanhar as ações referentes à criação das subsedes do Comitê de Inclusão e Acessibilidade nos <i>campi</i> de Areia, Bananeiras, Litoral Norte e CTDR, de modo que as necessidades da comunidade acadêmica de cada um desses locais possam ser atendidas em seus próprios <i>campi</i> .
Investir em campanhas para sensibilização da comunidade acadêmica acerca da eliminação das barreiras atitudinais, com enfoque na conscientização do direito de ir e vir de todos.
Investir na publicação de materiais destinados aos docentes que atuam com os estudantes que apresentam deficiências com a finalidade de promover orientações e capacitação para a atuação com o referido público e
Manter e fortalecer a parceria com a Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante buscando continuar os investimentos no Programa de Estudante Apoiador, iniciativa que vem ofertando um apoio pedagógico e de locomoção entre os estudantes com e sem deficiência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PDI 2014-2018.

Em face do exposto no quadro 2, a UFPB está preocupada em desenvolver ações que garantam a acessibilidade e a inclusão dos estudantes com deficiência na Universidade, com metas que envolvem todas as áreas institucionais, como orienta o PDI e a legislação vigente. Essas metas buscam eliminar as barreiras arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas, no acesso à informação e na comunicação. Isto “tem sido uma ação permanente da instituição no intuito de criar e propagar cultura institucional e respeito à diversidade, garantindo as condições de acessibilidade em todos esses âmbitos” (UFPB, 2014, p. 99).

Das 12 metas apresentadas no PDI 2014-2018 algumas foram alcançadas totalmente, outras em parte, a exemplo da contratação de intérpretes de libras e técnicos educacionais especializados em braile por meio de concurso público realizado pela UFPB; a elaboração dos manuais contendo orientações sobre cada tipo de deficiência, que estão disponibilizados no *site* do CIA; e a implantação das subsedes nos *campi* de Areia, Bananeiras, Rio Tinto e Mamanguape e CTDR. Conforme o PDI 2019-2023, as subsedes instauradas nesses *campi* possibilitam que as necessidades das pessoas com deficiência sejam atendidas de maneira descentralizada (UFPB, 2019a). Quanto às metas de término do Centro de Inclusão, a construção de trajetos acessíveis e a oferta de cursos para qualificação das pessoas que atuam com os estudantes com deficiência, essas ainda estão sendo colocadas em prática.

No entanto, no PDI 2019-2023, algumas metas do PDI anterior se repetiram e novas foram criadas, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 3 - Diretrizes do PDI 2019-2023 para a política de inclusão e acessibilidade

Diretrizes para a Política de Inclusão Social e Promoção da Acessibilidade	Objetivos Estratégicos
I. Acompanhamento e avaliação do ingresso, do acesso, da permanência e do processo de aprendizagem de estudantes com deficiências.	PI.GAc.01 PI.GAc.05 SOC.02
II. Fortalecimento da articulação entre os serviços e setores de diferentes áreas de formação e atuação da UFPB e as parcerias interinstitucionais para aprimorar as práticas inclusivas intra e extra universidade.	PI.GAc.05 PI.GAd.04 SOC.02
III. Desenvolvimento de ações para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, visando garantir o exercício da cidadania das pessoas com deficiência.	PI.GAc.05 Plnf.IF.01 Plnf.Se.01 Plnf.P.03
IV. Estímulo à criação de grupos de pesquisa e a articulação entre os existentes, para desenvolver estudos e tecnologias com abordagem interdisciplinar.	PI.GAc.01 PI.GAc.03 PI.GAc.05
V. Investimento em campanhas para sensibilização da comunidade acadêmica acerca da eliminação das barreiras atitudinais, com enfoque na conscientização do direito de ir e vir de todas as pessoas.	PI.GAc.05 PI.GAd.04 SOC.02
VI. Fortalecimento de parceria com a Pró-Reitoria de Assistência de Promoção ao Estudante, para manutenção do Programa de Estudante Apoiador.	PI.GAc.05 PI.GAd.04 SOC.02
VII. Incentivo à inclusão em conteúdos curriculares de temas relacionados à pessoa com deficiência.	PI.GAc.02 PI.GAc.03 SOC.01
VIII. Adoção de práticas pedagógicas inclusivas, ofertando orientação e formação continuada aos professores.	PI.GAc.01 PI.GAc.02 Plnf.P.01 SOC.01 SOC.02
IX. Incentivo à participação dos estudantes com deficiência nas diversas instâncias de atuação da comunidade acadêmica.	PI.GAc.05 PI.GAd.03

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional UFPB 2019-2023.¹⁵

¹⁵ Para saber o que significa cada sigla da coluna de objetivos e estratégias, consulte o anexo A.

Ao analisarmos o quadro 2 e o 3, podemos perceber que o número de metas foi reduzido de 12 para 9 e que as 6 primeiras são as mesmas do PDI 2014-2018. Já as 3 últimas são metas novas surgidas a partir da realidade da instituição.

Como podemos identificar na graduação, a política de inclusão e acessibilidade está bem consolidada, buscando atender às demandas dos graduandos. Um exemplo disso é que no ano de surgimento da política só foram atendidos 22 estudantes com deficiência. Já em 2019 esse número aumentou para 120 contemplados.

De acordo com relatos da Pró-Reitora em exercício, no âmbito da pós-graduação ainda não há uma política de inclusão e acessibilidade. O que existe são ações pontuais e paliativas para atender às demandas dos discentes com deficiência que procuram a PRPG ou o CIA em busca de apoio.

Atualmente, está em discussão na Pró-Reitoria a formulação da política de inclusão e acessibilidade no formato da que foi implantada na graduação, tendo em vista que a PRPG compreende que “a política de acessibilidade ela deve ser executada” (Entrevista com a representante da PRPG, Márcia Fonseca, 2019).

A gente já têm diversos programas voltados para a graduação, só que a pós-graduação, ela ainda não tem nenhum tipo de programa. Então quando a gente percebeu essa necessidade, a gente procurou o comitê. Porque o aluno que fez graduação e que tem dificuldades de acessibilidade, ele foi apoiado na graduação e consegui agora chegar aos cursos de pós. 5, 10 anos atrás a gente não tinha essa realidade. Mas hoje felizmente a gente tem. E, aí, diante dessa situação a PRPG tem procurado maneiras de conseguir apoiar esses alunos (Entrevista com a representante da PRPG Márcia Fonseca, 2019).

A partir dessa fala percebemos que a PRPG está preocupada com a inclusão das pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação. O despertar da preocupação com essa temática surgiu no ano de 2017 quando a coordenação atual assumiu a gestão dos cursos de pós-graduação, e uma de suas primeiras ações foi procurar o CIA para que ele pudesse auxiliar a PRPG a pensar uma política que seja capaz de garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na pós-graduação.

Outro motivo que levou a PRPG a procurar o CIA foi:

O fato de que muitos alunos têm entrado nas pós-graduações alegando problemas de saúde. E quando você tem problemas de saúde, problemas de acessibilidade, você pode concorrer às cotas. Na graduação existe uma política de controle e de avaliação desses quadros. Na pós-graduação não tem. Então a gente vivenciou um caso particular de um programa em que um rapaz, ele entregou diversos atestados, a comissão de avaliação da pós-graduação, que obviamente não tem preparação para esse tipo de análise, então eles aprovaram. Viram os atestados, e disseram que o

aluno podia concorrer nas cotas. Aí depois que o aluno foi aprovado, os colegas de sala começaram uma balbúrdia, um questionamento: o que é isso? Esse rapaz não tem nada! E aí, a coordenadora do programa fez uma sindicância, e verificou que os documentos do rapaz mostravam que ele tinha escoliose. Então a coordenadora do programa percebeu o erro deles. E aí, eu procurei o comitê de acessibilidade e descobri que o comitê dá veracidade aos laudos. Ele faz análise desses laudos (Entrevista com a representante da PRPG, Márcia Fonseca, 2019).

A partir desta fala, percebemos que um dos desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência é a falta de clareza que as pessoas carregam sobre o conceito de deficiência, que já foi abordado no primeiro capítulo deste trabalho. Esta problemática se encontra presente, não apenas no âmbito acadêmico, mas em todas as esferas da sociedade. Isto acaba prejudicando as pessoas com deficiência nos processos de seleção, pois, muitas vezes, uma pessoa que tem uma doença ao invés de deficiência, acaba ocupando uma vaga que, de fato, é destinada para indivíduos com deficiência. A falta de domínio do conhecimento sobre o tema da pessoa com deficiência também dificulta a elaboração de uma política institucional de inclusão.

Sobre a análise do laudo médico citada pela representante da PRPG, o que o Comitê faz é a validação desse laudo com base no Decreto nº 3.298/1999¹⁶, que regulamenta a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência e aborda algumas definições importantes como a de deficiência, deficiência permanente e incapacidade:

Art. 3º I - **deficiência** – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; II - **deficiência permanente** – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e III - **incapacidade** – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999a, grifo nosso).

As definições que o Decreto traz são importantes porque servem como elemento norteador para a entrada das pessoas com deficiência na universidade por meio da política de cotas na graduação e na pós-graduação. No entanto, esse decreto só passou a ser utilizado para tal finalidade “no ano de 2016, quando o comitê se torna integrante da equipe do SISU aqui na universidade” (Entrevista com representante do CIA Rafael Melo, 2019). Antes, quando o

¹⁶ Este Decreto ainda utiliza o termo “portador de deficiência” para se referir às pessoas com deficiência, porque ele foi promulgado no final do século XX, quando essa terminologia ainda era aceitável. No entanto, foi a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008, que substituiu o termo “portador” por “pessoa com deficiência”, uma vez que a deficiência é uma condição do ser humano e não um objeto, ou seja, algo que se porta.

decreto não era utilizado para a entrada desse segmento ocorreram muitos equívocos no processo de entrada.

Que antes, apesar da gente ter esse decreto, havia uma falha nesse filtro. Então, entravam pessoas que não eram consideradas pessoas com deficiência na legislação, mas eram consideradas pela universidade como pessoa com deficiência. Pessoas que se diziam pessoas com deficiência, mas na verdade eram pessoas com doenças crônicas, por exemplo, que tinha laudo médico e a equipe que recebiam essas pessoas que ia entrar na universidade, por talvez falta de conhecimento, e, enfim... acabava que com laudo médico, aceitava e não fazia uma validação, não olhava o laudo para saber se estava de acordo com o decreto (Entrevista com o representante do CIA do Rafael Melo, 2019)

O Decreto nº 3.298/1999 também reconhece as categorias e os graus de deficiência, quais sejam:

I-deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparisia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; **II- deficiência auditiva:** perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; **III- deficiência visual:** cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; **IV- deficiência mental:** funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho; **V- deficiência múltipla -** associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 1999a, grifo nosso).

A PRPG, por orientação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, passou a utilizar as definições do Decreto nº 3.298/1999 para o acesso das pessoas com deficiência nos cursos de pós-graduação. Esta foi uma novidade que começou a vigorar no ano de 2019.

A partir de 2019, no ato de inscrição para o processo seletivo de mestrado e doutorado, o candidato no período de inscrição, deve comparecer ao CIA para fazer a validação do seu laudo médico. Como ocorre essa validação?

[...] Ela é atendida por uma comissão que valida esse laudo. Então a equipe de terapia ocupacional junto com os técnicos administrativos do comitê que vão validar esse laudo. Eles olham o CID, se este está de acordo com o que a legislação preconiza e faz uma avaliação de funcionalidade da deficiência, ou seja, são feitos

alguns testes para saber como se dá o comportamento funcional da deficiência. Após essa validação, o comitê emite uma declaração dizendo que: aquele candidato de acordo com a legislação decreto 3.298/99 se enquadra na lei de cotas e pode concorrer como cotista naquele programa (Entrevista com o representante do CIA Rafael Melo, 2019)

Entendemos que o CIA e a PRPG estão agindo conforme as orientações sobre avaliação da deficiência contidas na Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, que indica a necessidade de uma equipe multiprofissional e interdisciplinar para fazer a avaliação biopsicossocial da deficiência, levando em consideração quatro critérios: “I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação” (BRASIL, 2015).

A partir desses critérios, é possível definir quais são as adaptações necessárias para que o candidato participe da seleção em condições acessíveis de acordo com a sua deficiência. Cabe ao CIA “orientar que aquela pós vai receber uma pessoa com deficiência, e quais são as orientações de adaptações que aquele aluno vai precisar” (Entrevista com o representante do CIA Rafael Melo, 2019). É importante salientar que o apoio do CIA aos programas de pós-graduação teve início no ano de 2019. O primeiro programa que passou por essa experiência foi o de engenharia civil.

Merece destacar também que, a partir de 2019, o candidato, obrigatoriamente para participar da seleção nas cotas destinadas para as pessoas com deficiência, precisa procurar o Comitê de Inclusão e Acessibilidade para validar o laudo médico, como já foi exposto acima. Porém, caso o candidato seja aprovado no processo seletivo, para que o comitê possa acompanhá-lo no decorrer do mestrado ou doutorado, o estudante com deficiência deve manifestar o interesse em querer esse acompanhamento, pois, muitas vezes, as pessoas querem apenas participar do processo seletivo nas cotas, por uma questão de baixa concorrência e ao conseguir passar na seleção não querem o apoio do CIA, por menor que seja esse apoio, tendo em vista que ainda não há uma política de inclusão e acessibilidade própria dos programas de pós-graduação.

Nesse contexto, a PRPG em consonância com o CIA afirma que a política de inclusão e acessibilidade na pós-graduação “está em andamento, sem dúvidas” (Entrevista com a representante da PRPG Márcia Fonseca, 2019). “É algo que está sendo construído, e a gente tem boas expectativas a respeito” (Entrevista com o representante do CIA Rafael Melo, 2019).

Diante do exposto, são claros os esforços da Universidade Federal da Paraíba para promover a inclusão das pessoas com deficiência. Na graduação, como foi mostrado, essa

política está consolidada com fontes de financiamento definidas. No entanto, na realidade dos cursos de pós-graduação a política institucional de inclusão e acessibilidade ainda está sendo moldada.

Este é um desafio que para ser superado necessita da ação conjunta da Pró-Reitoria de pós-graduação, dos estudantes com deficiência, do Comitê de Inclusão e Acessibilidade e da comunidade universitária, em geral.

CAPÍTULO III

A POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: AVANÇOS E DESAFIOS

Neste capítulo apresentaremos os resultados da nossa pesquisa de campo. A mesma foi desenvolvida com o intuito de responder ao seguinte questionamento: As normas e práticas institucionais que orientam a política dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba estão contribuindo para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência nessa instituição?

Para obtermos a resposta para esse questionamento concentramos os nossos estudos no processo de inclusão dos discentes com deficiência à luz das formas de acesso aos programas de pós-graduação e às condições de permanência que a Universidade Federal da Paraíba dispõe para que esses estudantes possam concluir com êxito seus respectivos cursos de mestrado e/ou doutorado.

Por meio das formas de acesso e das condições para a permanência, procuramos analisar cuidadosamente os elementos contidos nas falas¹⁷ dos sujeitos entrevistados, elencando aspectos que dialogassem e pudessem conferir sentido à problemática da pesquisa.

As pessoas envolvidas no processo de desenvolvimento deste estudo, que nos concederam entrevistas, estão apontadas nos quadros a seguir.

Quadro 4 - Quantidade de pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação por tipo de deficiência

TIPOS DE DEFICIÊNCIA	QUANTIDADE TOTAL	QUANTIDADE DE ENTREVISTADOS
FÍSICA	7	4
VISUAL	3	1
AUDITIVA	4	1
MENTAL	0	0
MÚLTIPLA	0	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio da pesquisa de campo.

De acordo com os dados levantados pela pesquisa, ao todo, estão matriculados nos programas de pós-graduação da UFPB 14 (quatorze) pessoas com deficiência distribuídas nos seguintes Centros: Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA); Centro de Educação (CE); Centro de Ciências Jurídicas (CCJ); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); e o Centro de Ciências Agrárias (CCA). O

¹⁷ As falas dos sujeitos entrevistados foram transcritas na íntegra respeitando fielmente a forma como cada um falou.

CCHLA é o espaço onde está concentrado o maior número de estudantes com deficiência matriculados, são 7 (sete) no total. O CE e o CCEN possuem 2 (dois) respectivamente e os demais Centros contêm apenas 1 (um) cada.

Dos 14 (quatorze) estudantes com deficiência, foram entrevistados apenas 6 (seis), dos quais 4 (quatro) estão cursando o mestrado e 2 (dois) estão concluindo o doutorado.

Os gestores dos cursos de pós-graduação do CCHLA, juntamente com os do CE, foram selecionados para participarem da pesquisa, a fim de identificarmos como estão sendo oferecidas as formas de acesso às pessoas com deficiência nesses programas. Também foram entrevistados os gestores da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, a fim de identificarmos as ações em termos de políticas públicas de caráter institucional, que estão sendo desenvolvidas por esses setores, para garantir tanto o acesso quanto a permanência das pessoas com deficiência na pós-graduação.

Quadro 5 - Quantidade de gestores entrevistados

GESTORES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E DA POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE	QUANTIDADE ENTREVISTADOS
CCHLA	5
CE	4
PRPG	1
CIA	1

Fonte: Produzido pela pesquisadora por meio da pesquisa de campo.

Por questões éticas mantemos os nomes dos estudantes com deficiência em sigilo, sendo substituídos pela sigla PcD seguida de números (PcD1, PcD2, PcD3, PcD4, PcD5, PcD6). Quanto às pessoas que estão na gestão dos programas de pós-graduação, do Comitê de Inclusão e Acessibilidade e da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, nós solicitamos a eles o consentimento para divulgação dos seus nomes, visto que eles ocupam cargos públicos e estão participando deste estudo, respondendo enquanto gestores.

Nesse sentido, para o processo de análise, os dados gerados foram agrupados por meio de temas. Em um primeiro momento buscamos traçar o perfil socioeconômico dos estudantes matriculados nos cursos de pós-graduação. Por conseguinte, discutimos as condições de acesso e as barreiras à permanência dos estudantes com deficiência nos programas de pós-graduação na UFPB, com ênfase para questões tais como: implantação do programa aluno apoiador, recursos humanos, financeiros e materiais, ações da PRPG, do CIA e dos diversos cursos de pós-graduação, com vistas à inclusão dos estudantes com deficiência.

Em seguida, buscamos discutir os desafios para a implantação da política de inclusão e acessibilidades nos programas de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba.

3.1 O retrato da situação socioeconômica dos estudantes com deficiência da pós-graduação

Para melhor compreensão do perfil social e econômico dos estudantes que estão matriculados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPB, elaboramos o quadro 6, que pode ser visto a seguir.

Quadro 6 - Perfil socioeconômico dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de pós-graduação

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE	COR	TRABALHA	BOLSISTA	RENDA
PcD1	F	30	PARDA	SIM	NÃO	MAIS DE 3 SALÁRIOS MÍNIMOS
PcD2	M	52	PARDOS	SIM	NÃO	MAIS DE 4 SALÁRIOS MÍNIMOS
PcD3	M	39	NEGRO	NÃO	NÃO	1 SALÁRIO MÍNIMO
PcD4	M	54	PARDOS	SIM	NÃO	MAIS DE 4 SALÁRIOS MÍNIMOS
PcD5	M	28	BRANCO	SIM	NÃO	MAIS DE 4 SALÁRIOS MÍNIMOS
PcD6	M	31	PARDOS	NÃO	SIM	MAIS DE 2 SALÁRIOS MÍNIMOS

Fonte: Produzido pela pesquisadora por meio da pesquisa de campo.

De acordo com o quadro 6, os estudantes com deficiência que estão matriculados nos cursos de pós-graduação, em sua grande maioria, não são considerados estudantes de baixa renda¹⁸, pois recebem acima de 3 salários mínimos, com exceção apenas de dois estudantes que se enquadram no perfil das pessoas consideradas de baixa renda pela legislação brasileira que está em vigência.

A grande maioria desses estudantes é do sexo masculino, autodeclarados pardos, e em menor quantidade estão negros e brancos, cuja faixa etária varia de 28 a 54 anos.

Esse panorama reafirma a tese de que o acesso ao ensino superior ainda é marcado pelo predomínio da elite e do patriarcado (ANSAY, 2015; SIEMS, 2018), embora esse cenário venha sendo cada vez mais modificado pelo acesso das pessoas oriundas de famílias

¹⁸ Segundo o Decreto nº 6.135/2007, considera-se família de baixa renda: a) aquela com renda familiar mensal **per capita** de até meio salário mínimo; ou b) a que possua renda familiar mensal de até três salários mínimos; (BRASIL, 2007).

de baixa renda, em virtude das políticas de ações afirmativas desenvolvidas no Brasil desde o ano de 2012.

A maior parte desses estudantes, por possuírem uma condição financeira confortável, consegue dispor dos seus próprios recursos de tecnologia assistiva, a exemplo de: cadeira de rodas, andador, *scanner* leitor, dentre outros. Este último equipamento tem um custo bastante elevado no mercado, o que impossibilita a sua aquisição por um estudante de baixa renda. Na UFPB existe um *scanner* leitor desse, na Biblioteca Central, para suprir a demanda de toda a instituição. No entanto, poucas pessoas com deficiência sabem da existência desse equipamento.

O perfil socioeconômico dos estudantes com deficiência, que estão na pós-graduação, é um indicador que pode influenciar a elaboração das políticas públicas inclusivas nesse espaço acadêmico, em virtude da pouca demanda que chega até o conhecimento da Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Embora existam estudantes com deficiência que dispõem de recursos próprios para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, todos, sem exceção, apresentam a necessidade de a universidade elaborar políticas públicas que sejam capazes de promover a inclusão desses estudantes.

A universidade, enquanto uma instituição social, possui o dever de identificar e buscar satisfazer “as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos” (GLAT; PLETSCHE, 2010, [s.p.]).

Mesmo que boa parte dos estudantes que estão matriculados na pós-graduação possua condições de suprir as suas necessidades por conta própria, ainda assim, a universidade deve oferecer para todos as políticas públicas que garantam a satisfação das necessidades dos seus estudantes, promovendo, sem distinção, a inclusão.

3.2 Condições de acesso à pós-graduação

O acesso das pessoas com deficiência à educação, que é um dos princípios fundantes do paradigma da educação inclusiva, é garantido por lei, e isso implica na reponsabilidade que as instituições de ensino devem assumir para garantir a todos, sem distinção, o ingresso e a permanência dessas pessoas em todos os níveis e modalidades de ensino.

Com base no exposto, neste tópico iremos discutir as formas de acesso e as dificuldades que as pessoas com deficiência apresentaram para adentrar à pós-graduação. É importante esclarecer que as condições de acesso e as consequentes dificuldades apresentadas

pelas pessoas com deficiência no decorrer do processo seletivo variam de acordo com cada tipo de deficiência e sua funcionalidade, o que exige a elaboração e execução de diferentes processos inclusivos. Isso significa que as ações e práticas à inclusão não são homogêneas (MARTINS *et al.*, 2013). A seguir, apresentaremos como ocorreu o acesso das pessoas com deficiência aos cursos de mestrado e doutorado, com destaque para os tipos de atendimento educacional especializado solicitado por cada pessoa.

Quadro 7 - Condições de acessibilidade requeridas pelas pessoas com deficiência no processo seletivo

Entrevistados	Acessibilidade no processo seletivo
PcD1	O acesso foi um pouco complicado. Assim, porque a prova foi no auditório lá da Central de Aulas. Então tinha um enorme degrau. Isso em relação à barreira física. Mas só foi esse degrau mesmo. O resto eu... É... Como aqui na universidade eu uso a cadeira de rodas, aí eu tive como sentar na cadeira é... Tradicional da mesa mesmo.
PcD2	É! O processo seletivo eu não tive nenhuma dificuldade. Quando eu fiz a inscrição eu encaminhei um e-mail para a coordenação do programa colocando o que eu necessitava, que no caso era um leitor, e escrevi e também pedi à época as letras ampliadas. O programa forneceu tudo o que foi solicitado, mesmo na época não havendo nada previsto em edital.
PcD3	O processo de seleção foi o seguinte: se deu todo em casa, porque na época eu estava com a minha cadeira de rodas quebrada e eu exerci o direito de fazer a prova e a entrevista em casa.
PcD4	Para o processo seletivo eu não precisei de nenhum atendimento educacional especializado. Apenas concorri nas vagas destinadas as pessoas declaradas com deficiência, negras, quilombolas e indígenas.
PcD5	Sim, durante a prova e a entrevista houve o atendimento com intérpretes de LIBRAS, que traduziram as informações como horário de início da prova, término e outras normas. O tradutor não podia fazer tradução da prova de maneira simultânea, mas se eu não entendesse a pergunta poderia consultar uma prova em LIBRAS, gravada em vídeo anteriormente disponibilizada em um notebook no auditório onde aconteceu a aplicação.
PcD6	Precisei apenas de uma mesa para cadeira de rodas e sala de fácil acesso para a prova e a solicitação foi atendida.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados.

O atendimento educacional especializado, como já foi mencionado nos capítulos anteriores, é um direito das pessoas com deficiência, previsto na Constituição Federal, promulgada em 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e regulamentado pelo Aviso Circular nº 277/1996, que trata da acessibilidade no processo seletivo e os Decretos 7.611/2011 e 9.508/2018. Essa ferramenta pedagógica que contribui para a inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas educacionais apresenta como objetivos:

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

Como demonstraram as falas dos estudantes, os programas de pós-graduação estão seguindo as recomendações das legislações nacionais que estão incorporadas ao edital de referência, que serve de parâmetro para a elaboração dos editais dos processos seletivos de mestrado e doutorado em todos os *campi* da UFPB. Esse edital prevê a oferta do atendimento educacional especializado nas etapas que compõem os processos seletivos.

O(A) candidato(a) com deficiência poderá requerer, no período estabelecido por este edital, atendimento especial para o dia de realização das provas, indicando as condições de que necessita para a sua realização, conforme previsto nos parágrafos 1º, 2º e 3º do art. 4º do Decreto nº 9.508/2018 e suas alterações (UFPB, 2017).

O Decreto mencionado na citação acima orienta:

Art. 4º Fica assegurada a adequação de critérios para a realização e a avaliação das provas [...] à deficiência do candidato, a ser efetivada por meio do acesso a tecnologias assistivas e a adaptações razoáveis [...]. § 1º O candidato com deficiência que necessitar de tratamento diferenciado na realização das provas deverá requerê-lo, no ato de inscrição no concurso público ou no processo seletivo de que trata a Lei nº 8.745, de 1993, em prazo determinado em edital, e indicará as tecnologias assistivas e as condições específicas de que necessita para a realização das provas. § 2º O candidato com deficiência que necessitar de tempo adicional para realização das provas deverá requerê-lo, com justificativa acompanhada de parecer emitido por equipe multiprofissional ou por profissional especialista nos impedimentos apresentados por cada candidato, no prazo estabelecido em edital. § 3º As fases dos concursos públicos ou dos processos seletivos em que se fizerem necessários serviços de assistência de interpretação por terceiros aos candidatos com deficiência serão registradas em áudio e vídeo e disponibilizadas nos períodos de recurso estabelecidos em edital (BRASIL, 2018).

Percebemos que apenas um estudante não solicitou o atendimento educacional especializado para a realização das etapas do processo seletivo; outros apresentaram necessidades corriqueiras, como o auxílio do leitor e tradutor/intérprete. No entanto, dentre aqueles que usufruíram desse direito, o caso PcD3 se apresentou como uma ocorrência especial e desafiadora. Isso porque o processo seletivo aconteceu na residência do candidato, pois o mesmo não estava em condições de se deslocar à universidade em decorrência da sua cadeira de rodas não estar funcionando.

Nesse sentido, a seleção desse candidato, em especial, segundo relatos do coordenador do programa, aconteceu da seguinte forma:

A comissão do processo seletivo se deslocou até a residência dele e foi feita lá a entrevista e foi feita lá a aplicação da prova escrita, no mesmo horário que a prova escrita foi realizada aqui na universidade. Ele não tem condições de escrever. Um membro da comissão foi lá e escreveu para ele. Então, gravamos toda a fala dele, e

ele falava, repetia e anotava. Foi feito rascunho... Nas mesmas condições que são feitas aqui com as folhas de rascunho. Foi feito inúmeras vezes, até que ele deu por feito a redação da prova. Aí nós redigimos uma ata lá na hora, onde foi anotado todos os detalhes da ocorrência, quem estava presente, o local, o tempo e assim se procedeu. E a entrevista se procedeu da mesma maneira (Entrevista com Fabricio Possebon, 2020).

O Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal da Paraíba, regulamentado pela Resolução nº 79/2013, prevê regime acadêmico especial para alunos “em condição física incompatível com a frequência às aulas e atividades programadas” (UFPB, 2013), o que gera condições para a realização de processos seletivos em regime domiciliar, desde que o candidato apresente a documentação que comprove e justifique os motivos que o impossibilitam de participar do certame na instituição onde o mesmo está sendo realizado.

Esse caso representou um desafio para a comissão do processo seletivo. Quando o candidato se inscreveu na seleção e solicitou o atendimento educacional especializado em domicílio, a comissão do certame apresentou o caso à PRPG que contatou o Comitê de Inclusão e Acessibilidade para juntos discutirem como proceder. Porém, a resposta obtida foi a seguinte:

A comissão da universidade que cuida dos casos especiais informou para nós o seguinte: que ele não era aluno da universidade, então não haveria um atendimento especializado para ele. Com isso, a comissão do processo seletivo entendeu que deveria fazer, porque ele não era e nunca seria se algo não fosse feito.

Conforme a Resolução nº 34/2013 que cria o CIA e regulamenta a política de inclusão da instituição, uma das suas competências é “III- Apoiar e Orientar as Coordenações de Curso de qualquer unidade acadêmica para identificar, acompanhar e desenvolver ações, a fim de suprir as demandas dos discentes com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação” (UFPB, 2013). Isso nos leva a compreender que o atendimento prestado pelo CIA, na situação descrita, não seria diretamente para o candidato em questão que, naquele momento, de fato, ainda não era aluno da instituição, mas à coordenação do programa de pós-graduação, que colocaria em prática as orientações do CIA. E, assim, teria agido munido pelo apoio da universidade e não por conta própria.

Por outro lado, entendemos que a escolha de fazer por conta própria foi uma atitude humanamente positiva, que colocou acima da burocracia institucional o direito à educação daquele candidato com deficiência, garantindo a ele a oportunidade de acessar a pós-graduação.

Sabemos que há um acervo de documentos normativos que foram elaborados com o intuito de garantir às pessoas com deficiência o direito de fazer parte dos sistemas educacionais. No entanto:

O fato de existir uma lei ainda não é garantia de inclusão, pois outras nuances e situações vão surgindo na vida das pessoas com deficiência, que vão demandar muito além de novas normativas, mas conhecimento, informações e, principalmente, mudança de atitude e disposição dos que lidam com educação no Brasil e de toda a sociedade em relação às políticas de inclusão (FEITOSA; CARVALHO, 2018, p. 445)

Nesse sentido, o caso PcD3 apresentado acima é um exemplo concreto do pensamento exposto pelas autoras, e deixa em evidência que as normativas que garantem o direito à educação das pessoas com deficiência, por si só, não bastam para efetivação da inclusão dessas pessoas nas Instituições de Educação Superior. As legislações preveem o direito de acessar à educação e até indicam meios para um acesso inclusivo. No entanto, no caso específico do estudante PcD3, se a comissão do processo seletivo não optasse em fazer por conta própria, sem o apoio da universidade, esse direito não teria sido garantido, porque aquela situação não estava prevista nas normativas institucionais.

A dinâmica social é constante, isso implica dizer que sempre surgirão novas situações e necessidades que não estarão previstas em leis e exigirão tomadas de decisões que ultrapassam o campo burocrático institucional, o que gera a dicotomia em agir por conta própria ou não fazer nada, porque as normas da instituição não conseguem responder aos casos que não foram previstos.

Esta, porém, é uma realidade passível de compreensão, porque, segundo Magalhães (2013), a presença das pessoas com deficiência no ensino superior é recente e está exigindo que as universidades adotem novas posturas diante dessa realidade, a fim de garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso acadêmico para esse grupo que duramente ainda vivencia violações de direitos.

A garantia do direito à educação para as pessoas com deficiência é de extrema importância, pois, conforme Rosa (2007), a educação é um elemento que promove a cidadania dos indivíduos, o conhecimento e o acesso aos demais direitos da sociedade. Sem acesso a ela, as pessoas com deficiência continuarão com dificuldades para conquistar a sua autonomia, predominando a tutela sobre elas. A autonomia “é um dos principais fatores de êxito e qualidade da educação proporcionada a todos os alunos, de todos os níveis escolares” (MARTINS *et al.*, 2013, p. 15).

A partir do exposto percebemos que, na maioria das situações, a universidade busca atender às necessidades especiais apresentadas pelas pessoas com deficiência nas etapas do processo seletivo, procurando elaborar o processo seletivo de maneira inclusiva.

No entanto, alguns coordenadores entendem que o processo seletivo, na sua totalidade, não é elaborado levando em consideração a inclusão das pessoas com deficiência. Isso é evidenciado nas falas abaixo:

Olha, eu posso dizer que ele não é voltado para as pessoas com deficiência. Mas, se a pessoa com deficiência requer algum atendimento para fazer a prova, o programa busca disponibilizar (Entrevista com José Ferrari, 2019).

Então, ele não é pensado nesse sentido. Ele é pensado no sentido de que, surgindo, algum atendimento especial para isso vai ser buscado (Entrevista com Tiago Bernardone, 2020).

Não é pensado de nenhuma forma (Entrevista com Edineide Jezine, 2020).

As falas acima, em parte, coincidem com a realidade dos certames realizados na UFPB. Isso porque, o processo seletivo não é pensado para a inclusão das pessoas com deficiência, configurando-se como inacessível, em duas situações específicas. A primeira diz respeito à realização da inscrição que acontece por meio da plataforma SIGAA, a qual não possui acessibilidade, sobretudo para as pessoas com deficiência auditiva e visual, que dependem da ajuda de terceiros para se inscreverem no certame. A segunda situação é referente à disponibilização das referências bibliográficas para a realização da prova escrita. Essas referências, muitas vezes, são difíceis de serem encontradas, lidas pelos recursos das tecnologias assistivas e traduzidas para o acesso das pessoas com deficiência auditiva que possuem a LIBRAS como língua primeira.

A universidade vem incorporando nos editais de seleção a legislação que prevê o atendimento educacional especializado. Isso já sinaliza que a instituição está preocupada com a inclusão das pessoas com deficiência. Mas, precisamos levar em consideração que a inclusão da pessoa com deficiência ainda é uma questão nova para a pós-graduação, o que requer que aos poucos sejam adicionadas novas ações para garantia do acesso e que, em décadas futuras, essa questão não seja mais um desafio para a pós-graduação, mas algo comum, assim como as ações para a inclusão das populações indígena, negra e quilombola.

3.3 Barreiras para a permanência

A inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior exige acessibilidade nos processos seletivos e, para, além disso, a oferta de condições para a permanência, que é outro princípio essencial para a efetivação da inclusão nos sistemas educacionais.

A permanência aqui é compreendida como a oferta de acessibilidade nos espaços da universidade como: salas de aulas, edifícios, calçadas, estacionamentos, nos currículos pedagógicos, no acesso à informação, nos meios de comunicações e nos recursos metodológicos.

Para que todos os estudantes com deficiência consigam acessar e permanecer no espaço da universidade com autonomia, para que os discentes com deficiência consigam desenvolver de maneira plena e com autonomia as suas atividades acadêmicas e, da mesma forma, possam transitar pelos espaços da universidade, é preciso que as barreiras¹⁹ à permanência sejam eliminadas e toda a universidade disponha de acessibilidade.

A esse respeito a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reconhece que a acessibilidade deve ser promovida em todos os espaços que formam a sociedade, ou seja, nos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para que as pessoas com deficiência possam usufruir plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (ONU, 2008).

Vejamos no quadro 8 as principais dificuldades para a permanência apresentadas pelos estudantes com deficiência que estão matriculados nos cursos de pós-graduação.

Quadro 8 - Barreiras à permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de pós-graduação

BARREIRAS	DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
Barreiras arquitetônicas	Tem sempre o que melhorar, principalmente nos espaços de auditórios, de... dessa questão de espaço mesmo. O auditório tem um deles no primeiro andar da pós. Então, eu já passei por duas situações bem complicadas. Uma eles conseguiram alterar para vim para o auditório no térreo. Mas a outra não. Na outra situação o pessoal do evento que estava lá teve que pegar a minha cadeira e subir comigo (Entrevista com PcD1, 2019). É preciso reconhecer que no que diz respeito ao ir e vir aqui na UFPB, a gente tem muitas dificuldades. Os prédios são antigos sem acessibilidade; Os corredores são muito estreitos e de um lado tem extintor de incêndio que fica apregoadado na parede, aí não tem nenhuma sinalização. Tem uns cestões de lixo. Mais na frente tem um grupo com 4 cadeiras. E ainda tem os bebedouros. Então, isso cria barreiras para transitar pelo local. A Biblioteca Central também não é acessível. Têm muitas escadas que são escorregadias; O Comitê de Inclusão está na Reitoria lá no finzinho assim num local né...? Apesar da Reitoria também ser inacessível, mas ainda sim, ela ganha fácil da Biblioteca Central (Entrevista com PcD2, 2019). Falta de rampa de acesso, quando tem são com inclinação incorreta ou longe demais. Os

¹⁹ IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, massificadas em: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, na comunicação e na informação, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015).

elevadores estão todos interditados (Entrevista com PcD6, 2020).	
Barreiras urbanísticas	Por exemplo: para eu ir para a Biblioteca, se não for de carro... Porque daqui que eu atravessa a faixa de pedestre, que vá que chegue lá né... Têm umas certas dificuldades ao longo do caminho (Entrevista com PcD1, 2019). A calçada da universidade é cheia de buracos. Assim eu tenho que ficar desviando dos buracos para não cair com a cadeira de rodas e quebra-la, porque ela é meus pés e meus braços (Entrevista com PcD3, 2020).
Barreira nas comunicações/informações	A única dificuldade é a comunicacional. Quando preciso de alguma informação e não tenho intérprete de LIBRAS, preciso fazer gestos e mímica pra conseguir me comunicar; O site da UFPB não dispõe de tradução de LIBRAS e dificulta o acesso as informações e o mesmo acontece com o sistema acadêmico (SIGAA); Atrase a tradução dos vídeos, porque os textos contém conceitos, as vezes, muito específicos e, a equipe de intérpretes precisa pesquisar os termos antes da gravação; Existe também a questão burocrática da solicitação no site do Comitê que limita a tradução de textos em apenas duas páginas, quase sempre os textos são maiores, e sem prazo definido para devolução do material que solicito. Tenho algumas dificuldades com o revezamento dos intérpretes que demonstram mais dificuldades com o ambiente da pós-graduação, interrompendo as aulas e faltando clareza nos conceitos traduzidos; Devido à forma de trabalho do tradutor é necessário o revezamento e nas aulas da UFPB o revezamento acontece a cada 20 min, quando o nível de sinalização entre os intérpretes é muito diferente acontece uma quebra de pensamento no momento da troca e é desestimulante (Entrevista com PcD5, 2020).

Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir das falas dos estudantes.

Como podemos perceber, muitas são as barreiras que acometem os estudantes com deficiência, dificultando que o seu processo formativo aconteça com êxito. Elas variam das barreiras arquitetônicas, urbanísticas, no acesso à informação e efetivação da comunicação. Ainda podemos nomear outros tipos de barreiras que não foram elencadas pelos entrevistados, a exemplo das barreiras atitudinais, tecnológicas e nos transportes, segundo definições contidas na Lei Brasileira de Inclusão.

Na entrevista realizada com PcD1, sua fala denuncia que, por falta de planejamento prévio que buscasse um ambiente com acessibilidade para a realização do evento, a estudante precisou ser carregada no colo para poder participar. Ela coloca que essa situação “é constrangedora, porque todo mundo fica olhando. Parece um evento a nossa subida” (Entrevista com PcD1, 2019). Diante desse discurso, entendemos que a situação fere a dignidade humana da pessoa com deficiência, além de não promover o direito de ir e vir com autonomia.

Existem desde o ano de 2000 legislações que orientam os espaços, a eliminar as barreiras arquitetônicas que são aquelas que estão nos edifícios públicos e privados (BRASIL, 2015), para receber as pessoas com deficiência. Porém, “na UFPB a estrutura física em termos de acessibilidade é bem atrasada, cursei toda minha graduação aqui e os problemas permanecem sendo os mesmos e nada muda” (Entrevista com PCD6, 2020).

A fala acima, em consonância com as demais respostas apresentadas pelos outros estudantes e reforçada também pelos coordenadores dos programas de pós-graduação, deixa

claro que a falta de acessibilidade é uma realidade constante na UFPB. Isso demonstra uma falta de preocupação com a inclusão dentro da instituição, porque não há acessibilidade nos prédios antigos, muito menos nos novos que foram e estão sendo construídos.

Corroborando com o exposto acima a seguinte fala:

Embora tenham algumas políticas... A gente vê pela maneira como foram construídos os prédios mais novos, de que não há essa preocupação com a inclusão. Porque são prédios que, teoricamente teriam que tá mais preparado para a questão da acessibilidade. E não existe isso. Eu acho que não estamos preparados nem minimamente para essa questão (Entrevista com Marcos Allan, 2019).

Para modificar esse cenário as normativas elaboradas para promover acessibilidade nos espaços públicos e privados são a Lei nº 10.098/2000 regulamentada pelo Decreto 5.296/2004, que estabelecem os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e a ABNT NBR 9050/2004, que determina os padrões necessários para que as edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos sejam acessíveis.

Segundo a Lei nº 10.098/2000:

Art. 11. A construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Parágrafo único. Para os fins do disposto neste artigo, na construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser observados, pelo menos, os seguintes requisitos de acessibilidade: [...] II pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; III – pelo menos um dos itinerários que comuniquem horizontal e verticalmente todas as dependências e serviços do edifício, entre si e com o exterior, deverá cumprir os requisitos de acessibilidade de que trata esta Lei (BRASIL, 2000a).

A NBR reafirma o que está inscrito na Lei ao orientar que “todos os espaços, edificações, mobiliário e equipamentos urbanos que vierem a ser projetados, construídos, montados ou implantados, bem como as reformas e ampliações de edificações e equipamentos urbanos, devem atender ao disposto nesta Norma para serem considerados acessíveis” (BRASIL, 2004, p. 1).

A legislação também esclarece que “a implementação das adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas referidas aos edifícios públicos ou privados deverá ser iniciada a partir do primeiro ano de vigência desta Lei” (BRASIL, 2000a). Entretanto, ao analisarmos as falas dos estudantes com deficiência, é possível identificar que as recomendações propostas pelas normativas apresentadas acima ainda não foram incorporadas

aos edifícios da UFPB. Podemos citar como exemplo do que estamos falando que a sede do CIA que fica localizada na Reitoria não é um local acessível para as pessoas com deficiência, nem mesmo a própria Reitoria, pois o acesso a ela é por meio de escadas que se configuram como obstáculos para o deslocamento dos estudantes com deficiência. O mesmo se repete no acesso aos andares da Biblioteca Central.

Dessa forma, é necessário derrubar as barreiras arquitetônicas para que a acessibilidade, de fato, aconteça. Nesse sentido, compartilhamos do pensamento de Nonato (2011), que defende a concepção de que a acessibilidade arquitetônica é requisito fundamental para que as outras formas de acessibilidades sejam efetivadas.

As condições de acessibilidade arquitetônica funcionam como pressupostos essenciais ou plataformas para que as pessoas com deficiência ganhem autonomia nos mais diversos escalões no mundo social e econômico. Elas permitem que essas pessoas planifiquem suas existências, garantam suas ideais de vida (NONATO, 2011, p. 143).

Os espaços da universidade deveriam ser pensados levando em consideração as condições especiais da população acadêmica que dela fazem parte, para que a condição de deficiência que acomete algumas pessoas não seja um fator limitador do seu pleno desenvolvimento acadêmico. A essas pessoas deve ser garantido o direito de adentrar a universidade e poder transitar livremente pelos seus espaços.

Isso nos leva a pensar não apenas nas barreiras arquitetônicas, mas também nas barreiras urbanísticas que são “as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo” (BRASIL, 2015). Essas, no entanto, confundem-se com os obstáculos arquitetônicos, mas se diferenciam por estar nas vias e não dentro dos edifícios.

As barreiras urbanísticas apareceram nas falas dos estudantes PcD1 e PcD3, que são pessoas com deficiência física e utilizam a cadeira de rodas para a sua locomoção. Nas falas percebemos o quanto a entrada na universidade é difícil bem como transitar por dentro dela. A dificuldade se apresenta nas calçadas com inúmeros buracos, com desnível e a presença de objetos que não deveriam estar naquele espaço, porque dificultam a passagem de pessoas que utilizam cadeira de rodas ou que possuem alguma dificuldade de locomoção.

Segundo Souza, L. (2019, p. 90), o Comitê de Inclusão e Acessibilidade possui alguns Grupos de Trabalhos (GT) que discutem questões referentes à inclusão e acessibilidade. Dentre esses grupos, chamamos atenção para o GT sobre acessibilidade arquitetônica e

urbanística que “possui a função de elaborar projetos que viabilizem a acessibilidade para os discentes com deficiência dentro da UFPB”. No entanto:

O GT apenas orienta. Ele não tem recursos e não pode modificar a universidade nesse sentido. Toda a acessibilidade arquitetônica e urbanística da UFPB é de responsabilidade da prefeitura. Todos os projetos do GT foram elaborados e encaminhados para a prefeitura (POLIA, 2017).

Esse GT desde o ano de 2017 possui um projeto de rotas acessíveis para ser implantado em toda a UFPB, que objetiva tornar as vias públicas e os espaços dos prédios acessíveis. Mas, por falta de recursos financeiros, o projeto ainda não pode ser colocado em prática e os problemas para a plena locomoção das pessoas com deficiência persistem, causando entraves para a permanência dessas pessoas nos cursos de pós-graduação.

Sobre as barreiras à comunicação e no acesso à informação que se configuram como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (BRASIL, 2015), elas foram sinalizadas pelo entrevistado PcD5 que demonstrou que esses entraves acabam causando sentimentos desestimulantes para continuar no espaço da pós-graduação, apesar de mostrar certa compreensão sobre os motivos de algumas barreiras acontecerem, por exemplo, com relação à forma de trabalho dos intérpretes.

Mais uma vez, o tema da burocracia institucional aparece: “Existe também a questão burocrática da solicitação no *site* do comitê que limita a tradução de textos em apenas duas páginas, quase sempre os textos são maiores, e sem prazo definido para devolução do material que solicito” (Entrevista com PcD5, 2020).

Consideramos que a delimitação da quantidade de páginas para serem traduzidas é uma dificuldade no acesso à informação para o estudante que recebe o material com atraso e se sente “prejudicado quando todos os outros alunos já tinham lido o material, enquanto eu aguardava o vídeo” (Entrevista com PcD5, 2020). Por outro lado, também compreendemos que a tradução é um trabalho árduo e demorado, que exige do profissional tempo, dedicação e paciência, além do reduzido número de tradutores/intérpretes que a universidade disponibiliza diante do elevado número de demandas que exige a presença desses profissionais.

Porém, existem outros entraves que dificultam o processo de sinalização dos textos, conforme aponta a coordenadora do programa:

Nas aulas nesse último semestre a gente tem 4 alunos surdos. E aí, a gente se deu conta de que precisava fazer uma tradução, uma sinalização dos textos para esses alunos em LIBRAS. E aí, fizemos ainda uma experiência com os interpretes semanas antes para tentar gravar esses textos sinalizados, mas é um processo longo. E a gente não tem a tecnologia para isso, não tem os interpretes suficientes. Os vídeos dos textos sinalizados ficam muito pesados e nós não temos uma plataforma que consiga baixa-los. Então, é uma questão que demanda não só a boa vontade da gente, mas que demanda muito mais coisas, estrutura, material, apoio, gente, tecnologia (Entrevista com Ana Marinho, 2020).

É de extrema necessidade que a universidade disponha das condições para que as pessoas com deficiência auditiva consigam completar o seu processo formativo tendo pleno acesso à informação em condições com as demais pessoas sem deficiência. De nada vale promover o acesso, se as condições à permanência são insuficientes e/ou inexistentes.

Em uma Universidade, além das aulas, é preciso a garantia das ferramentas de comunicação que atenda a todos nos mais diversos espaços (bibliotecas, laboratórios, espaços administrativos, espaços virtuais de aprendizagem, dentre outros). A comunicação acessível deve também ser preconizada ao se elaborar sites, murais e instrumentos de avaliação utilizados pelos estudantes, bem como ao se promover o atendimento ao público e todo e qualquer instrumento ou serviço que se pré-disponha a estabelecer processo comunicativo (BOM-CONSELHO, 2015, p. 61-62).

Sem essas ferramentas a comunicação e o acesso à informação não acontecem de maneira apropriada, provocando formas de exclusão e não de inclusão para os estudantes com deficiência auditiva que estão na pós-graduação.

Também ficou evidente na fala do discente PcD5 a dificuldade em acessar o *site* da universidade e o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), dois meios nos quais são disseminadas as informações institucionais e as atividades acadêmicas.

Sobre a acessibilidade nesses sistemas o Decreto nº 5.296/2004 estabelece a obrigatoriedade da “acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores (internet), para o uso das pessoas portadoras de deficiência, garantindo-lhes o pleno acesso às informações disponíveis” (BRASIL, 2004).

A esse respeito Silva, J. (2014) aponta:

Com a finalidade de responder a essas determinações legais, as instituições educacionais, incluindo as de ensino superior, devem disponibilizar tecnologias assistivas, equipamentos e serviços que auxiliem os/as EcD a se comunicarem com seus professores/as, colegas e funcionários/as, assim como entenderem as informações internas que circulam no meio acadêmico sistematicamente, e como, por exemplo, no caso das coordenações de cursos (ex. avisos, lembretes e informações sobre eventos, atividades, mudanças no calendário, inscrições em programas de bolsas de estágio, grupos de estudos, projetos de extensão etc.) (SILVA, J., 2014, p. 64).

Como foi demonstrado até agora, as barreiras à permanência das pessoas com deficiência nos cursos de mestrado e doutorado são uma problemática bastante preocupante que exige muito mais atenção do que propriamente o acesso. Porque entrar em um curso de pós-graduação e não conseguir permanecer, gera processo de desistência, o que demonstra que a inclusão educacional não está sendo efetivada.

Oferecer condições para que os estudantes com deficiência permaneçam na pós-graduação é um elemento essencial para que ocorra a produção do conhecimento científico, bem como a formação acadêmica e cidadã desses indivíduos e, assim, a inclusão essencial²⁰, de fato, aconteça. Esta concepção de inclusão engloba “a acessibilidade física e ambiental, o acesso à informação e aos bens disponíveis na sociedade, tais como: saúde, educação, lazer, cultura e emprego” (MARTINS *et al.*, 2013, p. 18). Isso implica que todos consigam acessar de maneira unânime e igualitária os direitos fundamentais garantidos pelas legislações brasileiras.

3.3.1 Ações desenvolvidas para a permanência das pessoas com deficiência

Como ainda não existe uma política de inclusão e acessibilidade consolidada na pós-graduação para atender às demandas dos discentes com deficiência que dela fazem parte, este estudo constatou algumas ações importantes que a Pró-Reitoria de Pós-Graduação em conjunto com o Comitê de Inclusão e Acessibilidade e os programas de pós-graduação estão realizando para garantir o acesso e a permanência desse segmento nos cursos de pós-graduação.

Primeiro de tudo, a Pró-Reitoria está reformulando o Regimento Geral que orienta todas as ações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPB. O Regimento atual é regulamentado pela Resolução nº 79/2013. Nele, ao fazermos uma leitura, não encontramos recomendações que se referissem diretamente à pessoa com deficiência. “O regimento da pós-graduação está em reformulação e estamos incluindo no regimento tudo semelhante ao que acontece na graduação” (Entrevista com a representante da PRPG Márcia Fonseca, 2019).

O regimento interno da PRPG está sendo alterado na perspectiva da pessoa com deficiência. Porque antes não existia essa abertura, essa clareza por parte dos coordenadores de pós e da própria PRPG a respeito da pessoa com deficiência na pós-graduação (Entrevista com o representante do CIA Rafael Melo, 2019).

²⁰ Para mais informações sobre essa expressão consultar: RODRIGUES, 2006.

Com essa reformulação serão incluídas todas as normativas que foram promulgadas com o intuito de promover e garantir o direito à educação para as pessoas com deficiência. Para isso, a PRPG solicitou o apoio do CIA, no sentido de disponibilizar as legislações que positivam esse direito.

Esta iniciativa é urgente e necessária, pois nasce com ela o embrião para a construção de uma política de inclusão no âmbito da pós-graduação. Uma vez incorporadas no Regimento Geral da Pós-Graduação, essas normativas trazem à tona a responsabilidade da universidade para elaborar ações a fim de promover e garantir o direito à educação desses estudantes.

O CIA também tem disponibilizados alguns serviços para os estudantes com deficiência da pós-graduação.

O programa aluno apoiador não atende os estudantes da pós. Mas o aluno que está na pós-graduação, ele tem os outros tipos de serviços, outros atendimentos. Que são: Uma avaliação com a equipe de terapia ocupacional; ele pode ser encaminhado para a clínica de psicologia, de psicopedagogia, para o HU prioritariamente, ou seja, ele passa na frente das outras pessoas porque ele é um aluno da universidade e tem deficiência. Então existem esses serviços (Entrevista com o representante do CIA Rafael Melo, 2019).

Entendemos a importância e a necessidade da oferta desses serviços que, de certa forma, são a porta de entrada para que as pessoas com deficiência que estão matriculadas nos cursos de pós-graduação possam ser atendidas por uma possível política de inclusão, quando esta for implantada na pós-graduação. Fora isso, esses serviços são bastante pontuais e não suprem a necessidade maior desses estudantes, que é a oferta de condições para a permanência, advinda, por exemplo, do programa aluno apoiador.

Para tentar implantar o programa aluno apoiador que é uma necessidade apresentada pelos estudantes com deficiência, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação “conseguiu colocar na LOA do ano de 2019 a possibilidade de 2 (dois) alunos apoiadores. Mas, é apenas uma possibilidade que ainda não teve o recurso financeiro garantido. Também estamos disponibilizando lousas digitais, para os estudantes que venha solicitar” (Entrevista com a representante da PRPG, Marcia Fonseca, 2019).

A PRPG “solicitou ao STI (Superintendência de Tecnologia) para que eles inserissem um ícone para a pessoa na hora de fazer o cadastro afirmar se ela é portadora de necessidades especiais” (Entrevista com a representante da PRPG, Marcia Fonseca, 2019). O ícone a que a representante da PRPG se refere é para ser implantado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), para que seja feito o cadastro das pessoas com deficiência à

medida que estas forem sendo matriculadas nos cursos de pós-graduação. A partir desse cadastro, será possível fazer o acompanhamento desses estudantes e conseguir levantar o quantitativo de discentes com deficiência que entram na pós-graduação, visto que a PRPG e o CIA ainda não dispõem desse dado com precisão.

Essa situação representa uma falta de atenção com as pessoas com deficiência, as quais adentram os cursos de mestrado e doutorado e não são contabilizadas. Sem o número definido de estudantes com deficiência, que estão matriculados na pós-graduação, torna-se difícil elaborar ações para a permanência desse grupo.

A equipe do CIA, de acordo com a resolução que o originou, deveria ser multiprofissional, composta por vários tipos de profissionais, dentre eles, um médico, que poderia emitir laudos médicos atestando o tipo de deficiência, caso o candidato ou o estudante que fosse procurar o CIA, no período de validação do laudo médico para participar do processo seletivo, por ventura, não portasse esse documento.

A solução encontrada pela PRPG para a falta desse médico na composição da equipe de servidores do CIA foi entrar em contato com o Centro de Ciências Médicas (CCM) para firmar com eles uma parceria.

Para solucionar, e até mesmo de forma paliativa, a PRPG sugeriu que a gente entrasse em contato com o pessoal da medicina, Centro de Ciências Médicas para ver se a gente consegue ter uma parceria, para ver se a gente encaminha de forma rápida, uma vez que o aluno ou candidato chegue e a gente não tem ali o profissional, a gente encaminha ele para o CCM e o CCM dá o parecer. Ele volta no Comitê e a gente faz a validação. Porque a pós é diferente da graduação que só recebe alunos duas vezes por ano. Na pós não, é seleção o ano todo, então a gente precisa de uma equipe permanente. Mas aí, ela sugeriu isso, e a gente já está fazendo essa articulação (Entrevista com o representante do CIA Rafael Melo, 2019).

Percebemos que vem à tona o fato de a pós-graduação não possuir um calendário de seleção unificado, como ocorre na graduação que recebe alunos apenas duas vezes por ano. Essa problemática se torna uma barreira à consolidação da política de inclusão nesse nível da educação superior. No entanto, mudar a logística das seleções é um processo que não depende única e exclusivamente da PRPG, mas é uma decisão que deve ser discutida com as instâncias superiores que participam das tomadas de decisões da universidade, a exemplo do Conselho Universitário e do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A falta de conhecimento acerca do tema da deficiência é uma realidade presente na pós-graduação. Para tentar solucionar essa problemática e, assim, sensibilizar os coordenadores e coordenadoras dos programas a buscar formas para garantir às pessoas com

deficiência o acesso à pós-graduação, está sendo elaborada uma cartilha²¹ em que irão constar os tipos de deficiência, quais adaptações cada deficiência exige para que o aluno possa ser de fato incluído na sala de aula e tenha o seu acesso e principalmente a sua permanência garantidos e efetivados.

A pós-graduação ela trabalha muito por procedimentos. Então existe um modelo X aprovado em resolução de como fazer aquele edital. Existe na resolução o que tem que estar naquele edital. Na resolução da pós-graduação não tem a obrigatoriedade de tradução em LIBRAS e em braile. Então nós temos que partir pela via da sensibilização e a legislação da pessoa com deficiência que diz que tem direito, enfim. Alguns programas aderem. Mas a gente fazendo essa cartilha e enviando para eles como forma de sensibilizar de forma documental, é provável que nos Fóruns que acontecem de coordenadores de pós-graduação, eles coloquem sem nenhum problema [...] (Entrevista com o representante do CIA Rafael Melo, 2019).

A respeito dessa problemática, Souza, O. (2008) aponta que os professores quando recebem uma pessoa com deficiência em sua sala de aula, sempre alegam que não sabem como lidar com aquele estudante. Esta alegação acaba legitimando a não aceitação do estudante com deficiência na sala de aula ao mesmo tempo em que justifica o trabalho de inclusão que não é realizado pelos docentes.

A última ação que o CIA está realizando para atender às demandas referentes à pós-graduação, é a emissão de um calendário oficial constando os dias em que o Comitê vai estar disponível para fazer as validações dos laudos daqueles candidatos que irão se submeter ao processo seletivo de mestrado ou doutorado.

Essa ação está sendo realizada, porque, na última experiência que ocorreu com o programa de pós-graduação da engenharia civil, foi colocado no edital do processo seletivo que o CIA estaria à disposição para fazer as validações todos os dias. No entanto, o Comitê possui uma agenda de trabalho bastante extensa para dar conta, e isso inviabiliza sua atuação todos os dias para as validações dos laudos médicos. Outro motivo é que antes o CIA não recebia com tanta frequência demandas advindas da pós-graduação, mas a partir de 2019 essa realidade começou a sofrer modificações e as demandas estão chegando com mais frequência, o que exigiu a elaboração desse calendário com os dias de atendimento destinados à pós-graduação.

Em relação às ações que os coordenadores dos programas de pós-graduação estão desenvolvendo para a permanência dos estudantes com deficiência, vejamos o quadro 9:

²¹ Na graduação já existe uma cartilha para cada tipo de deficiência, que traz orientações sobre como atuar com cada deficiência. Para maiores informações acesse: <https://www.ufpb.br/cia/contents/manuais>.

Quadro 9 - Ações desenvolvidas pelos programas de pós-graduação para a permanência dos estudantes com deficiência

Ações desenvolvidas pelos programas de pós-graduação para a permanência dos estudantes com deficiência
Fundamentalmente a gente cumpre as determinações legais da própria universidade, da própria lei, já ajuda bastante. Mas assim, individualmente, quando o programa encontra um aluno nessa condição, apesar dos poucos casos que encontramos, a gente tenta dar a assistência o melhor possível no sentido de... que a gente tenta fazer um acompanhamento muito pessoal (Entrevista com o coordenador Bartolomeu Silva, 2019).
Olha, tá muito longe de a gente poder garantir a permanência desses estudantes. O programa em si, ele não tem muito o que fazer que não seja seguir as regulamentações, os recursos, a estrutura, o regime pedagógico, tudo isso é defendido em instância superior que a gente está regido (Entrevista com José Ferrari, 2019).
Então, pensar lá junto com a PRPG talvez seja um caminho para fazer alguma coisa para a permanência (Entrevista com Ana Marinho, 2019).
É, a gente em si não temos todas essas condições, mas a instituição ela já tem hoje. Então, há necessidade de acionar a instituição para a garantia desse direito. Acionar o Comitê, os núcleos... (Entrevista com Adriana Diniz, 2020).
O programa mesmo não tem uma estrutura para isso. O programa é engessado como as coisas da universidade. Segue uma legislação, uma padronização. A gente não tem uma flexibilidade para dizer: eu vou fazer (Entrevista com Fabrício Possebon, 2020).

Fonte: Produzida pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados.

Como visto nas falas acima, os programas de pós-graduação não possuem nenhum tipo de ação própria que possa garantir a permanência dos estudantes com deficiência. O que eles fazem se resume basicamente em cumprir as normativas da universidade a partir das determinações do edital de referência que a PRPG oferece, o qual prevê apenas reserva de vagas e o atendimento educacional especializado para a realização das etapas do processo seletivo.

As falas dos coordenadores sinalizam a responsabilidade da universidade em planejar e elaborar normas que contenham ações para a permanência dos estudantes com deficiência e a efetivação da inclusão dentro desse espaço.

Nesse contexto, Souza, O. (2008, p. 48) afirma que para a inclusão acontecer ela “precisa ser vivenciada e construída, na universidade, nas pequenas ações do dia a dia, abrangendo os direitos e os deveres, gerando compromisso, responsabilidade e participação” de todos. Isso exige que a política de inclusão na pós-graduação seja pensada junto com os coordenadores, com o CIA e os próprios estudantes com deficiência. Mas para isso, é preciso a atitude em querer fazer com que essa política, de fato, seja implantada.

Todavia, alguns coordenadores destacaram a atuação da PRPG em fornecer informações a respeito das pessoas com deficiência. E, a partir do fornecimento dessas informações, os coordenadores dos programas de pós-graduação tomaram conhecimento do Comitê de Inclusão e Acessibilidade e da parceria que podem firmar junto com o CIA e a PRPG para viabilizar o acesso e garantir a permanência das pessoas com deficiência na pós-graduação.

A instituição dispõe da política de cotas que determina a reserva de um percentual de vagas para promover o acesso das pessoas com deficiência aos cursos de pós-graduação. No entanto, as condições para a permanência, diante das dificuldades apresentadas, ainda não estão bem definidas, e, conseqüentemente, longe de serem concretizadas na UFPB. O que ganhou destaque nas falas apresentadas foram mais desafios que, propriamente, ações. E as existentes são vagas, limitadas, mais gerais, que estão longe de se caracterizar como uma política pública de inclusão, própria da pós-graduação.

3.3.2 Desafio para a implantação do programa aluno apoiador na pós-graduação

Segundo Souza, L. (2019), visando atender às demandas dos estudantes com deficiência e necessidades educativas especiais, o CIA vem desenvolvendo desde a sua criação o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência, auxiliando-os nas atividades dentro e fora da Universidade, contribuindo para a permanência destes nos diversos cursos da UFPB. Este programa se configura como uma ação para a permanência e é uma das atividades mais importantes que o CIA desenvolve, sendo conhecido como “programa aluno apoiador”. O programa presta assistência a todos os discentes da graduação, que possuem deficiência ou algum tipo de necessidade especial. O tempo de permanência de cada aluno apoiador no programa é de acordo com o semestre letivo da graduação, podendo ser renovado mediante interesse de ambos.

Para cada área de deficiência o estudante apoiador assumirá funções compatíveis com as peculiaridades e necessidades dos estudantes sob sua responsabilidade, e estas funções podem ser ajustadas e reavaliadas periodicamente, a partir da solicitação do estudante ou do próprio apoiador ou ainda por interesse do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (UFPB, 2016).

Conforme o Edital nº 08/2019, para participar do processo seletivo do programa estudante apoiador na condição de apoiador, o discente interessado deve cumprir requisitos básicos como: estar regularmente matriculado nos cursos presenciais de graduação da instituição; deve ser do mesmo *campus*; e estar matriculado preferencialmente no mesmo curso que o discente apoiado. Em caso de não haver estudantes que atendam a esse último requisito, pode ser selecionado um aluno da mesma área do curso do estudante apoiado que demonstre compatibilidade nos horários das disciplinas em que o discente com deficiência esteja matriculado.

Esse programa é financiado por recursos oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que “tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010).

No entanto, o financiamento dessas ações é destinado apenas para estudantes de graduação, excluindo os estudantes que estão na pós-graduação. Isso acontece porque a pós-graduação não possui uma fonte de renda garantida no seu orçamento para custear o programa aluno apoiador, e, assim, promover condições de permanência para esses estudantes, por meio do atendimento educacional às pessoas com deficiência que dela fazem parte, sendo este o primeiro desafio para a implantação do programa aluno apoiador na pós-graduação.

A ausência da cobertura do programa aluno apoiador na pós-graduação é sentida pelos discentes entrevistados. Eles colocam que, na maioria das vezes, a necessidade de um aluno apoiador é suprida pelos colegas de sala e/ou pelos próprios familiares.

Minhas amigas me ajudam quando eu tenho que me deslocar, quando eu estou com elas. Elas apoiam, me ajudam a carregar a cadeira, e são maravilhosas (Entrevista com PcD1, 2019).

É porque aqui não se tem um monitor, um estagiário, um bolsista, na verdade, um apoiador. Eu sinceramente acho é... que isso é também uma necessidade da pós-graduação. Porque, por exemplo, eu não teria como me deslocar pela universidade sem a ajuda de uma pessoa, no meu caso é a minha esposa quem me ajuda (Entrevista com PcD2, 2019).

Minhas amigas me auxiliam. Quando eu estava na graduação o CIA, por meio do programa de inclusão, liberava uma bolsa para um aluno para poder me apoiar, o aluno apoiador. Só que, quando eu venho para a pós-graduação, essa pessoa para me apoiar não existe. Isso é um absurdo! Eu acho literalmente um absurdo. Quer dizer que a pessoa tem que se contentar apenas com a graduação?! a pós ninguém pode fazer não! É complicado! (Entrevista com PcD3, 2020)

É possível percebermos o tom de revolta de alguns estudantes que, de fato, não teriam condições de permanecer cursando a pós-graduação se não contassem com a solidariedade e o apoio dos amigos, o que acaba sendo uma realidade entristecedora e uma falta de estímulos para muitos estudantes com deficiência permanecerem na pós-graduação.

No entanto, a PRPG junto com o CIA estão reunindo esforços para modificar essa realidade e oferecer condições de permanência para esses estudantes. Uma forma encontrada pela Pró-Reitoria, visando obter o recurso financeiro para custear o programa, a partir de 2019, foi “alocar um recurso destinado para o auxílio restaurante para tentar garantir 2 alunos apoiadores na pós-graduação” (Entrevista com o representante do CIA Rafael Melo, 2019).

Porém, com base em experiências observadas na graduação, acreditamos que apenas 2 (dois) alunos serão insuficientes para dar conta da demanda apresentada pelos estudantes com

deficiência que fazem parte da pós-graduação. Executar essa ideia é um ponto positivo para os estudantes com deficiência, mas, ao mesmo tempo, isso implica uma dualidade, pois transferir uma verba que veio para alimentação, para financiar apoiadores não irá prejudicar as pessoas que, por ventura, venham precisar do auxílio alimentação? Consideramos que esta é uma problemática que precisa ser mais bem refletida para não prejudicar os segmentos em questão.

Todavia, uma alternativa encontrada pelo CIA para amenizar esse problema foi o suporte oferecido pelo grupo de trabalho pedagógico por meio de um projeto de extensão. Trata-se de uma ação paliativa, que não soluciona definitivamente o problema, mas busca amenizá-lo.

De fato, as questões acadêmicas de atividades, o programa aluno apoiador não assiste os estudantes das pós-graduações. Isso não quer dizer que o Comitê não possa buscar alternativas, como por exemplo, a gente tem um GT pedagógico que está como um projeto para montar uma extensão de pedagogos e psicopedagogos para atender as pessoas com deficiência nas suas atividades acadêmicas. Isso é uma forma de envolver a pós, uma vez que o programa aluno apoiador não contempla a pós, as pessoas da pós podem procurar o grupo de extensão para resoluções dessas atividades (Entrevista com o representante do CIA Rafael Melo, 2019).

Vale ressaltar que essas ações estão sendo pensadas, mas ainda não foram colocadas em prática. Enquanto isso não acontece, os discentes com deficiência continuam contando com a solidariedade das pessoas para permanecer na pós-graduação.

O segundo desafio para a implantação do programa aluno apoiador na pós-graduação, é a demanda de leitura dos cursos de mestrado e doutorado e a forma como são organizadas as disciplinas, que são ofertadas conforme as linhas de pesquisa e os objetos estudados por cada pessoa.

A gente também entende que na pós-graduação a carga de leitura é muito maior, e seria ruim, um aluno se inscrever para apoiar uma pessoa de pós, tendo em vista que ele também é da pós e tem as suas atividades bem carregadas para fazer leituras de textos... e aí, teriam que dar conta do seu e do outro (Entrevista com o representante do CIA Rafael Melo, 2019).

Para isso, a alternativa seria alocar um público que não fizesse parte da pós-graduação, mas que possuísse vínculo com a universidade. Isso exigiria que o edital para a seleção do estudante apoiador fosse modificado, já que um dos critérios para ser apoiador é ser do mesmo curso que o estudante com deficiência. A pós-graduação possui um formato diferente da graduação, o que torna mais difícil implantar nesse espaço o programa aluno apoiador.

Cada programa tem um formato, e aí, quando ele vem para o Comitê, nós temos que nos adequar ao formato do programa de pós-graduação [...]. A pós-graduação querendo ou não, ainda é novo para o Comitê, mesmo a professora Andreza desde 2016 já ter iniciado um diálogo com a pós, ainda é um nível fechado para algumas questões (Entrevista com o representante do CIA Rafael Melo, 2019).

Outro impasse para implantação do programa na pós-graduação é conseguir unificar os processos seletivos, pois cada programa de pós-graduação realiza sua seleção isoladamente, seguindo calendários e critérios específicos, fato que exige que ao longo do ano sejam realizados, pelo Comitê, processos seletivos para apoiadores.

Pelo que vimos, muitos passos ainda precisam ser percorridos, visando à implementação desse programa nos cursos de pós-graduação. Trata-se, em primeiro lugar, de viabilizar os mecanismos legais como também a dotação orçamentária que torne possível esse processo. Finalmente, é preciso estabelecer os critérios coerentes visando à escolha de alunos apoiadores que, sem dúvida, terão muito a contribuir no processo de permanência dos estudantes com deficiência da pós-graduação.

Quando se fala em inclusão, é preciso falar em permanência, em oferecer, além de vaga, condição de desenvolvimento e aprendizagem. Esse princípio da permanência deve ser um dos que a escola regular deve buscar alcançar no processo de inclusão. [...] É urgente que se pense no processo de incluir desde a infância até a fase adulta, desde a escola de educação infantil até o ensino superior, pois, mais que se pense em incluir, é preciso pensar na permanência e no desenvolvimento com sucesso das pessoas com deficiência na educação (SOUZA, O., 2008, p. 180).

A autora coloca a permanência como um princípio que configura a inclusão, devendo ser adotado não apenas pelas escolas regulares, mas também pelas universidades para que as pessoas com deficiência consigam realizar as suas atividades e concluam com êxito o seu processo de formação.

Neste caso, as falas dos estudantes com deficiência revelam que o programa aluno apoiador, enquanto uma ação da universidade, contribui, essencialmente, para promover a permanência dessas pessoas nos cursos de pós-graduação. Pois, conforme a Constituição Federal, todos possuem o direito de acessar a educação, e, o art. 206 acrescenta que a oferta do ensino deve ser com base no princípio da “igualdade de condições para o acesso e a permanência” (BRASIL, 1988). Isso traduz que a universidade deve dispor de uma política pública de educação inclusiva que garanta o acesso e a permanência com qualidade para todos.

3.4 Recursos humanos, financeiros e materiais para o desenvolvimento da política de inclusão e acessibilidade

Segundo Vázquez e Delaplace (2011), para o desenvolvimento de qualquer política pública faz-se necessário o deslocamento de recursos financeiros (dinheiro para custear as ações), materiais (meios físicos e concretos) e humanos (pessoas para executar a política). Neste sentido, este tópico objetiva apresentar os recursos que o Comitê de Inclusão e Acessibilidade e a Pró-Reitora de Pós-Graduação dispõem para a implantação e execução da política de inclusão para responder às demandas dos estudantes com deficiência, no âmbito da pós-graduação.

3.4.1 Recurso financeiro

Já sinalizamos que na pós-graduação a questão dos recursos financeiros é incipiente, uma vez que na previsão orçamentária da PRPG ainda não há verba destinada especificamente para elaboração de uma política pública que promova o acesso e a permanência das pessoas com deficiência.

Os programas de pós-graduação incorporaram nos seus editais de seleções a política de cotas para a reserva de vagas, que facilita o acesso das pessoas com deficiência aos cursos de mestrado e doutorado. Essa iniciativa é prevista pela Lei nº 13.409/2016. No entanto, no que tange às condições para a permanência que requer recurso financeiro, este ainda não está previsto no orçamento repassado pelo Governo Federal à pós-graduação, para desenvolver as ações necessárias que promovam a inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência neste nível de ensino (CANTORANI *et al.*, 2020).

Essa questão se torna evidente na fala da representante da PRPG, ao questionarmos se a pós-graduação possuía algum recurso para atender às demandas das pessoas com deficiência que estão matriculadas nos cursos de mestrado e doutorado, a resposta que obtivemos foi a seguinte:

Não! A gente não tinha esses recursos destinados. Como eu te disse, o ano passado a gente colocou na previsão orçamentária para ter 2 alunos apoiadores para esse ano. Esse ano nós vamos mais uma vez colocar na previsão orçamentária para o ano de 2020. Uma coisa é o que está na LOA, outra coisa é o recurso que chega na nossa mão, há uma diferença aí (Entrevista com a representante da PRPG, Marcia Fonseca, 2019).

Na verdade, o que a Pró-Reitoria de Pós-Graduação está fazendo é remanejar recursos financeiros de uma área para outra. Já trouxemos como exemplo a necessidade de transferir um recurso que custeia a alimentação, para saldar despesas referentes ao programa aluno apoiador. Outra intenção que vai nessa mesma direção é tentar aproveitar os recursos que os programas não utilizaram durante o ano para as ações de inclusão e acessibilidade, recursos estes, provenientes tanto da CAPES como dos repasses feitos pela própria universidade.

Vai haver o recolhimento dos recursos dos programas que não foram utilizados. E aí, com esse recurso, nós vamos ver o que vamos fazer. O aluno apoiador, ele está em primeiro plano (Entrevista com a representante da PRPG, Marcia Fonseca, 2019).

Ao nosso ver, esta é uma situação delicada, pois se compararmos a realidade da graduação com a pós-graduação, constataremos que a primeira se encontra em uma situação mais confortável em termos de orçamento e ações para a inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que a política de inclusão e acessibilidade da graduação recebe financiamento direto do PNAES e do Programa INCLUIR²² - acessibilidade na educação superior, possuindo, dessa forma, orçamento específico para subsidiar a política. Já a pós-graduação, por enquanto, conta apenas com ações paliativas que não causam impacto algum no atendimento das demandas postas pelos estudantes com deficiência.

No entanto, apesar de a graduação possuir verbas para o custeio das ações de inclusão, estas vêm sendo reduzidas em virtude dos cortes orçamentários realizados na educação superior. Consequência disso é “a diminuição da quantidade de bolsa para apoiadores nos últimos editais deixando vários alunos de graduação com a assistência limitada” (Entrevista com PcD6, 2020).

Diante desse panorama, cabe à pós-graduação elaborar projetos com o propósito de angariar meios para financiar a política de inclusão e acessibilidade, visto que há uma demanda de pessoas com deficiência, como já demonstramos, que necessitam de atendimento educacional especializado, para desenvolver o seu processo formativo de maneira plena, autônoma e em condições de igualdade com os demais estudantes.

É preciso então dar um passo a mais no sentido de fazer cumprir o que já está consolidado na legislação brasileira, de acordo com a qual fica assegurado às pessoas com deficiência o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

²² O Programa INCLUIR foi abordado no capítulo 2.

Segundo a PRPG, um dos motivos para ainda não haver recursos garantidos para o custeio dessa política, deve-se ao fato de que os programas de pós-graduação têm procurado a PRPG demandando tão-somente questões pontuais de cunho metodológico, tais como: “elaboração de provas, como pode fazer um teste de seleção para uma pessoa, como pode averiguar um atestado para que a pessoa participe de uma seleção nas cotas, é isso o que tem acontecido” (Entrevista com a representante da PRPG, Márcia Fonseca, 2019). Nesses casos o que a PRPG faz é encaminhar essas demandas para o CIA, já que ambos trabalham em parceria, como aconteceu no processo seletivo que foi realizado em domicílio.

Mas, na verdade, sabemos que a realidade não é bem como apresentou a representante da PRPG, pois, em tópicos anteriores, ficou evidente nas colocações dos estudantes com deficiência que as suas necessidades demandam muito mais do que apoio pedagógico. Demandam o desenvolvimento de ações concretas, próprias de uma política pública de educação.

No decorrer da entrevista foi relatado um exemplo particular do programa de pós-graduação em administração, no sentido de apoiar os discentes com deficiência:

Tem alguns casos, como por exemplo, o programa de administração que o coordenador do programa nos informou que lá tem uma política particular, lá deles. Que eles já trabalham o apoio, que eles separavam uma parte do recurso do PROAP²³ para auxiliar (Entrevista com a representante da PRPG, Márcia Fonseca, 2019)

Consideramos que este exemplo do programa de administração pode ser multiplicado para os outros programas, embora esta iniciativa seja uma ação paliativa, pois os recursos do PROAP se destinam para garantir a participação de docentes em bancas examinadoras, participação em eventos acadêmicos, entre outros, não se configurando como parte de uma política de apoio à permanência do estudante com deficiência no espaço da pós-graduação.

3.4.2 Recursos materiais

Por outro lado, no campo dos recursos materiais, o CIA possui um acervo de equipamentos de tecnologia assistiva, que foram adquiridos com a verba do Programa Viver sem Limites, e que pode ser utilizado pelos estudantes com deficiência da graduação e da pós-

²³ O PROAP é o Programa de Apoio à Pós-Graduação da CAPES. Ele tem o objetivo de financiar as atividades dos cursos de pós-graduação, proporcionando melhores condições para a formação de recursos humanos (CAPES, 2019).

graduação. “Nós temos: lupa, reglete, assinador, punção, notebook, tablete, gravador, cadeira de rodas motorizada” (Entrevista com o representante do CIA Rafael Melo, 2019).

Esses equipamentos estão disponíveis para os alunos de pós, mas eles são antigos e muitos já estão quebrados. Nós não conseguimos consertá-los por falta de verba, e aí a gente acaba ficando nessa barreira atitudinal, né? Que haja a adaptação por parte do professor nos Centros e coordenações. Ou que haja a sensibilização para que o aluno com deficiência faça uma prova diferenciada... Que é um direito dele, mas que uma vez que o aluno tem um equipamento de tecnologia assistiva, o professor não precisaria fazer adaptações. Não tendo esses equipamentos, as adaptações são necessárias (Entrevista com o representante do CIA Rafael Melo, 2019).

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, as tecnologias assistivas são:

Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

Desse modo, para Bom-Conselho (2015), os instrumentos da tecnologia assistiva se configuram como um recurso indispensável, para que as pessoas com deficiência possam superar as suas dificuldades acadêmicas.

Assim, a oferta dos recursos da tecnologia assistiva pela universidade é de extrema importância, pois, esses instrumentos, muitas vezes, possuem um valor aquisitivo elevado e nem todos os estudantes com deficiência possuem condições de adquiri-los.

Mas, como ficou claro na fala do representante do CIA, apesar de possuir um acervo de recursos tecnológicos, estes estão em péssimas condições, impróprios para serem utilizados, tanto pelos estudantes da graduação quanto pelos da pós-graduação, ficando os discentes sem o atendimento das suas demandas.

3.4.3 Recursos humanos

No que tange aos recursos humanos para atender às demandas das pessoas com deficiência, tanto o CIA quanto a PRPG dispõe de uma equipe reduzida. A situação do CIA é mais grave, visto que ele deveria dispor de uma equipe multiprofissional para desenvolver com maior eficácia a política de inclusão e acessibilidade.

Segundo a Resolução que instituiu o CIA, ele deve contar com os seguintes servidores:

Art.4º [...] além dos membros consultores, o CIA contará com um quadro permanente de servidores composto pelas seguintes categorias; secretário executivo,

técnico administrativo, psicólogo, assistente social, psicopedagogo, pedagogo, intérprete de LIBRAS, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e fonoaudiólogo podendo ser incluídos outros profissionais, conforme as demandas (UFPB, 2013).

Ainda de acordo com o mesmo documento: “Parágrafo Único. As demandas de todos os Campi serão atendidas pela equipe supracitada por meio de serviço itinerante” (UFPB, 2013).

Como podemos perceber, o CIA necessita de uma equipe bem mais ampla. Entretanto, a realidade que encontramos é bastante distinta, visto que lotados no Comitê, atualmente, existem apenas tradutores intérpretes, revisores braile e um secretário executivo para atender às demandas dos estudantes com deficiência. O Comitê conta ainda com uma rede de parceiros.

As demais pessoas que trabalham no Comitê, que fazem o Comitê são todos parceiros, o laboratório do LAVITA, o LACESSE, os departamentos de terapia ocupacional, o Centro de Educação, CCHLA, o pessoal do DLS –Departamento de Língua de Sinais. A gente tem também as sub sedes dos campi de Areia, Mamanguape, Bananeiras e Rio Tinto. Todas as pessoas que estão envolvidas no Comitê, são pessoas que se juntaram a nós por uma causa chamada inclusão e acessibilidade, são parceiros (Entrevista com o representante do CIA Rafael Melo, 2019).

O coordenador do CIA elenca os pontos positivos e negativos de contar com o apoio de parceiros ao invés de servidores próprios. Ter esses parceiros é positivo no sentido de que permite que a inclusão e acessibilidade sejam trabalhadas de maneira ampla em toda a universidade, disseminando a ideia de que a inclusão é uma responsabilidade de todos (Entrevista com o representante do CIA Rafael Melo, 2019). O trabalho colaborativo consiste em uma ação significativa no processo educacional das pessoas com deficiência em qualquer nível de ensino. Ações como estas são relevantes no processo de desenvolvimento e participação social desses estudantes. Pois, no paradigma da educação inclusiva a inclusão:

Diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino aprendizagem escolar, tendo como pressuposto os reconhecimentos das diferenças individuais de qualquer origem (GLAT, 2007, p. 16).

Por outro lado, um dos aspectos negativos de não contar com uma equipe multiprofissional no CIA, é não poder atender às demandas que chegam ao Comitê de imediato. Se chegar um aluno precisando de um psicólogo, ele terá de ser encaminhado para a

clínica de psicologia; se precisar de um terapeuta ocupacional, tem que ver os horários em que estes estarão disponíveis (Entrevista com o representante do CIA Rafael Melo, 2019).

Consideramos que são questões como estas que dificultam a efetivação da política de inclusão e acessibilidade no âmbito da pós-graduação; os mais afetados com isso são os discentes com deficiência, uma vez que, devido à ausência das condições supracitadas, ficam impossibilitados de alcançar os mais elevados níveis que a academia pode lhes oferecer e a inclusão não acontece.

3.5 Desafios para implantação da política de inclusão e acessibilidade na pós-graduação

Segundo Ribeiro e Maldonado da Silva (2018), o Brasil avançou na promoção do direito à educação para as pessoas com deficiência, elaborando um leque de normativas para garantia desse direito com base nas orientações dos documentos internacionais. A partir dessas legislações e da adoção do paradigma da educação inclusiva, as pessoas com deficiência passaram a ter acesso à educação básica até o ensino superior. No entanto, o acesso à pós-graduação ainda é um espaço que está sendo conquistado, uma vez que nesse nível acadêmico ainda não há políticas públicas para garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência.

Todavia, para que na pós-graduação sejam implantadas políticas públicas de inclusão e acessibilidade, é preciso superar alguns desafios e refletir sobre certas posturas assumidas pelos gestores da universidade. O primeiro deles, que já foi colocado no decorrer dos tópicos anteriores, é referente à falta de recursos financeiros para o custeio das ações oriundas das políticas para a inclusão.

Outro desafio é que “a pós-graduação, ainda é muito fechada para a temática da pessoa com deficiência” (Entrevista com a representante da PRPG Marcia Fonseca, 2019). Mesmo a gestão da PRPG, reconhecendo que existe uma demanda de pessoas com deficiência que entraram nos cursos de pós-graduação, ainda assim existe uma resistência em aceitar essas pessoas. Quanto a isso, a representante da Pró-Reitoria entende que essa temática deve ser refletida no âmbito da pós-graduação. “Na minha opinião, é importante que a gente discuta, porque essa demanda existe. O aluno que fez graduação ele não quer parar, ele quer continuar, e a gente tem que se preparar para isso, mudar a nossa mentalidade” (Entrevista com a representante da PRPG Márcia Fonseca, 2019).

A fala da representante de PRPG chama a atenção para a importância e a necessidade de refletir sobre a inclusão das pessoas com deficiência, visto que a demanda é existente. Isso se faz necessário porque:

A inclusão é o ato de criar as condições para que as PcDs possam interagir, naturalmente, em todas as situações de convívios sociais. Socialmente, a inclusão representa o avanço em direção à igualdade de direitos entre os indivíduos que formam a sociedade. Trata-se da extensão, a todos, do direito de integrar e participar de todas as dimensões dos ambientes sociais, sem sofrer qualquer tipo de discriminação ou preconceito [...]. No contexto escolar, consiste na ideia de que todos têm o direito de ter acesso ao sistema de ensino, sem segregação ou discriminação, seja por condições físicas e/ou psicológicas, seja por questões de gênero, religião, etnia, classe social (CANTORANI *et al.*, 2020, p. 3).

Em outros termos, essa inclusão, na esfera educacional, pode ser efetivada por meio do paradigma da educação inclusiva, que dissemina a ideia da ampla participação social. Mas, para que isso aconteça, é necessária a elaboração de políticas públicas (COSTA, 2018).

Como já sinalizamos em linhas acima, o CIA compartilha do mesmo pensamento da PRPG de que a pós-graduação ainda é um espaço fechado para a inclusão das pessoas com deficiência. Uma das justificativas para essa questão pode ser dada pelo *status* de prestígio acadêmico e intelectual que os cursos de mestrado e, principalmente, o doutorado carregam. Isso nos remete a outro desafio. A PRPG reconhece que a questão do *status* é um fator intenso na pós-graduação e influencia no processo de aceitação de uma pessoa com deficiência nos cursos de pós-graduação.

É claro! Mas eu concordo que na pós-graduação essa questão do status é muito mais aprofundada. E por não ter... Porque assim, a gente tem muito poucos professores com deficiência na pós. Muito pouco mesmo! Alguns que assim... Assim... Não... Nem fala sobre o assunto. Eu acho que a negação é um problema, a gente tem que assumir. E tem que enfrentar isso e criar mecanismo para que outros não sofram o que a gente sofreu (Entrevista com a representante da PRPG Márcia Fonseca, 2019).

Percebemos que, no início da fala, a representante da PRPG concorda que a questão do *status* acadêmico é um problema para o ingresso da pessoa com deficiência à pós-graduação, mas, logo, a resposta fica um tanto confusa, e ela tenta justificar isso com a questão da identidade, da não aceitação da condição de deficiência, da resistência que há em aceitar o diferente.

Porém, fazendo uma análise mais aprofundada, nas entrelinhas da fala acima, é possível identificar que o problema principal não é a identidade, mas o histórico (pre)conceito que os indivíduos interiorizaram em relação às pessoas com deficiência.

Corroborar para a perpetuação dessa “confusão” a visão social construída historicamente em torno da deficiência como sinônimo de doença, dependência, “indivíduos sem valor”, sofrimento, objeto de purgação dos males cometidos por seus pais, entre outros. Tais visões estereotipadas sempre marginalizaram as pessoas com deficiência e, por vezes, nutriram nelas a crença descabida de que são incapazes (SOUZA, O., 2008, p. 24).

Como a deficiência, por vezes, foi vista e compreendida como sinônimo de inferioridade e incapacidade, essas concepções equivocadas levam os indivíduos a pensarem que as pessoas com deficiência, estando matriculadas em um programa de pós-graduação, não dariam conta de cumprir com todas as suas obrigações, isso se comparadas às pessoas sem deficiência. Tal pensamento serve de justificativa à resistência que há em aceitar uma pessoa com deficiência nos cursos de pós-graduação.

Ao relacionarmos tal discussão aos estudos acerca das pessoas com deficiência, observamos que a identidade dessas, desde a antiguidade, era regulada pela dicotomia normalidade/anormalidade e perpetuadas em posturas de discriminação, isolamento e preconceito (ARAUJO, 2012, p. 16).

Perguntamos para a representante da PRPG como era a aceitabilidade dos coordenadores dos programas de pós-graduação em relação às pessoas com deficiência, e ela nos respondeu que eles aparentam estar preocupados com esse tema, mas que há um desconhecimento por parte dos coordenadores.

Então assim, há um desconhecimento completo. A impressão que eu tenho hoje, é de que as pessoas não estão preparadas de maneira alguma. Mas pelo que eu tenho, pela experiência de vida como ser humano, eu acho que a gente tem que... Quando a gente quer que as coisas aconteçam, a gente tem que fazer acontecer. No caso da acessibilidade para os alunos, aos alunos de pós-graduação, ela é um fato. A gente tem uma demanda clara que já foi gerada na graduação. Não adianta fechar os olhos para isso. A gente tem que normatizar. E aí, com o tempo os professores vão aceitar isso. Há um desconhecimento enorme! (Entrevista com a representante da PRPG Márcia Fonseca, 2019).

Quando indagamos se a falta de conhecimento sobre o universo das pessoas com deficiência gera uma dificuldade de aceitar essas pessoas nos programas de pós-graduação, ou seja, se há preconceito em aceitar essas pessoas, a representante da PRPG nos informou que não.

Não! Eles, eles alegam assim: eu vou ter que aceitar um aluno nessa situação? O que eu tenho que fazer se chegar? Entende? É esse tipo de... É um desconhecimento absurdo! Eles num... Eles num... Eles num sabem como proceder. Então a gente tem levado que tem uma comissão aqui na reitoria, que apoia, que qualquer dúvida eles

podem nos procurar, que a gente vai tentar viabilizar os caminhos (Entrevista com a representante da PRPG, Marcia Fonseca, 2019).

Quanto a esse respeito, no desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber o quanto os coordenadores dos programas de pós-graduação não possuem domínio sobre o tema das pessoas com deficiência. Eles não sabem como denominá-las, utilizaram expressões do tipo: aluno especial, alunos portadores de surdez, pessoa com dificuldades de acessibilidade, pessoa portadora de deficiência, entre outras. Ao mesmo tempo, entendemos que diante da dinâmica social e profissional em que estão inseridos esses coordenadores, torna-se difícil absorver os termos politicamente corretos para tratamento das pessoas com deficiência.

Essa situação se agrava quando tratamos sobre as políticas que orientam as ações para a inclusão das pessoas com deficiência no sistema de educação. Estamos falando da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta ações para a inclusão em nível nacional, e da política institucional de Inclusão e Acessibilidade, própria da UFPB.

Quadro 10 - Conhecimento dos coordenadores dos programas de pós-graduação acerca das políticas de inclusão para as pessoas com deficiência

CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DA UFPB
Conheço sim! Na posição de coordenador a gente praticamente, digamos assim é “obrigado”, mas obrigado no bom sentido, a conformar o edital de seleção (Entrevista com Bartolomeu Silva, 2019).	Conheço! Eu já tive acesso sim (Entrevista com Bartolomeu Silva, 2019).
Olha, como coordenador de pós não! Como professor sim! Embora eu não conheça esse documento a fundo. Na verdade, como coordenador de pós, esse tipo de regulamentação acaba influenciando pouco no dia a dia do trabalho. Ele é mais atinente à graduação ou a outros segmentos. Mas eu conheço o documento porque eu já fui professor de ensino fundamental e médio e até de graduação e aí, eu pude ter contato com essas regulamentações (Entrevista com José Ferrari, 2019).	Eu já ouvi, mas não conheço a fundo. Eu sei que já é muito trabalhado, já foi muito comentado nas reuniões da PRPG (Entrevista com José Ferrari, 2019).
Não! Não conheço! (Entrevista com Ana Marinho, 2019).	Eu conheço pouco (Entrevista com Ana Marinho, 2019).
Não! Realmente eu não conheço. Na graduação o que eu tive foi alguma interação relacionada a alunos que precisava de... Regime especial, coisa do tipo. Mas a política em si, eu não conheço (Entrevista com Marcos Allan, 2019).	Por ter tido contato com uma pessoa com deficiência na graduação, eu tive contato com o CIA é... bem burocraticamente (Entrevista com Marcos Allan, 2019).
Eu conheço um pouco, porque como eu dava na graduação a disciplina educação e diversidade, a gente incluía essa questão da deficiência (Entrevista com Maria Eulina Carvalho, 2020).	Eu sei que existe um comitê de acessibilidade e inclusão (Entrevista com Maria Eulina Carvalho, 2020).
É... nós temos né, que conhecer (Entrevista com Adriana Diniz, 2020).	Sim! Conhece por conta da graduação (Entrevista com Adriana Diniz, 2020).
Eu sei em linhas gerais. Mas não conheço a legislação nem os detalhes dela (Entrevista com Fabrício Possebon, 2020).	Conheço pouco! O contato que a gente tem é dessa natureza, quando acontece uma coisa a gente se informa o que pode

	ser feito (Entrevista com Fabrício Possebon, 2020);
Não! Muito pouco (Entrevista com Tiago Bernardone, 2020).	Não! Também não (Entrevista com Tiago Bernardone, 2020).
Conheço! (Entrevista com Edineide Jezine, 2020).	Conheço! Eu tenho contato com a política de inclusão porque eu sou pesquisadora da área (Entrevista com Edineide Jezine, 2020).

Fonte: Produzida pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados.

Com base nas falas dos coordenadores, percebemos que o nível de informação acerca das duas políticas é baixo. A grande maioria informou que possui pouca familiaridade com as políticas, e apenas 2 (dois) coordenadores afirmaram conhecê-las mais profundamente. Segundo eles, esse contato é proveniente das experiências oriundas da graduação ou por ser pesquisador na área. Mas, por intermédio da pós-graduação, isso não acontece, porque como bem exemplificou a fala do coordenador José Ferrari (2019), na pós-graduação esse tipo de regulamentação influi pouco, sendo mais utilizada na graduação, pois nesse espaço é onde se concentra o maior número de estudantes com deficiência.

A falta de conhecimento sobre o tema das pessoas com deficiência é mais um obstáculo para a implantação da política de inclusão e acessibilidade na pós-graduação. O fato de não conhecer o universo desses sujeitos leva os coordenadores dos programas de pós-graduação a agirem de maneira equivocada, ao mesmo tempo em que pode gerar a não aceitação das pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação. Para conhecer é preciso que os coordenadores estejam abertos a participar de formações continuadas sobre esse tema. Esta é uma orientação presente na legislação, que garante o direito à educação das pessoas com deficiência.

Como exemplo do exposto, podemos citar o Decreto nº 3.298/1999, que traz na redação do “Art 29, inciso II a capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados” (BRASIL, 1999a). A Lei Brasileira de Inclusão prevê que o poder público deve assegurar: “art 28, inciso X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;” (BRASIL, 2015). Além dessas normativas gerais, internamente, o CIA possui como uma das suas competências “art.4, inciso II- Desenvolver ações junto a PROGEP a fim de promover cursos de capacitação para tornar a comunidade acadêmica cada vez mais inclusiva;” (UFPB, 2013).

Essa formação vai além do domínio das informações no campo cognitivo, pois envolve valores, atitudes, ação, compromisso político de todos os autores

responsáveis, além de competência pedagógica no sentido da garantia da educação inclusiva (SILVA; COSTA, 2015, p. 113).

No conjunto dos desafios para a implantação da política de inclusão e acessibilidade no âmbito da pós-graduação, o coordenador do CIA acrescenta que “um dos principais desafios seja a barreira atitudinal. É uma questão humana, não só de graduação, da pós, de Direção de Centro. Não! é uma questão humana” (Entrevista com o representante do CIA Rafael Melo, 2019).

Para Souza, O. (2008), as barreiras atitudinais são posturas afetivas e sociais que configuram a discriminação e o preconceito em relação às pessoas com deficiência. Essas barreiras “marginalizam a pessoa com deficiência, deterioraram sua identidade de pessoa humana e restringem suas possibilidades de desenvolvimento e de relação social” (SOUZA, O., 2008, p. 23).

Assim, essas barreiras representam as atitudes das pessoas ou a falta delas, que se torna um entrave para que seja desenvolvida uma política de inclusão e acessibilidade que garanta o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na pós-graduação. Essa barreira se apresenta de maneira sutil, o que dificulta a sua identificação, e ainda está intrinsecamente ligada com todos os outros desafios apresentados acima.

Então quando há uma atitude, muita coisa a gente deixa de ter que comprar, de ter que brigar, porque aquela pessoa, aquele coordenador, aquele professor, ele, simplesmente, compreendeu qual é o papel dele dentro da inclusão e da acessibilidade (Entrevista com o representante do CIA Rafael Melo, 2019).

Até aqui percebemos que, apesar de todas as barreiras e dificuldades apresentadas ao longo do texto, tanto pelos estudantes, quanto pelos gestores da pós-graduação e do CIA, o Comitê e a PRPG estão tentando encontrar meios para implantar uma política de inclusão e acessibilidade que seja capaz de responder às demandas apresentadas pelos estudantes com deficiência no âmbito da pós-graduação, no qual a presença das pessoas com deficiência ainda é um elemento novo que causa certo estranhamento.

O desenvolvimento desta pesquisa revelou informações importantes de como está sendo pensada e efetivada a inclusão das pessoas com deficiência na pós-graduação. Embora esteja havendo esforços para a implantação de uma política de inclusão na UFPB, ficou claro que os desafios são mais incisivos que as ações para implantação dessa política.

Nesse sentido, a partir de tudo o que foi exposto, foi possível perceber que existe um longo caminho a ser percorrido para a implantação de uma política institucional que promova

a inclusão na pós-graduação e, assim, os estudantes com deficiência possam acessar a educação com qualidade e em igualdade com os demais estudantes.

Primeiro de tudo, é necessário que sejam garantidos recursos financeiros, que haja o desenvolvimento de ações para romper com as concepções equivocadas que os coordenadores apresentam sobre as pessoas com deficiência, o que termina eliminando todos os outros desafios que interferem no processo de desenvolvimento da política de inclusão no âmbito da pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi desenvolvido com o intuito de compreendermos se as normas e práticas institucionais que orientam a política dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba contribuem ou não para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na instituição. A partir dos documentos internacionais e nacionais que positivaram o direito à educação das pessoas com deficiência, da literatura que trata sobre a temática da pesquisa e os relatos dos próprios estudantes com deficiência, dos gestores e coordenadores dos programas de pós-graduação, chegamos à conclusão que a pós-graduação *stricto sensu* da UFPB não dispõe de uma política pública institucional que garanta a inclusão das pessoas com deficiência nesse nível do ensino. Notamos que o que existe são ações pontuais e paliativas executadas de maneira dúbia sem viés institucional que as legitime como parte de uma política de inclusão e acessibilidade.

Essa realidade obriga as pessoas com deficiência que desejam cursar a pós-graduação a assumirem sozinhas a responsabilidade dessa escolha ou contarem com a ajuda solidária dos colegas de classe e/ou dos familiares que, muitas vezes, abandonam seus afazeres para acompanhar o seu parente nas atividades do dia a dia da pós-graduação. Porém, isso se torna possível porque mais de 60% dos estudantes com deficiência, que participaram desta pesquisa, apresentaram um perfil socioeconômico elevado, com acesso aos recursos das tecnologias assistivas, o que lhes confere autonomia para permanecer nos cursos de pós-graduação, mesmo sem uma política de inclusão que atenda às suas demandas dentro da instituição.

O exposto acima seria bem diferente se estivéssemos realizando esta pesquisa no âmbito da graduação, onde a grande maioria dos estudantes está iniciando a sua vida profissional, possui um baixo poder aquisitivo, é oriunda de famílias de baixa renda, com pouco ou nenhum acesso às tecnologias assistivas. Esses elementos exigem de modo mais contundente a elaboração de políticas públicas que garantam a inclusão dessas pessoas nos cursos de graduação e que estas sejam expandidas para a pós-graduação, pois as pessoas com deficiência não devem parar de investir na sua carreira acadêmica pelo fato de as instituições de ensino superior não possuírem políticas públicas que garantam acesso e permanência.

Embora tenhamos concluído que não existe uma política de inclusão e acessibilidade na pós-graduação da UFPB, constatamos que existe por parte da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e do Comitê de Inclusão e Acessibilidade a intenção de elaborar essa política. Os responsáveis por esses dois órgãos já estão em discussão idealizando como a política deve ser

implantada no âmbito da pós-graduação. A intenção é tomar como espelho a política de inclusão e acessibilidade que vem sendo desenvolvida na graduação desde o ano de 2013. No entanto, tudo ainda está inscrito no mundo das ideias, pois, para ser concretizado, de fato, é necessário que os desafios apresentados ao longo deste trabalho sejam superados.

Primeiro de tudo é necessário que a Pró-Reitoria de Pós-Graduação disponha de recursos financeiros próprios para começar a executar ações de inclusão e acessibilidade, e a primeira delas é o programa aluno apoiador, que representa, para os estudantes com deficiência, uma ação de extrema importância. Pois, com o auxílio do estudante apoiador, as pessoas com deficiência teriam mais facilidade para desenvolver as atividades da pós-graduação, sendo garantida com ele a permanência desses estudantes nos cursos de mestrado e doutorado.

A partir das falas dos estudantes com deficiência entrevistados, podemos afirmar que o programa aluno apoiador seria a ação de maior importância da política de inclusão e acessibilidade própria da pós-graduação. Mas os desafios para a sua implantação não se esgotam na falta de financiamento, perpassam pelo modo de operacionalizá-lo na pós-graduação que possui uma dinâmica de seleção e de distribuição das disciplinas diferentes da graduação, onde o programa começou a ser executado e tem apresentado resultados positivos para o processo de permanência dos estudantes com deficiência matriculados na graduação. Exemplo disso é que muitos estudantes com deficiência estão conseguindo concluir a graduação e chegar à pós-graduação e, ao adentrar nesse espaço, sentem a falta do auxílio dos apoiadores, como relatamos em outra parte deste estudo.

Neste caso, trazemos como sugestão realizar processos seletivos semestralmente e a partir desses processos montar uma espécie de cadastro de reserva de alunos apoiadores, evitando novos processos seletivos. E ainda definir um perfil para o candidato que deseja ser apoiador, visto que ele precisa ter vínculo com a universidade e conseguir dar conta das suas atribuições enquanto apoiador. Para isso, é importante firmar parcerias com os cursos de pedagogia, psicopedagogia e terapia ocupacional, criando uma espécie de estágio curricular para os estudantes desses cursos acompanharem as pessoas com deficiência que estão matriculados na pós-graduação.

Além disso, também é necessário que seja ofertada para os estudantes apoiadores formação inicial e continuada para que esses estudantes possam desempenhar com mais eficácia e eficiência o seu papel de estudante apoiador.

Outra parceria importante seria a do Comitê de Inclusão e Acessibilidade com os cursos de engenharia, para que fossem realizados os concertos dos equipamentos de

tecnologia assistiva que se encontram quebrados no CIA, já que não há recursos financeiros para concertá-los, uma vez que o recurso para essa finalidade era oriundo do Programa Viver sem Limites. Com essa parceria, muitos estudantes com deficiência da pós-graduação e da graduação que necessitam utilizar esses equipamentos seriam beneficiados, o que facilitaria a sua permanência na universidade com maior qualidade e eficiência.

Outro ponto importante a ser levado em consideração é estabelecer uma proximidade maior com o STI para tornar o *site* oficial da UFPB e o SIGAA acessíveis para que os estudantes com deficiências sensoriais possam navegar pelos *sites* com autonomia e, assim, ter acesso às informações e às atividades acadêmicas postadas pelos professores no SIGAA. A falta de acessibilidade das páginas virtuais da UFPB foi um problema relatado pelos estudantes com deficiência que estão na pós-graduação. No entanto, este é um problema que assombra também os estudantes da graduação que possuem deficiências sensoriais.

Notadamente, é preciso também buscar soluções para os problemas arquitetônicos e urbanísticos que existem na UFPB. Alguns desses problemas são fáceis de resolver, como por exemplo, os buracos nas calçadas, a falta de rampas com as medidas estabelecidas pela ABNT 90/50, o reposicionamento de objetos que estão em locais inadequados, dificultando a passagem de cadeirantes, pessoas com dificuldades de locomoção e pessoas cegas. Outros, porém, demandam um esforço maior para serem resolvidos, como o concerto e a instalação dos elevadores, a instalação de piso tátil por toda a universidade e tornar os prédios novos e antigos da UFPB acessíveis. Devemos contar com o apoio dos cursos de engenharia e urbanismo para a elaboração de projetos que tratem da acessibilidade para as pessoas com deficiência. A partir daí, buscar formas para colocá-los em prática. A universidade é um ambiente de produção do conhecimento que visa projetar melhorias na sociedade. No entanto, esse conhecimento deve ser usado a favor da instituição, tornando-a uma universidade modelo no que tange à inclusão e acessibilidade para as pessoas com deficiência.

Outra barreira que continua dificultando, sobretudo, a permanência com eficiência e qualidade dos estudantes com deficiência na pós-graduação, é o despreparo da maioria dos docentes, que sequer sabem a nomenclatura correta para denominar as pessoas com deficiência. Como pretensão para solucionar esse problema, a PRPG, em parceria com o CIA e os Grupos de Trabalhos que dele fazem parte, estão elaborando cartilhas para orientar a atuação dos docentes e coordenadores dos programas de pós-graduação com os estudantes com deficiência. Consideramos esta iniciativa importante, mas entendemos que não seja suficiente para trazer conhecimento sobre o tema das pessoas com deficiência para os

docentes e fazer com que as pessoas com deficiência sejam vistas como seres humanos normais e não pela sua condição de deficiente.

Todavia, para que isso se realize é preciso que os docentes estejam abertos a participar de formações iniciais e continuadas sobre o tema da deficiência, visto que durante a realização da pesquisa, nós percebemos que os docentes que já tiveram contato com pessoas com deficiência, ou possuem na família alguém nessa condição, ou ainda, são estudiosos da área, apresentaram maior sensibilidade e interesse pelo tema, demonstrando-se mais suscetíveis à inclusão.

A oferta de formação inicial e continuada para os professores é uma orientação presente no paradigma da educação inclusiva e na legislação que garante o direito à educação das pessoas com deficiência, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, do Decreto nº 3.298/1999, do Plano Nacional de Educação, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 e da Resolução nº 34/2013 que originou o CIA.

Nesse sentido, nós defendemos o argumento de que a educação em direitos humanos deveria estar presente na formação dos docentes. Assim, ela se tornaria um elemento que levaria os sujeitos a refletirem as suas ações e adotar uma postura mais humana frente às pessoas com deficiência, o que, a longo prazo, resultaria na inclusão das pessoas com deficiência em todos os espaços da universidade e conseqüentemente da sociedade.

Incluir em todas as ações da universidade – no ensino, na pesquisa e na extensão – conteúdos sobre direitos humanos, em uma perspectiva educativa, de forma que o conhecimento cognitivo dialogue com os valores, as ações e que possam promover ações de intervenção na defesa dos direitos ou reclamação quando da violação, é uma grande mudança com vistas a um novo marco civilizatório, em que as pessoas possam ser vistas como sujeitos de direitos e de responsabilidades (SILVA, L., 2018, p. 187).

A partir dessa citação, tomamos o pensamento de Carvalho (2014), o qual afirma que Educar em Direitos Humanos significa sensibilizar, conscientizar e humanizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, e para tanto se faz necessária uma conduta humanizada. Para que isso seja absorvido em nossas realidades, é indispensável que já na formação docente os educadores recebam, em seu processo formativo, orientações e capacitações adequadas que englobam temas gerais e, em particular, o da deficiência.

Assim, compreendemos que desenvolver a formação docente com foco nos direitos humanos e na perspectiva da educação inclusiva torna-se imprescindível e urgente para contribuir com o fortalecimento do Estado Democrático de Direito como o

regime que melhor reponde à efetivação dos direitos. Essa formação não é restrita ao campo da educação e ao espaço escolar, mas abrange a formação dos profissionais em todas as áreas de conhecimento (SILVA; COSTA, 2015, p. 106).

É amparada nessa perspectiva humanizadora e emancipadora, que a Educação em Direitos Humanos, caracteriza-se como importante para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência no sistema de ensino, visto que a Educação em Direitos Humanos defende a valorização da dignidade humana e a democratização do acesso à educação com igualdade. Nesse sentido, as pessoas com deficiência, nas salas de aula, seriam vistas primeiro pela sua condição humana e não pela condição de deficiência.

Assim, corroboramos com o pensamento de Vázquez e Delaplace (2011, p. 40-41), ao afirmarem que “é importante ter uma política pública com perspectiva de Direitos Humanos [...] que tem como características o empoderamento das pessoas e o cumprimento dos padrões internacionais em matéria de direitos Humanos”, ou seja, é necessário elaborar as políticas públicas com base nas recomendações dos documentos internacionais. Com base nessa concepção a política pública de inclusão e acessibilidade no âmbito da pós-graduação deve ser pensada sob a égide dos Direitos Humanos. Isso irá permitir que essa política seja implantada respeitando a dignidade da pessoa humana, sua autonomia e possibilitará o exercício pleno da cidadania, onde a condição de deficiência não ultrapasse a condição de ser humano de cada indivíduo.

Todas as pessoas possuem o direito de acessar a educação. Essa conquista foi graças às lutas da sociedade civil organizada. Mas para que as pessoas com deficiência, de fato, usufruam desse direito, é necessário que as instituições de educação superior disponibilizem condições de acesso para a realização do processo seletivo, o que já vem sendo feito pela UFPB, e as formas de permanência para que as pessoas com deficiência obtenham o sucesso acadêmico. Elaborar uma política institucional que promova as condições de permanência, é essencial para não estarmos fazendo a inclusão somente pela via do acesso.

As falas dos estudantes com deficiência entrevistados durante a realização desta pesquisa apontam que “a universidade está indo no caminho certo em termos de elaborar ações à promoção da inclusão. E está avançando se a gente comparar com antigamente quando não havia nada” (Entrevista com PcD1, 2019). Porém, percebemos a insatisfação desses estudantes no que tange à participação deles no processo de elaboração da política de inclusão e acessibilidade. Segundo seus próprios relatos:

Eu penso que a gente, enquanto pessoa com deficiência, deveria ser escutado pela universidade. Porque as pessoas tendem a achar o que a gente precisa (Entrevista com PcD1, 2019).

Para mim, o ponto de partida para estabelecer uma política de inclusão para as pessoas com deficiência seja na graduação ou na pós-graduação, é garantir a participação efetiva das pessoas com deficiência. E isso não está sendo efetivado na UFPB. O lema ‘nada sobre nós sem nós’ deve ser levado em consideração (Entrevista com PcD2, 2019).

O lema “nada sobre nós, sem nós” foi definido pelo movimento político das pessoas com deficiência na década de 1980, como o “grito de guerra” para as suas lutas pelo reconhecimento dos seus direitos. A partir desse lema, as pessoas com deficiência exigiam que fossem ouvidas no processo de tomada de decisão, elas são as pessoas mais capacitadas para falarem sobre as suas necessidades e trazer sugestões de como solucioná-las.

Mesmo havendo um representante dos estudantes com deficiência na Comissão de Acessibilidade da Pós-Graduação, essa participação dos discentes não acontece. O próprio representante entrevistado por nós afirmou: “fui contatado para participar como representante dos discentes com deficiência na pós-graduação, mas jamais fui chamado para nada” (Entrevista com PcD4, 2020).

Um dos elementos centrais na formação do sujeito de direitos e no empoderamento da pessoa é que ela seja considerada capaz de tomar as melhores decisões com relação à sua vida. [...] Cada sujeito é o melhor juiz para tais pretensões e preferências, para construir seu horizonte de vida boa. Com essa premissa, o sujeito não só pode, mas deve participar das decisões políticas vinculantes como parte do exercício de autodeterminação (VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2011, p. 45).

É primordial que os discentes com deficiência, que estão nos cursos de pós-graduação, unam esforços para reivindicar os seus direitos e participarem da elaboração da política de inclusão e acessibilidade que irá atender às suas necessidades. Pois, “quando se pensa na organização de um espaço inclusivo, é preciso considerar e consultar as pessoas que desfrutarão desse espaço, suas necessidades e características específicas” (SOUZA, O., 2008, p. 49). Isso significa que não há indivíduos mais capacitados para informar aos gestores da política de inclusão e acessibilidade sobre como esta deve ser implantada, que não sejam os próprios estudantes com deficiência.

O processo de inclusão é algo que precisa ser pensado e discutido em conjunto com todos que formam a universidade. Assim, para ouvir as opiniões dos estudantes com deficiência sobre a construção da política de inclusão e acessibilidade, seria interessante a realização de seminários, de fóruns de discussões, onde estariam reunidos estudantes com

deficiência, gestores da política de inclusão e acessibilidade, coordenadores dos programas de pós-graduação e representantes da PRPG. Essa ação garantiria a participação dos estudantes com deficiência e a elaboração das políticas públicas de forma democrática.

Ao longo deste trabalho foi possível perceber o quanto as pessoas com deficiência lutaram e ainda lutam para conseguir que o seu direito à educação seja respeitado, efetivado e garantido. Os documentos internacionais em conjunto com o movimento político das pessoas com deficiência deram uma significativa contribuição para que a positivação do direito à educação dessas pessoas acontecesse no Brasil.

Como vimos, o direito à educação dessas pessoas ainda não foi, de fato, efetivado no ensino superior, sobretudo na pós-graduação que ainda não dispõe de condições para a permanência das pessoas com deficiência. Um longo caminho ainda há de ser percorrido para que isso aconteça. E mesmo com todas as dificuldades apresentadas, os estudantes com deficiência não querem parar, eles estão a cada ano ocupando os espaços da pós-graduação, mostrando que são capazes.

Por fim, nossas análises procuraram demonstrar como a inclusão das pessoas com deficiência na pós-graduação está sendo garantida pela UFPB. No entanto, a realização deste estudo, por si só, não dá conta de responder a todas as aspirações que envolvem este tema. Com isso, defendemos a necessidade de continuarem as investigações nessa área de produção de conhecimento, pois, também percebemos que a literatura nesse campo ainda é escassa, o que configura o tema como fértil para a produção de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Camila Nunes de; REIS, Helena Esser dos. A educação em Direitos Humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **RIDH**, Bauru, v. 6, n. 1, p. 45-59, jan./jun. 2018.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANSAY, Noemi Nascimento. O acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior no Brasil: direito ou concessão? **Revista Educação e Políticas em Debate**, Paraná, v. 4, n. 1, p. 173-186, jan./jul. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/viewFile/31339/17051>. Acesso em: 13 jan. 2016.
- ARAÚJO, Aluska Peres. **Experiências de inclusão/exclusão de jovens e adultos com deficiência na escola: ouvindo verdades**. 2012. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: UFPBR, 2012.
- ARANHA, Maria Salete. Fabio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Artigo publicado na Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21 março, 2001. pp.160-173. Disponível em: <http://devotuporanga.edunet.sp.gov.br/OFICINA/Educa%C3%A7%C3%A3oEspecial_PARADIGMAS_DA_RELA%C3%87%C3%83O_DA%20SOCIEDADE_COM%20_AS_PESSOAS_COM_DEFICI%C3%8ANCIA_19abril_2012.pdf>. Acesso em: 09 out. 2020.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade e edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/NBR9050.pdf. Acesso em: 09 abr. 2020.
- BARBOSA, Anderson. **‘Discriminação é a pior violência no mercado de trabalho’, afirma jovem com deficiência**. 30 abr. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/discriminacao-e-a-pior-violencia-no-mercado-de-trabalho-afirma-jovem-com-deficiencia.ghtml>. Acesso em: 10 out. 2020.
- BENEVIDES, Maria Vitoria. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. Educação em Direitos Humanos fundamentos teórico-metodológicos. In: SILVEIRA, Rosa Godoy *et al.* (org.). **Fundamentos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. p. 335-350.
- BIELER, Rosangela Berman. Entrevista com Rosangela Berman Bieler, Consultora do Banco Mundial. **Revista Sentidos**, p. 10-12, out./nov. 2004.
- BOM-CONSELHO, Leandro Moura Silva. **Acessibilidade na Educação Superior: Reflexões sobre a Trajetória de Estudantes com Deficiência na UFRB**. 2015. 192p. (Máster em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Bahia, 2015.

BRASIL. **A consolidação da inclusão Escolar no Brasil**. Brasília: MEC/SECADI, 2016a. p. 5-402.

_____. **Aviso circular nº 277/MEC/GM**, de 08 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996a.

_____. **Censo da educação Superior 2018**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 18 set. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/lu/Desktop/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Apresentac%C3%A7%C3%A3o%20-%20Censo%20Superior%20-%202017.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1999a.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2001a.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2004.

_____. 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. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005a.

_____. Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007. Dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2007.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008a.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011a.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 2011b.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 set. 2014a.

_____. Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018. Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 2018.

_____. **Edital nº 08**, de 6 de julho de 2010. Programa INCLUIR: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 6 jul. 2010.

_____. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Brasília: MEC/SEESP, 1989.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 2000a.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Ministério da Educação, Brasília, 2001b.

_____. **Lei nº 11.096**. Programa Universidade para Todos. Brasília: Ministério da Educação, 2005b.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, MEC, 2014b.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 2015.

_____. Lei nº 13.409, de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 10.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 2016b.

_____. **Lei Federal nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

_____. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996b.

_____. Lei Federal nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 2000b.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial; MEC/SEESP, 2008b.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994a.

_____. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793**, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 1994b.

_____. **Portaria nº 1.679**, de 02 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999b.

_____. **Programa Incluir** – acessibilidade na educação superior. Documento orientador. Brasília: Ministério da Educação; Secadi/Sesu, 2013.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001c.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 fev. 2002.

_____. **Resolução nº 466**, de dezembro de 2012. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. Brasília: DF, 2012.

BULAU, Doris. **1939: Programa nazista de extermínio**. 1 set. 2016. Disponível em: <https://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/internacional/2016/09/01/1939-programa-nazista-de-extermínio.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CANTORANI, José Roberto Herrera *et al.* A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, Rio de Janeiro, p. 1-26, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100214&tlng=pt. Acesso em: 20 maio 2020.

CAPES. Incentivo e apoio financeiro. **USR – PRPGP**, 2019. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/index.php/pt-br/apoio-administrativo/apoio-financeiro-regular/27-proap-capes>. Acesso em: 20 out. 2019.

CARA, Daniel. **Com PEC 55, Brasil não conseguirá universalizar matrículas na educação básica**. 2016. Disponível em: <https://comunidade.rockcontent.com/como-fazer-referencia-de-site/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

_____. **PEC 241**: Campanha Nacional pelo Direito à Educação leva alerta à ONU sobre riscos ao direito à educação no Brasil. 2016. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2016/09/19/pec-241-campanha-nacional-pelo-direito-a-educacao-leva-alerta-a-onu-sobre-riscos-ao-direito-a-educacao-no-brasil/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cassia Barbosa Paiva. Inclusão no ensino superior: caminhos propostos por uma professora e seu aluno cego. In: ENCONTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 9, 2009, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2009. p. 1-12.

CARDOZO, Priscila Schacht. Pessoas com deficiência e o protagonismo nos movimentos sociais. **Revista de iniciação científica**, Criciúma, v. 15, n. 1, p. 40-54, 2017.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Direitos Humanos e educação: a formação docente como um direito. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (org.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para os direitos humanos**. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 77-92.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial**: respostas das Universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. Disponível em: file:///C:/Users/lu/Downloads/Pesquisa%20em%20Cie%CC%82ncias%20Humanas%20e%20Sociais%20(Anto%CC%82nio%20Chizzotti).pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

CLAUDE, Pierre Richard. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, ano 2, n. 2, p. 37-63, 2005.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

CONSEPE. **Resolução nº 9/2010**. Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 30 de março de 2010.

COSTA, Valdelúcia Alves. Formação, inclusão e educação em direitos humanos no Brasil: desafios e perspectivas. In: COSTA, Valdelúcia Alves; SEGURA, Raúl Vargas (coord.). **Educação em Direitos Humanos**: formação e inclusão no Brasil e no México = Educación en Derechos Humanos: formación e inclusión en Brasil y México. Niterói: Intertexto; México: CAPUR, 2018b. p. 35-55.

CROCHÍK, José Leon et al. **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas: Alinea, 2013.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FEITOSA, Maria da Penha; CARVALHO, Geraldo Nascimento. O atendimento educacional especializado no Ensino Superior: elementos para uma reflexão à luz das recentes políticas de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior brasileiras. **Revista Educação e Política em Debate**, v. 7, n. 3, p. 431-447, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47525>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FERREIRA, Windyz Brazão. Desafios na educação de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Brasil. **Alfabetização e cidadania revista de educação de jovens e adultos**, n. 19, Brasília, p. 39-58, jul. 2006.

_____. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar *et al.* (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 25-53.

FIGUEIRA, Emilio. **Caminhando em Silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 7. ed. Rio de Janeiro: Letras, 2007.

GLAT, Rosana; PLETCSH, Denise Márcia. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010** e Painel do Servidor. Disponível em: <http://www.painel.doservidor.planejamento.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2018.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (comp.). **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.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Revista Textos e Contextos**: coletâneas em Serviço Social, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2, p. 115-130, 2004.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; REIDEL, Tatiana. **Diário de Campo**: O que é? Para que se serve? Como elaborar? Disponível em: <http://www.ufrgs.br/psicologia/graduacao/servico-social/comgrad/comissao-de-estagios/DiariodecampoModelo.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

MAGALHÃES, Rita de Cassia Barbosa Paiva. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (org.). **Inclusão no Ensino Superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013. p. 47-55.

MARTINS, Lucia Araujo Ramos. Da educação especial à inclusão: um longo caminhar. In: SILVA, Markus Figueira (org.). **Educação inclusiva**: uma visão diferente. 2. ed. Natal (RN): EDUFRN – Editora da UFRN, 2004. p. 25-36.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira *et al.* **Diferentes olhares sobre a inclusão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. 224p.

MAZZOTTA, Marcos, J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. ISSN 14132478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) *et al.* **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R, G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.

NOMA, Amélia Kimiko. História das políticas educacionais: o projeto principal de educação para a América Latina e o Caribe. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, V, 2008, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008. p. 1-16.

NONATO, D. N. Acessibilidade Arquitetônica como direito humano das pessoas com deficiência. **Orbis: Revista Científica**, v. 2, n. 2, p. 1-17, 2011.

OEA - Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: OEA, 1999.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

_____. **Declaração dos direitos das pessoas com Deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1975.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf. Acesso em: 12 set. 2017.

PASCOAL, Raissa. **PEC 241**: como ela impacta a Educação. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3346/pec-241-como-ela-impacta-a-educacao>. Acesso em: 12 mar. 2020.

PIOVESAN, Flavia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.124, p.43-55, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

POLLIA, Andreza. **Entrevista sobre a criação da política de inclusão e acessibilidade da UFPB**. João Pessoa, 20 de setembro de 2017.

PUGLIESE, Vanessa. Artigo 16: prevenção contra a exploração, a violência e o abuso. *In: A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – Versão Comentada*. Brasília: Corde, 2008. p. 1-12.

RAMOS, André de Carvalho. Linguagem dos Direitos e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências. *In: ANJOS FILHO, Robério Nunes dos. Direitos Humanos e Direitos Fundamentais*. Diálogos Contemporâneos. Salvador: Juspodivm, 2014. p. 15-16.

RIBEIRO, Leal Luana; SILVA, Renata Maldonado da. A educação especial as políticas educacionais brasileiras: uma abordagem histórica. **Arquivos analíticos e políticas educativas**, v. 27, n. 21, p. 2-36, 2018.

ROSA, Beatriz Castro. Educação para a cidadania: uma perspectiva democrática. *In: SALES, Lília Maria de Moraes (org.). Educação e Direitos Humanos*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007. 260p. p. 67-81.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. *In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. O cenário deducional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000. Primeira e última página do capítulo.

ROSENTHAL, Gabriel. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. Trad.: Tomás da Costa; rev.: Hermílio Santos. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRES, 2014.

SANTANA, Maria Zélia de. **Políticas públicas de educação inclusiva voltadas para o estudante com deficiência: o caso da Universidade Federal da Paraíba**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos esquemas de análises, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEMS, Marcondes, Maria Edith Romano. Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 94-104, jul./dez. 2018.

SILVA, Aída Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves (org.). **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção Educação em Direitos Humanos). p. 5-189.

SILVA, Aída Maria Monteiro. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil: suas contribuições à inclusão e à formação. In: COSTA, Valdelúcia Alves; SEGURA, Raúl Vargas (coord.). **Educação em Direitos Humanos: formação e inclusão no Brasil e no México** = Educación en Derechos Humanos: formación e inclusión en Brasil y México. – Niterói: Intertexto; México: CAPUR, 2018, 296 p. p. 75-96.

SILVA, Jackeline Susanna Souza da. **Acessibilidade, barreiras e superação**: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior. 2014. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: UFPB, 2014.

SILVA, Linda Carter Souza da. **Relação entre educação e direitos humanos e educação inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, RN, 2018.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antônio Gili; DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos** – versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

SOUZA, Luzia da Trindade. **A Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB sob o olhar das pessoas com deficiência visual**. 2019. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, João Pessoa, 2019.

SOUZA, Mendes Maria Cleônia; RAMALLHO, Maria Noalda. A política pública de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: em tela o caso do programa de tutoria especial da UEPB. In: CARNEIRO, M. A. B.; SOUZA, M. L. G. (org.). **Extensão Universitária: Desenvolvimento Regional, Políticas Públicas e Cidadania**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; Realize Editora, 2012. p. 43-63.

SOUZA, Olga Solange Herval (org.). **Itinerários da inclusão escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Canoas: Ed. ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008.

TOMASEVSKI, Katarina. Contenido y vigencia del derecho a la educación. **Revista IIDH**, v. 6, Primeira e última página do artigo, 2002.

TOSI, Giuseppe. O que são e quando surgem os Direitos Humanos? Aproximações conceituais. In: RECHEMBACH, Fabiana; ANDRADE, Fernando César Bezerra de (org.). **Educação em Direitos Humanos: construindo políticas públicas**. Curitiba: CVR, 2016. p. 149-162.

UFPB. **Edital nº 16/2016**. Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência. Comitê de Inclusão e Acessibilidade. João Pessoa: UFPB, 2016.

_____. **Edital de referência para os processos seletivos dos programas de pós-graduação stricto sensu da UFPB**. Aprovado pela Procuradoria Geral/UFPB, 2017. Disponível em: <http://www.prpg.ufpb.br/prpg/contents/menu/prpg-1/edital-de-referencia-processo-seletivo-ingresso-nos-programas>. Acesso em: 10 abr. 2020.

_____. **Edital nº 08/2019.** Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência. Comitê de Inclusão e Acessibilidade João Pessoa: UFPB, 2019b.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2019.** João Pessoa: UFPB, 2014.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023.** João Pessoa: UFPB, 2019a.

_____. **Resolução nº 79/2013.** Revoga a Resolução nº 12/2000 do CONSEPE e dá nova redação ao Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), UFPB, 2013.

_____. **Resolução nº 9/2010.** Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba - CONSEPE, João Pessoa, 30 de março de 2010.

_____. **Resolução nº 34/2013.** Institui a política de inclusão e acessibilidade da UFPB e cria o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB. Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba, CONSUNI, João Pessoa, 23 de novembro de 2013.

UNESCO. **Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe.** Colômbia: UNUESCO, 2008.

_____. **Conferência Mundial sobre Educação Superior:** as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: UNESCO, 2009.

_____. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Conferência Mundial sobre Educação Especial. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência de Jomtien. Tailândia: UNESCO, 1990. Brasília: Corde, 1990.

_____. **Unesco e a educação na América Latina e Caribe 1987 – 1997.** Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. Santiago: UNESCO, 1998a.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI:** visão e ação. Paris: UNESCO, 1998b.

_____. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos:** Atingindo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000.

_____. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos –** Plano de ação -2º fase educação superior. Brasília, 2012.

VÁZQUEZ, Daniel; DELAPACE, Domitille. Políticas públicas na perspectiva de direitos humanos: um campo em construção. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 8, n. 14, p. 35-65, jun. 2011.

ANEXO

ANEXO A – Mapa estratégico 2019-2025



Figura 7 – Mapa Estratégico da UFPA.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Formulário Google

Pessoas com deficiência matriculadas na Pós-graduação

O presente formulário tem por objetivo fazer um levantamento das pessoas com deficiências matriculadas nas Pós-graduações dos Campi I, II, III e IV da Universidade Federal da Paraíba. Este Levantamento faz parte de uma das etapas do projeto de pesquisa "POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior e os Direitos Humanos". O mesmo visa analisar os impactos das Políticas de Educação Inclusiva no âmbito da UFPB após a implementação do Plano Nacional de Educação 2014/2024 e da Lei Brasileira de Inclusão sancionada em 2015.

- Qual o nome do Programa?
- Qual o Centro que o programa está vinculado?
- O Programa tem discente com deficiência matriculado?
- Se a resposta da pergunta anterior foi SIM, qual é o tipo da deficiência do discente?
 - Física
 - Visual
 - Auditiva
 - Mental
 - Múltipla
 - Altas habilidades/Superdotação
 - Limitação Temporária
 - Paralisia Cerebral
 - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
 - Transtorno Global do Desenvolvimento/ TEA
 - Não tem
- Qual o nome do discente com deficiência?
- Qual o E-mail do discente com deficiência?
- O Programa tem professore e/ou técnico administrativo com deficiência?
- Se a resposta da pergunta anterior foi SIM, qual é o tipo da deficiência?
 - Física
 - Visual

- Auditiva
 - Mental
 - Múltipla
 - Altas habilidades/Superdotação
 - Limitação Temporária
 - Paralisia Cerebral
 - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
 - Transtorno Global do Desenvolvimento/ TEA
 - Não tem
- Qual o E-mail do professor e/ou técnico administrativo com deficiência?
 - Qual o nome do professor e/ou técnico administrativo com deficiência?

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

Baseado nas diretrizes estabelecidas na Resolução CNS nº 466/2012, MS.

Prezado(a) Senhor(a)

O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: O direito à educação das pessoas com deficiência: condições de acesso e permanência nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, desenvolvida por Luzia da Trindade Souza, do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Timothy Ireland.

O objetivo geral da pesquisa é: Compreender o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba, após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Os objetivos específicos são: Compreender os avanços e retrocessos nas políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; Discutir a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva para a inclusão, acesso e permanência dos estudantes com deficiência nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba; Identificar como a Universidade Federal da Paraíba, como instituição pública de ensino superior, garante o direito humano dos estudantes com deficiência à permanência nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e a conquista da cidadania por meio do acesso à educação.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que irá contribuir com a produção do conhecimento na área da educação para as pessoas com deficiência e dos Direitos Humanos, além de sinalizar a importância de implementar a Educação em Direitos Humanos no ensino superior. O que impulsionou o interesse pelo tema foi o fato de ter percebido certa escassez de pessoas com deficiência nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Solicitamos a sua colaboração para responder a uma entrevista semiestruturada, que levará em média 30min (trinta minutos) de duração, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revistas científicas nacionais e/ou internacionais. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que, conforme a resolutiva 466/12, toda pesquisa com seres

humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Neste caso, possível risco é o constrangimento, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada. Os participantes no momento da entrevista poderão se sentir desconfortáveis, sendo esta interrompida imediatamente pelo entrevistador, sem que haja qualquer dano para a pesquisa e o participante.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos, justificativa e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos, riscos e benefícios decorrentes desta pesquisa, declaro o meu consentimento em participar do estudo, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via deste documento.

João Pessoa, ____ de ____ de ____.

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre a pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora Luzia da Trindade Souza pelo telefone: (83) 98633-5734, *E-mail*: luziatrindade74@gmail. Ou com o Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde - Endereço: Centro de Ciências da Saúde – CCS 1º andar. Campus I. Cidade Universitária. Bairro: Castelo Branco – João Pessoa - PB. CEP: 58051-900. *E-mail*: eticaccufpb@hotmail.com. Campus I – Fone: 32167791.

APÊNDICE C - Roteiro Semiestruturado para entrevista com os (as) estudantes com deficiência dos Programas de Pós-Graduação

- **Apresentação do TCLE.**
- **Informar para o(a) participante da pesquisa quais são os objetivos, a metodologia, os riscos e benefícios.**
- **Dados pessoais e acadêmicos do(a) participante**

Idade, Cor e Gênero

Qual o tipo de deficiência?

Qual graduação cursou? E em qual instituição? Quando terminou a graduação?

Qual o ano em que entrou no mestrado e/ou doutorado?

- **Perguntas sobre o acesso à Pós-Graduação**

Como foi o processo de seleção para a entrada no Curso de Pós-Graduação?

Houve a necessidade de algum atendimento educacional especializado para a realização da seleção?

Foi necessário que você solicitasse algum atendimento educacional especializado para a realização da seleção?

- **Perguntas sobre a permanência da Dificuldade Física**

Você sente algum tipo de dificuldade em relação à estrutura física da universidade?

Como ocorre o acesso às salas de aulas?

Acesso a materiais pedagógicos, recursos tecnológicos e financeiros: Você precisa de algum tipo de material para poder estudar? Se sim, qual?

Você teve acesso a algum tipo de recurso tecnológico do CIA para auxiliar nas aulas e na locomoção?

Com relação ao recurso financeiro, você foi selecionado como discente bolsista do programa de pós-graduação?

- **Dificuldades atitudinais**

Quando você iniciou a pós-graduação, você sentiu alguma dificuldade? Se sim, qual?

Como se dá a relação com os professores em sala de aula?

Como se dá a relação com os discentes?

Você é avaliado (a) da mesma forma que os outros discentes?

Você sente alguma dificuldade para realizar as atividades passadas pelos docentes?

Quais as dificuldades que você enfrenta no dia a dia dentro da Universidade? O que deveria ser feito para eliminar essas dificuldades?

Como você avalia a Política de Inclusão e Acessibilidade desenvolvida pela UFPB via Comitê?

APÊNDICE D - Roteiro Semiestruturado para entrevista com os(as) Coordenadores (as) dos
Programas de Pós-Graduação

- Você tem conhecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?
- Você tem conhecimento da Política de Inclusão e Acessibilidade desenvolvida pela UFPB?
- Em que medida o processo seletivo é pensado levando em consideração as necessidades das pessoas com deficiência?
- O que o programa faz para garantir a permanência do estudante com deficiência no curso?

APÊNDICE E - Roteiro Semiestruturado para o (a) Coordenador (a) do Comitê de Inclusão e Acessibilidade

- Como é a Política de Inclusão e Acessibilidade desenvolvida pela UFPB?
- Ações desenvolvidas pelo CIA.
- Recursos financeiros e humanos para desenvolver as ações.
- Em termos de políticas existe uma diferença entre o atendimento para os estudantes de graduação e de pós-graduação?
- Por que os estudantes de pós-graduação com deficiência não são cobertos pela Política de Inclusão e Acessibilidade desenvolvida pelo CIA?

APÊNDICE F - Roteiro Semiestruturado para entrevista na Pró-Reitoria de Pós-Graduação -
PRPG

- Como a PRPG interpreta a Política de Inclusão e Acessibilidade desenvolvida pela UFPB?
- Quais os recursos financeiros, materiais e humanos que a PRPG disponibiliza para os programas de pós-graduação que têm estudantes com deficiência matriculados?
- Para os estudantes com deficiência dos programas de pós-graduação existe uma fonte específica de recursos para reforçar a Política de Inclusão e Acessibilidade desenvolvida pela UFPB.