



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DOS ELEMENTOS
SOCIAIS E EDUCACIONAIS MARCANTES PARA O ACESSO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA NA UFPB**

JOÃO PESSOA - PB
2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DOS ELEMENTOS
SOCIAIS E EDUCACIONAIS MARCANTES PARA O ACESSO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA NA UFPB**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edineide Jezine Mesquista Araújo

JOÃO PESSOA - PB
2015

ILDER LAYANNA ARRUDA DE SOUSA GALDINO

AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DOS ELEMENTOS
SOCIAIS E EDUCACIONAIS MARCANTES PARA O ACESSO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA NA UFPB

Aprovado em: ____/____/2015

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Edineide Jezine Mesquita Araújo – CE//PPGE/UFPB
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues – CE/PPGE/UFPB
Examinadora interna

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Ramos Meneses – CCHLA/PPGSS/UFPB
Examinadora externa

Prof^a. Dr.^a Maria do Socorro Xavier Batista – CE/PPGE/UFPB
Suplente

“Ao perceber o ontem, o hoje e o amanhã, o ser humano percebe a consequência da sua ação sobre o mundo, nas diferentes épocas históricas, se torna o sujeito da sua história e por isso responsável por ela. Faz hoje o que se tornou possível pelo ontem. Fará amanhã o que está semeando hoje”.

(Paulo Freire)

DEDICATÓRIA

Aos alunos com deficiência da UFPB, que colaboraram na realização dessa pesquisa, mostrando que é possível vencer as barreiras da exclusão.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que me permitiu viver essa conquista, fortalecendo-me nos momentos mais difíceis e me fazendo acreditar que tudo seria possível. Por todo o amor de Pai, Te louvo!

Aos meus pais, Maria Aparecida e Francisco Arruda, que me educaram, ensinando-me o valor do conhecimento para a vida, e principalmente, ensinaram-me o respeito pelo outro.

Ao meu esposo, Rodolfo Dantas, exemplo de companheirismo, compreensão, carinho e amor. Grata por todo apoio durante esta caminhada acadêmica.

Aos meus familiares, em especial, minha irmã Ilderlândia Arruda e minha sogra Maria Gracineide, que abdicaram de suas atividades para cuidar do meu pequeno filho Rafael, enquanto me dedicava no desenvolvimento da pesquisa.

À professora e orientadora, Doutora Edineide Jezine, a quem sou eternamente grata pelos conhecimentos partilhados, pelos “puxões de orelha”, pelas palavras doces e amargas e, principalmente, pela oportunidade dada ainda na graduação, que me possibilitou chegar até aqui.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e Sociedade (GEPESS) que tão bem me acolheu, proporcionando-me encontros ricos em aprendizagens e interação.

Ao Observatório em Educação (OBEDUC/CAPES), que me concedeu a bolsa de mestrado durante um ano, auxiliando-me na realização da pesquisa e concedendo-me a oportunidade de me aprofundar no campo científico.

À professora Doutora Janine Marta Coelho Rodrigues, que admiro como pessoa e como docente. Obrigada pelas orientações e pelos conhecimentos que me incentivaram a traçar ainda mais os “caminhos da inclusão”.

À Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Ramos Meneses, pessoa solícita, que aceitou contribuir com essa pesquisa através de suas orientações e experiências.

À professora Doutora Carina Elisabeth Maciel, pela atenção e por todas as orientações dadas, que muito contribuíram para o enriquecimento teórico da pesquisa.

RESUMO

O tema da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior vem ganhando destaque nos últimos anos, com o crescimento no número de matrículas desse público nas instituições de ensino. Considerando a relevância do tema para o debate da inclusão na educação superior e tendo em vista as contribuições que podem ser geradas a partir de pesquisas desenvolvidas nessa área, foi realizada a pesquisa em nível de mestrado cujo objetivo é analisar o acesso à educação superior de pessoas com deficiência, considerando as políticas de inclusão e os elementos sociais e educacionais marcantes que contribuíram para o acesso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem teórico-metodológica fundamentada no materialismo histórico. A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise das políticas de inclusão, expansão e acesso da educação superior e dos dados do censo da educação básica e superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), além dos dados da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Com os sujeitos da pesquisa foram aplicados um questionário para caracterização e uma entrevista semi estruturada a fim de reconhecer os elementos sociais e educacionais marcantes no acesso à educação superior. A partir da análise dos dados foi possível verificar que as políticas de expansão e acesso tem contribuído para o crescimento no número de alunos com deficiência na educação superior, como é o caso da UFPB que apresentou um aumento de 571% no número de alunos com deficiência. Com relação aos elementos sociais e educacionais marcantes que contribuíram para o acesso de estudantes com deficiência na UFPB, constatou-se que a participação da família, amigos, colegas de sala de aula e professores foi fundamental para o acesso nesse nível de ensino, haja vista que a motivação e o incentivo ajudaram os alunos com deficiência na superação das barreiras de exclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; políticas de educação superior; pessoa com deficiência; elementos sociais e educacionais.

RESUMEN

El tema de la inclusión de los alumnos con discapacidad en la educación superior tiene ganado realce en los últimos años, con el crecimiento de las inscripciones de estos alumnos en las instituciones de educación. Tiendo en cuenta la importancia del tema para la discusión de la inclusión en la educación superior y considerando las contribuciones que pueden aparecer con las investigaciones en esta área, fue realizada la investigación en nivel del máster con el intuito de analizar el acceso a la educación superior de personas con discapacidad, tiendo en cuenta las políticas de inclusión y los elementos sociales y educativos notables que ayudaron en el acceso. Es una investigación cualitativa, con abordaje teórica y metodológica fundamentada en el materialismo histórico. La investigación fue realizada a partir de la análisis de las políticas de inclusión, expansión y acceso de la educación superior y de los datos del *Censo da Educação Básica e Superior* del *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP)*, además de los datos de la *Superintendência de Tecnologia da Informação (STI)* da *Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*. Con los participantes de la investigación fue hecho un cuestionario para la categorización y una entrevista semi estructurada para reconocer los elementos sociales y educativos notables en el acceso al educación superior. A partir de la análisis de los datos fue posible verificar que las políticas de expansión y acceso tiene ayudado en el crecimiento en número de alumnos con discapacidad en la educación superior, como ocurre en la UFPB, que presentó un aumento de 571% en el número de alumnos con discapacidad. A respecto de los elementos sociales y educativos notables que ayudaron en el acceso de estudiantes con discapacidad en la UFPB, se le comprobó que la participación de la familia, amigos, compañeros de clases y maestros fue muy importante para el acceso en este nivel de educación, tiendo en cuenta que la motivación y el incentivo ayudaron los alumnos con discapacidad a vencer las barreras de la inclusión.

Palabras-Llave: Inclusión; Políticas de la educación superior; persona con discapacidad; elementos sociales y educativos

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Paes e Amigos dos Excepcionais
CB – Centro de Biotecnologia
CCA – Centro de Ciências Agrárias
CCAE – Centro de Ciências Aplicadas e Educação
CCEN – Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCHSA – Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias
CCJ – Centro de Ciências Jurídicas
CCM – Centro de Ciências Médicas
CCS – Centro de Ciências da Saúde
CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCTA – Centro de Comunicação, Turismo e Artes
CE – Centro de Educação
CEAR – Centro de Energias Alternativas e Renováveis
CEBEC- Conselho Brasileiro para o Bem - Estar dos Cegos
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CEPE – Conselho de Ensino e Pesquisa
CI – Centro de Informática
CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade
COPERVE – Comissão Permanente do Concurso Vestibular
CT – Centro de Tecnologia
CTDR – Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FENAPAES – Federação Nacional de APAES
FENASP – Federação das Sociedades Pestalozzi
FIES – Financiamento Estudantil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES – Instituição Federal de Educação Superior
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LACESSE – Laboratório de Acessibilidade do Departamento de Arquitetura
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEVITA – Laboratório de Tecnologia Assistiva do Departamento de Terapia Ocupacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MIRV – Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas
NEDESP – Núcleo de Educação Especial

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROLICEN – Programa de Licenciatura
PRONU – Programa Universidade par Todos
PSS – Processo Seletivo Seriado
REUNI – Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
SD – Síndrome de Down
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESPE – Secretaria de Educação Especial
SISU – Sistema de Seleção Unificada
STI – Superintendência de Tecnologia da Informação
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UnB – Universidade de Brasília
UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Dados da Educação Especial: número de alunos com deficiência matriculados em escolas/classes especiais entre os anos de 1996 e 2013	50
Quadro 02. Dados da Educação Especial: Número de alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares entre os anos de 1998 e 2013.....	53
Quadro 03. Número de matrículas de alunos com deficiência na Educação Superior no ano de 2013.....	67
Quadro 04. Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto aos dados pessoais.....	79
Quadro 05. Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto aos dados acadêmicos.....	81
Quadro 06. Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto às condições laborais/ faixa salarial pessoal/ familiar.....	83
Quadro 07. Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto às condições de moradia.....	85
Quadro 08. Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto às condições de transporte/locomoção.....	85
Quadro 09. Categorias de análise e suas variáveis.....	91

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: Distribuição dos alunos matriculados por tipo de deficiência, Campus e modalidade de ensino na UFPB.....	87
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. OS CAMINHOS DA EXCLUSÃO – INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	19
2.1 A educação das pessoas com deficiência no Brasil: aspectos históricos, movimentos na sociedade civil e contexto atual.....	31
2.1.1 A educação inclusiva e os desafios ao sistema educacional brasileiro.....	44
2.2 A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares brasileiras e o reflexo na educação superior.....	49
2.3 Políticas de inclusão na educação superior e o acesso de pessoas com deficiência.....	57
2.3.3 Expansão da educação superior, políticas e ações afirmativas.....	59
3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	69
3.1 UFPB: o lócus da pesquisa	76
3.2 Identificando os sujeitos da pesquisa.....	79
4. AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA UFPB E O ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	87
4.1 Elementos sociais e educacionais marcantes no acesso à educação superior de alunos com deficiência da UFPB.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	109

1. INTRODUÇÃO

No contexto da década de 1990, em que a temática da inclusão se tornou relevante nas discussões que envolvem a educação, sendo cada vez mais divulgada e analisada por meio de pesquisas¹, aderir à luta em defesa dos direitos dos excluídos e pesquisar a temática da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior² se constituiu parte da experiência de formação profissional e da vivência social.

O primeiro contato com a temática da inclusão de pessoas com deficiência surgiu no ano de 2007, quando da integração ao projeto de pesquisa intitulado *O pedagogo como mediador da relação escola-família na inclusão de pessoas com síndrome de Down*. Tratava-se de um projeto do Programa de Licenciatura (Prolicen), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no qual era desenvolvida a mediação de duas crianças com síndrome de Down (SD³), que eram acompanhadas pedagogicamente em seus contextos escolar e familiar. Baseado nas propostas do Projeto Roma⁴, desenvolvido pelo professor Dr. Miguel López Melero, em Málaga – Espanha, a finalidade era promover e facilitar a relação entre a escola e a família, de modo que ambas atuassem com os mesmos objetivos no que diz respeito à aprendizagem e à inclusão escolar dos sujeitos da pesquisa. O(a) pedagogo(a), nesse projeto, tinha a função de mediador(a) dos contextos escolar e familiar da criança com

¹ Estado da arte realizado com dissertações e teses do PPGE que tratam da inclusão de pessoas com deficiência na educação: SOUZA (2000), SILVA (2004), SILVA (2004), LIMA (2005), RIBEIRO (2005), VASCONCELOS (2006), HOLANDA (2007), CÉSAR (2007), CARVALHO (2007), ARAÚJO JÚNIOR (2007), CASTELO BRANCO (2007), FIGUEIREDO (2008), ASSIS (2009), GONZAGA (2009), SANTIAGO (2009), RICHARDSON (2009), SOARES (2010), ALMEIDA (2010), SOARES (2010), NASCIMENTO (2011), DANTAS (2011), ARAÚJO (2011), CRUZ (2012), ARAÚJO (2012), AZEVEDO (2012).

² Enquanto aluna do curso de mestrado pelo PPGE/UFPB foi bolsista por um ano do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPEs) e integrante da Rede Universitas/Br. “O Observatório da Educação – Obeduc promove a formação de mestres e doutores em ensino e educação, estimulando o desenvolvimento de estudos e pesquisas que tenham como característica a utilização dos dados existentes no INEP, entre os quais, o Censo da Educação Superior, o Censo da Educação Básica, o Enem, o Enade, o Saeb, a Prova Brasil, o Cadastro Nacional de Docentes e o Cadastro de Instituições e Cursos.” (CAPEs). A Rede Universitas/Br, por sua vez, é constituída por um grupo de pesquisadores, bolsistas de iniciação científica, mestrands e doutorands de várias universidades brasileiras, que investigam a produção do conhecimento e as políticas de educação superior no Brasil (BITTAR e SILVA, 2013, p. 728).

³ No ano de 2007, essas crianças estavam matriculadas em uma turma de Educação Infantil, na Escola de Educação Básica da UFPB.

⁴ Ver o texto de Miguel López Melero, “Escolas inclusivas: o projeto Roma”, disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_08/03_Miguel.pdf>.

SD, criando estratégias pedagógicas em função das demandas de aprendizagem.

Os resultados obtidos através dessa pesquisa do Prolicen foram satisfatórios e promoveram a sua renovação por mais três anos, além de receber uma premiação no *XI Encontro de Iniciação à Docência*, realizado pela Pró-Reitoria de Graduação/UFPB, no ano de 2008. Dentre os resultados do projeto, destacam-se: o avanço na aprendizagem e na convivência social dos sujeitos da pesquisa, e as mudanças realizadas na escola das crianças, que se tornou um espaço inclusivo.

Uma das crianças que participou do projeto até o ano de 2010, apresentou avanços no desenvolvimento da linguagem oral, havendo maior interação com outras pessoas. Os movimentos motores amplos foram mais aperfeiçoados, conseguindo realizar o movimento do e assimilando conceitos básicos, principalmente os relacionados à noção de espaço, densidade e velocidade. No desenvolvimento das habilidades motoras finas a criança começou a utilizar tesoura e nas pinturas passou a demonstrar domínio quanto à delimitação de espaços dos desenhos. Conseguiu escrever alguns numerais e reconhecer letras, além do próprio nome. A criança também apresentou uma maior socialização e independência no ambiente escolar. Ou seja, por meio da intervenção pedagógica especializada foi possível desenvolver elementos fundamentais para sua compreensão pedagógica e determinantes em seu processo de escolarização nos níveis cognitivo, afetivo e psicomotor.

A experiência no projeto *O pedagogo como mediador da relação escola-família na inclusão de pessoas com síndrome de Down*, motivou a luta pelo direito à educação de pessoas com deficiência, e a partir de então, o envolvimento com estudos e pesquisas sobre educação inclusiva se intensificaram, gerando o gosto e o prazer pela pesquisa.

Ainda, no trajeto do curso de Pedagogia, a convivência com um colega de classe com deficiência visual, rendeu aprendizagens e reflexões intensas acerca da inclusão de pessoas com deficiência em instituições regulares de ensino. Através do acompanhamento a esse colega, durante as diversas atividades realizadas por ele no espaço acadêmico, foi possível perceber que

as barreiras⁵ encontradas, não surgiam devido à deficiência que ele apresentava, mas pela ineficiência da universidade em atender alunos “diferentes”. O que amenizava as dificuldades com as quais o aluno com deficiência visual se deparava no âmbito acadêmico, era o apoio pedagógico e físico de alguns funcionários, docentes e discentes, sem, contudo haver uma política sistemática.

Apesar desses entraves no percurso acadêmico, a competência, inteligência e capacidade do colega prevaleceram e o mesmo concluiu o curso, trabalhando atualmente na área da educação, o que nos leva a inferir que o acesso de pessoas com deficiência em contextos educacionais regulares tem gerado expectativas positivas acerca do potencial dessas pessoas, demonstrando a importância da convivência e da interação em sociedade.

A educação inclusiva, constituída por princípios que valorizam as diferenças e respeitam as singularidades das pessoas, conquistou espaços nas políticas que regem o sistema educacional do Brasil, ocasionando um processo de mudanças radicais nas instituições de ensino, que até então seguiam, predominantemente, o modelo tradicional e segregacionista de educação.

A concepção de educação para inclusão recebe a adesão de profissionais e famílias que acreditam na superação da exclusão e na potencialidade das pessoas com deficiência. Todavia, ainda no conjunto da sociedade, e no âmbito educacional, persistem argumentos em defesa da integração e/ou segregação dos “diferentes”, justificados pelas dificuldades das instituições de ensino em incluí-los. Essas dificuldades ocorrem por uma série de fatores que variam, desde a falta de informação acerca da deficiência e das pessoas com deficiência - muitas vezes arraigadas de mitos e preconceitos -, até a falta de qualificação/formação docente, que considere as diferenças.

Apesar das inúmeras barreiras – físicas, pedagógicas, curriculares, atitudinais⁶ –, existem no processo de inclusão nas instituições de ensino brasileiras, avanços em se tratando de histórias bem sucedidas e pessoas com deficiência em diversos âmbitos.

⁵ Preconceito de alguns professores e funcionários, que colocavam dificuldades na realização de tarefas básicas como transcrição de textos e provas para o Braille; locomoção nos espaços físicos da UFPB, que não eram bem sinalizados, dentre outras.

⁶ Sobre *barreiras atitudinais*, ver: LIMA, Francisco J.; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Barreiras atitudinais**: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=20411>>.

Sim, pessoas com deficiência! Sujeitos que por séculos permaneceram afastados da sociedade, sem usufruir dos bens sociais, educacionais e culturais, considerados incapazes de aprender e exercer um papel social, e que no contexto da inclusão passam a fazer parte da sociedade e da luta pelos direitos humanos e sociais.

O processo de inclusão da pessoa com deficiência no espaço escolar institucional, como uma concepção e prática educativa tem contribuído significativamente, no sentido de proporcionar oportunidades para que as pessoas com deficiência possam participar de forma crítica e autônoma em suas decisões e escolhas, superando os mais variados processos de exclusão. Dentre as conquistas alcançadas pelas pessoas com deficiência nos últimos anos, está o acesso à educação superior.

Entre os anos de 2000⁷ e 2013, houve um crescimento de 1.236%⁸ no número de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior, o que significa que mais alunos com deficiência estão concluindo as etapas da educação básica e, conseqüentemente, vencendo os processos de exclusão que os acometem durante a trajetória escolar e social.

Com o intuito de aprofundar as questões relativas ao processo de inclusão, buscar-se-á sujeitos com deficiência que concluíram as etapas da educação básica e ingressaram na educação superior, supondo que superaram as barreiras da exclusão. Nesse sentido, a pesquisa ao nível de Dissertação de Mestrado parte dos seguintes questionamentos: As políticas de acesso à educação superior estão favorecendo o ingresso de pessoas com deficiência? Como essas políticas se efetivam no âmbito da UFPB na promoção da inclusão de pessoas com deficiência? Quais os elementos sociais e educacionais marcantes que contribuíram para o acesso à educação superior de pessoas com deficiência?

A busca de respostas à problemática do acesso de pessoas com deficiência à educação superior parte do interesse em contribuir com o debate

⁷ Os dados referentes ao número de alunos com deficiência na Educação Superior no ano 2000 foi notícia no Portal do Governo Federal, disponível em <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos>>.

⁸ Dado obtido a partir do cálculo dos números de matrículas disponíveis no Portal do Governo Federal, referente ao ano 2000 e no Censo da educação superior de 2013, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP/MEC).

sobre a inclusão no contexto educacional, e principalmente, do desejo de motivar alunos com deficiência a seguirem com a formação profissional. Apresentar fatos e histórias de conquistas e superação da exclusão de pessoas com deficiência incita o outro na busca pelos seus ideais e fortalece a luta dos excluídos pelos direitos sociais. É preciso mostrar o lado propositivo da inclusão, rompendo barreiras de exclusão que persistem na sociedade.

Para a realização desse estudo, parte-se da hipótese de que as políticas de inclusão da década de 1990 favorecem o acesso de pessoas com deficiência à educação superior obtendo chances de ascender no âmbito educacional.

Para tanto, a pesquisa tem como objetivo geral analisar o acesso à educação superior de pessoas com deficiência, considerando as políticas de inclusão e os elementos sociais e educacionais marcantes que contribuíram para o acesso. Por sua vez, os objetivos específicos são: 1) Reconhecer as políticas de acesso à educação superior para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência; 2) Analisar o acesso de pessoas com deficiência à educação superior a partir dos dados quantitativos de matrículas, considerando as políticas de expansão e inclusão; 3) Reconhecer e analisar as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes dos alunos com deficiência que ingressaram em cursos superiores da UFPB e romperam as barreiras da exclusão.

A pesquisa teve como *locus* o campus I da UFPB e como sujeitos 13 alunos com deficiência, matriculados em cursos de graduação da instituição. O percurso metodológico dessa investigação está delineado a partir do tipo de pesquisa qualitativa, sob os fundamentos teóricos do materialismo histórico, por se tratar de uma análise feita a partir das condições históricas e sociais dos sujeitos pesquisados e das contradições entre os processos de exclusão e inclusão. Como procedimentos de pesquisa foram utilizados o levantamento bibliográfico e documental, a fim de reconhecer o debate teórico e as políticas de inclusão adotadas para a educação superior. Para o reconhecimento dos elementos sociais e educacionais marcantes dos sujeitos da pesquisa foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada, e para o tratamento e análise dos dados fez-se uso da técnica de análise de conteúdo.

A Dissertação está organizada em quatro capítulos, incluindo essa apresentação introdutória, em que se aponta a importância da pesquisa no sentido de enaltecer o potencial das pessoas com deficiência e a relevância das políticas de educação inclusiva. No segundo capítulo é realizada uma discussão sobre o percurso histórico da educação das pessoas com deficiência no contexto mundial e brasileiro em que se aborda os processos de exclusão/segregação vivenciados por esses sujeitos durante séculos, até a proposta de educação inclusiva, conquistada através da mobilização de pais, profissionais e das próprias pessoas com deficiência, ganhando repercussão na década de 1990 com os acordos internacionais a favor da educação para todos. Nesse sentido, são discutidos os desafios que as instituições regulares brasileiras enfrentam para incluir os alunos com deficiência e as políticas de inclusão adotadas no Brasil, em que se pode visualizar o crescimento das matrículas na rede regular de ensino por meio da análise dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP/MEC⁹).

O terceiro capítulo trata da abordagem teórico-metodológica adotada na pesquisa, assim como a apresentação do *locus* e a identificação dos sujeitos. O capítulo aborda ainda as políticas educacionais direcionadas à educação superior que contribuem para o acesso das pessoas com deficiência nesse nível de ensino, destacando-se as políticas de expansão, de acesso e ações afirmativas. Desse modo, são apresentados os dados do INEP acerca do acesso de pessoas com deficiência à educação superior.

O quarto capítulo apresenta as políticas de inclusão desenvolvidas na UFPB e o acesso de pessoas com deficiência nos cursos ofertados pela instituição. Na sequência, são feitas as análises sobre os elementos sociais e educacionais marcantes no acesso à educação superior de alunos com deficiência que estudam na UFPB.

⁹ Ministério da Educação e Cultura

2. OS CAMINHOS DA EXCLUSÃO – INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O tema da exclusão social – e conseqüentemente, educacional – não é novo¹⁰ e tem repercutido com mais veemência nas últimas décadas, quando discutido e vinculado ao debate da inclusão. Considerando os processos históricos excludentes, não há como se falar de inclusão sem remeter-se à exclusão e as dimensões que circundam as contradições entre estes dois processos: exclusão – inclusão. Nesse sentido, Guhur (2003, p. 52) aponta que:

[...] a discussão sobre inclusão deve ser feita na sua interface com a exclusão social – na sua contraditoriedade, e não negação – num movimento que compreende, para além de análises centradas em aspectos sociológicos, pedagógicos, sociais, legais e outros, a articulação destes com outras múltiplas dimensões: a econômica, a política, a social, a individual, a relacional, a subjetiva, etc., não se entendendo nenhuma delas, sozinha, como a determinação principal.

Por se estabelecer como fenômeno social, a inclusão só pode ser compreendida enquanto parte essencial da exclusão, pois, embora se fale atualmente sobre “[...] novos processos sociais contemporâneos [...], nossa história traz capítulos frequentes de dominação de vastos segmentos populacionais sem cidadania.” (VERAS, 2013, p. 29). Como bem relata Garcia (2004, p.1), “É exatamente um diagnóstico de ‘exclusão social’ que tem justificado a necessidade de propor políticas que contemplem a ‘inclusão social’.”.

Nesta perspectiva, entende-se a exclusão como uma “[...] moeda comum para designar toda e qualquer forma de marginalização, discriminação, desqualificação, estigmatização ou mesmo de pobreza.” (BURSZTYN, 2000, p. 5) e que estão presentes no percurso histórico social e educacional das pessoas com deficiência. A respeito dos variados processos de exclusão que acometem grupos da sociedade, Jodelet (2013, p. 55) menciona:

¹⁰ “A exclusão é identificada como objeto permanente de estudos, a partir dos séculos XVII e XVIII, revestindo-se em diferentes épocas, de outras denominações, porém sempre presente nas discussões acerca de questões sociais.” (MACIEL, 2009, p. 38)

Com efeito, a exclusão induz sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupais, de alguma forma material ou simbólica, através da qual ela se traduz: no caso da segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou de um corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento do acesso a certos bens ou recursos, certos papéis ou *status*, ou através de um fechamento diferencial ou negativo.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Guerra, Pochmann e Silva (2014, p. 27) relatam que a exclusão passa a ser uma expressão da negatividade frente a sete dimensões, quais sejam:

- (i) de *exposição* ao risco da vida pela presença da violência;
 - (ii) do *ser* enquanto condição de autorreconhecimento da própria personalidade;
 - (iii) de *estar* pertencendo socialmente (família, vizinhança, grupal);
 - (iv) do *realizar* tarefas e ocupações com posição social;
 - (v) do *criar*, assumindo iniciativas e compreendendo o próprio mundo em que vive;
 - (vi) do *saber* com acesso à informação e a capacidade cultural; e
 - (vii) do *ter* rendimento que insere ao padrão de consumo aceitável social e economicamente.
- (Grifos dos autores)

Ao analisar a situação histórica, no que concerne à questão social e educacional das pessoas com deficiência, e considerando as sete dimensões citadas pelos autores acima, pode-se inferir que todas elas estão presentes, constituindo-se em processos excludentes no percurso histórico dessas pessoas. Ao tratar de exclusão de pessoas com deficiência, Santiago (2009, p.114) esclarece:

[...] entendemos por exclusão a condição de impossibilidade ou incapacidade da pessoa com deficiência de exercer, em maior ou menor grau, algum ou vários dos direitos sociais que lhe outorga status de cidadania. Dessa forma, entendemos que a questão da exclusão social deste grupo reclama uma análise histórica, a partir da qual se pode obter uma melhor apreensão

de seus reais significados; precisar sua origem, além de compreender suas vicissitudes no contexto atual.

Como bem coloca Santiago (2009), a análise histórica ajuda a compreender os processos de exclusão vividos pelas pessoas com deficiência e os avanços conquistados no tocante à inclusão por meio da mobilização desse grupo, de seus familiares e de profissionais da educação.

Para tanto, faz-se a seguir, uma retrospectiva histórica das pessoas com deficiência, em seus aspectos sociais e educacionais, buscando compreender as relações e as contradições presentes nos processos de exclusão – inclusão.

Entende-se que a educação inclusiva resulta de um longo processo de luta a favor dos direitos das pessoas com deficiência e contra as práticas de exclusão predominantes durante toda a história da humanidade. Em diferentes momentos da história, as pessoas com deficiência foram destinadas à morte ou impedidas de conviver com as demais pessoas. As representações que se tinham a respeito da deficiência variavam, predominando por um longo tempo a ideia de que a deficiência estaria relacionada à maldição divina.

Constata-se que existiram na história da humanidade diversos níveis de entendimento sobre o que representaria a deficiência e qual seria a maneira mais adequada de tratá-la. Pode-se observar que, independentemente dos níveis de entendimento, desde os pré-científicos – nos quais imperava a crença no sobrenatural – até os níveis científicos – caracterizados por uma leitura objetiva e empiricamente fundamentada –, a trajetória das pessoas com deficiência inscreveu-se, no processo da história, como um longo capítulo de exclusão e preconceito (CORRER, 2003, p. 24).

Na pré-história os seres humanos dependiam totalmente da natureza e, portanto, prevalecia como aspectos de sobrevivência a força, a agilidade e outras características essenciais para a caça, o abrigo e o domínio de animais selvagens. Aquelas pessoas que não possuíam a habilidade para tais ações eram, naturalmente, exterminadas ou abandonadas, pois não conseguiam prover suas necessidades básicas (ALCOBA, 2008, p. 53-54).

Na antiguidade, a formação da civilização egípcia às margens do Rio Nilo, influenciou as atividades produtivas centradas na agricultura e no comércio. Em contrapartida, essa população tinha que viver com períodos de

inundações e secas, o que dificultava a sobrevivência de pessoas com deficiência. Estas não possuíam habilidades e forças físicas suficientes para se defender dos efeitos provocados pelos fenômenos naturais daquele lugar. “Certamente, a população [...] necessitava agir rapidamente e àquelas vítimas de alguma deficiência, especialmente física ou mental ficavam impossibilitadas de tomar tais providências” (SANTIAGO, 2009, p. 117).

Na realização de atividades laborais, o povo egípcio excluía as pessoas com deficiência por considerá-las desprovidas das aptidões necessárias aos serviços, que variavam desde conhecimentos sobre o Rio Nilo, para a agricultura, até a força física para a construção de pirâmides, túmulos, templos, dentre outros. A crença religiosa, muito forte na civilização egípcia, também contribuía para a exclusão das pessoas com deficiência, que eram vistas como pessoas marcadas pelos deuses devido a erros cometidos em vidas anteriores.

Na antiguidade clássica, a civilização grega primava por um tipo de homem composto pelos valores heroicos, evidenciado pelo corpo perfeito e mente sadia, o que desfavorecia a sobrevivência de seres que nasciam com alguma deficiência.

[...] a pessoa que apresentava uma deficiência não correspondia ao padrão de virtude (arte) estabelecido, que envolvia aspectos físicos (força, vigor e saúde) e mentais (sutileza e acuidade de espírito). Por contrariar o ideal contido na sociedade grega, ela não era digna de aspirar uma vida humana total e útil à “polis” (MARTINS, 1999, p. 128).

De acordo com Beyer (2005, p. 14), nas cidades de Atenas e Esparta existia uma lei que defendia e promovia o infanticídio de crianças com deficiência. Desde pequenos, os espartíatas eram educados para servirem à pátria como soldados, e aqueles que nasciam com deficiência ou, aparentemente, pareciam fracos eram condenados à morte, por não corresponder aos padrões de um guerreiro. Segundo Alcoba (2008, p. 61), o infanticídio ocorria em Taigeto, um abismo próximo à cidade de Esparta, onde a criança era lançada de uma altura de 2.400 metros de altitude.

Nascendo já como propriedade do Estado, os recém-nascidos de Esparta eram examinados por um conselho de anciãos, que

condenava ao extermínio todas as crianças que apresentassem deficiência ou não fossem suficientemente robustas, por entender que não serviriam para a vida militar, único objetivo da existência de um espartano (ALCOBA, 2008, p. 61).

Enquanto os gregos concebiam a deficiência sob uma perspectiva filosófica, na cultura judaico-cristã as pessoas com deficiência eram vistas sob uma perspectiva teológica, ou seja, “[...] consideravam a deficiência (assim como qualquer doença crônica) como impureza ou resultante do pecado do homem” (MARTINS, 1999, p. 129). Apesar de não serem exterminadas, as pessoas com deficiência viviam em lugares fora da cidade, longe do convívio social, sendo proibidas de oferecer sacrifícios a Deus e frequentarem ambientes sagrados.

Com o advento do cristianismo, a relação da deficiência com o pecado, ainda presente no meio social ocasionando o abandono e o desprezo daqueles que apresentavam alguma deficiência, começa a mudar. Jesus Cristo defendia as pessoas com deficiência, rejeitando a concepção de seres amaldiçoados e considerando-as criaturas de Deus. Crianças e mulheres também foram personagens centrais nas ações de Jesus a favor da fraternidade e da igualdade cristã. A propagação de “[...] valores relativos ao amor ao próximo, à compaixão para com os menos afortunados” (MARTINS, 1999, p. 131), ensinados por Jesus, fizeram com que as primeiras comunidades cristãs condenassem o infanticídio e o aborto.

Embora tendo sido consideradas criaturas divinas, a partir do cristianismo, as pessoas com deficiência continuaram afastadas do convívio social, sendo encaminhadas aos asilos, igrejas, manicômios e conventos. Essa fase de segregação era justificada pela crença de que a pessoa com deficiência seria mais bem cuidada e protegida em lugares confinados e separados do restante da sociedade, também para proteger essa última dos “anormais” (MENDES, 2006, p. 387). Até a Idade Média, a relação da deficiência com intervenções divinas predominava entre os povos.

A Idade Moderna trouxe consigo o avanço da medicina e, por volta do século XIV, “[...] a deficiência deixa de ter uma visão teológica e passa a ser estudada como uma disfunção orgânica” (JEZINE e GALDINO, 2010, p. 100),

ou seja, os médicos começam a considerar a possibilidade de tratamento para as pessoas com deficiência.

Se na Idade Média a diferença/deficiência estava associada ao pecado, ela passa a ser correlacionada a uma disfunção orgânica. Surgem as primeiras reações científicas à visão teológica da deficiência, da parte dos médicos e alquimistas Paracelsus (1493 – 1541) e Cordano (1501 – 1576). Esses, contestando a teoria demonológica, percebem-na como um problema médico destacando que as pessoas deficientes mereciam tratamento e não punição ou exorcismo (MARTINS, 1999, p. 132).

Deste modo, sob a perspectiva médica, são realizadas no século XVI as primeiras tentativas de educação das pessoas com deficiência, desenvolvidas por médicos e pedagogos que tinham filhos com alguma deficiência. Apesar das experiências inovadoras para o período, o isolamento e o afastamento dessas pessoas prevaleceu por mais dois séculos.

No século XIX, a institucionalização da escolaridade obrigatória concedeu oportunidades para que as pessoas com deficiência tivessem acesso à educação no âmbito escolar. No entanto, a escola tornou-se incapaz de responder pela aprendizagem de todos os alunos juntos, ocasionando a criação das classes especiais. Os alunos considerados “difíceis” eram encaminhados para essas classes, que funcionavam dentro das escolas regulares.

Depois das duas grandes guerras mundiais, houve um aumento no número de escolas e classes especiais, principalmente devido ao grande número de soldados que retornavam mutilados das guerras. A educação dos sujeitos com deficiência, no entanto, ia se constituindo de modo segregado, ou seja, separada do sistema educacional geral, realizada em escolas ou classes especiais.

Segundo Mendes (2006, p. 387-388) a justificativa para tal segregação era a “[...] crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”. Crença esta que, mais tarde, seria contestada por pais e profissionais da educação através de movimentos a favor da integração escolar.

A busca do acesso a processos de escolarização realizada por pais e pessoas com deficiência, principalmente no pós-guerra, conduz a garantia de

direitos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, instituída pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabeleceu direitos às pessoas com deficiência, dentre eles, o direito à educação, que deve ser ofertada a todas as pessoas sem distinção “[...] de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição” (art. II).

O artigo XXVI da Declaração afirma que, “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória”. O documento assegura ainda a educação de todas as pessoas no nível técnico-profissional e superior.

Neste sentido, no fim da década de 1960, pais, profissionais da educação e pessoas com deficiência iniciam nos países nórdicos os movimentos a favor da integração escolar, questionando as práticas sociais e escolares de segregação, assim como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência.

Contudo, é o princípio da igualdade de direitos que conduz o questionamento de pais, educadores, profissionais e deficientes, dentre outros a rever atitudes e práticas preconceituosas, principalmente em relação às pessoas com deficiência intelectual, e faz emergir movimentos a favor da integração como alternativa a segregação (JEZINE e JÚNIOR, 2011, p. 46).

A integração constituiu suas bases no princípio de normalização, cujo pressuposto central era a ideia de que toda pessoa com deficiência teria os mesmos direitos de experimentar o modelo de vida considerado normal para a sociedade, participando igualmente de todas as atividades realizadas pelos grupos de mesma idade (MENDES, 2006, p. 389). Este princípio converge com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que concebe em seu artigo I a liberdade e igualdade em dignidade e direitos para todas as pessoas.

Ainda sobre o princípio de normalização, Mantoan (2013, p. 2) relata:

A normalização visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade; implica a adoção de um novo paradigma de entendimento das relações entre as pessoas fazendo-se acompanhar de medidas que objetivam a eliminação de toda e qualquer forma de rotulação.

O modelo de integração buscava adaptar os indivíduos com deficiência ao modo de viver do restante da sociedade, ou seja, para fazerem parte do convívio social seria necessário tornar-se “normal”. Para Saad (2003, p. 59), “A integração segue, de certa forma, o modelo médico da deficiência uma vez que procura tornar a pessoa ‘melhorada’ para poder participar da sociedade”. A este respeito, Mendes (2006, p. 389) coloca que:

Tal proposta trouxe o desenvolvimento de vários tipos de ações que visavam a integrar essa população na comunidade, com a finalidade de usar meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis.

Os indivíduos que não conseguissem se adaptar à inserção no meio social eram retirados e novamente segregados, seguindo os princípios do modelo de integração. Na integração escolar, isso funcionava através do sistema de cascata, ou seja, com diferentes níveis de integração, quais sejam: a classe comum com ou sem apoio, ou ainda associada a serviços complementares; a classe especial em tempo integral ou parcial; as escolas especiais, lares, hospitais ou residências. (MENDES, 2006, p. 391).

Dependendo do grau de potencialidade e progresso apresentado pelo aluno, haveria a mudança de um nível a outro. No entanto, segundo Mantoan (2006, p. 195) neste sistema de cascata “[...] os alunos que migram das escolas comuns para os serviços da educação especial muito raramente se deslocavam para os menos segregados e, raramente retornam/ingressam às salas de aula no ensino regular”. Ou seja, dificilmente o aluno com deficiência era transferido de um nível segregado para um nível menos segregado.

Desse modo, o modelo de integração predominou mundialmente até a década de 1980, quando as críticas a este modelo tornaram-se mais comuns, principalmente, devido ao insucesso na inserção dos alunos com deficiência nas classes comuns. Como a maioria deles não conseguia adaptar-se ao

modelo da escola e não apresentava os progressos exigidos pela instituição, eram encaminhados para classes especiais dentro das escolas regulares ou para as escolas especiais. A escola não estava preocupada em ser modificada, sendo que a premissa era de que o aluno com deficiência é quem deveria se modificar para então aprender na escola regular.

No final da década de 1980, paralelamente ao modelo de integração escolar começa a ganhar destaque o movimento da inclusão, que teve início nos Estados Unidos, durante as décadas de 1950 e 1960, através da mobilização de pais de alunos com deficiência e líderes da educação especial. Eles defendiam “[...] os direitos dos alunos com deficiência de aprender em ambientes escolares mais normalizados, junto com seus pares” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 39) e apontavam os problemas ocasionados pela segregação. Desde então, a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares foi sendo conquistado no sistema educacional americano, destacando-se inicialmente dois movimentos: a “Regular Education Initiative¹¹ – REI” e a “Full Inclusion¹²”.

A “Iniciativa da Educação Regular” foi criada em 1986 pelo *U. S. Department of Education Office of Special Education and Rehabilitative Services*¹³. O objetivo era unificar os serviços da educação regular e da educação especial para que os alunos com deficiência pudessem ser mais bem atendidos em suas necessidades educacionais. A esse respeito, Stainback e Stainback (1999, p.40) coloca que “O propósito da REI era desenvolver maneiras de atender alunos portadores¹⁴ de deficiências em classes regulares, encorajando os programas de educação especial a desenvolver uma parceria com a educação regular”. Deste modo, os alunos com deficiência passariam a receber apoio na própria classe comum. A proposta de “Iniciativa da Educação Regular”, no entanto, não foi bem aceita por profissionais da educação, sendo apontada como causa pelo enfraquecimento dos direitos das pessoas com deficiência.

¹¹ Traduzido como “Iniciativa da Educação Regular”.

¹² Traduzido como Inclusão Total.

¹³ Traduzido como “Divisão de Educação Especial e Serviços de Reabilitação do Departamento de Educação dos Estados Unidos”.

¹⁴ Termo utilizado para designar pessoas com deficiência, no período de publicação da obra dos autores Stainback e Stainback (1999).

A “Inclusão Total”, assim como a “Iniciativa da Educação Regular”, defendia a parceria entre a educação regular e a educação especial. Entretanto, o que os diferenciava era, principalmente, o público alvo o qual estavam direcionados. A “Iniciativa da Educação Regular” defendia a inclusão escolar de alunos com deficiências leves ou no máximo moderadas, enquanto que a “Inclusão Total” requisitava “[...] a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações” (MENDES, 2006, p. 393).

Estes dois movimentos contribuíram no sentido de transferir para a escola a responsabilidade de mudar para se adequar as necessidades dos alunos, diferentemente da proposta de integração escolar, que exigia dos alunos a adequação ao modelo da escola.

A oferta de educação às pessoas com deficiência passou a ser discutido com mais efervescência nos Estados Unidos na década de 1980, emergindo duas correntes principais a favor da inclusão: a “inclusão total” e a “educação inclusiva”. A primeira, como abordado anteriormente, defendia o acesso dos alunos com deficiência exclusivamente nas classes comuns, independentemente do grau de dificuldade apresentado, excluindo desta vez a prestação dos serviços da educação especial. A segunda, por sua vez, considerava a classe comum como a ideal para os alunos com deficiência, mas não descartava os serviços oferecidos pela educação especial. Mendes (2006, p. 394) relata que:

[...] estando num dos extremos a proposta de inclusão total, que advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais).

Com as mudanças no cenário econômico mundial na década de 1990, repercutido pela globalização, a inclusão passou a se destacar no campo político e acadêmico, como um caminho para o acesso aos direitos sociais.

Acordos internacionais voltados ao direitos de todos à educação, incluindo as pessoas com deficiência, começaram a ser firmados com a participação de diversos países, a exemplo do Brasil.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia (1990), resulta a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, na qual são proclamados os direitos de todas as pessoas a uma educação de qualidade centrada na aprendizagem, em ambientes adequados e com os meios necessários para a garantia das necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, sejam crianças, jovens ou adultos.

Com relação à educação de pessoas com deficiência, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, afirma em seu Artigo 3º, parágrafo 5, que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

A proposta da educação inclusiva marca presença, principalmente, no final do parágrafo 5, quando o texto afirma que a educação das pessoas com deficiência deve fazer parte do sistema educativo geral. A garantia dos direitos à educação e as propostas da educação inclusiva são reforçadas e enfatizadas mundialmente na Conferência Mundial de Educação Especial (Salamanca, 1994).

Participaram da Conferência Mundial de Educação Especial representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, os quais aprovaram a *Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Este documento, assim como foi estabelecido na Declaração Universal de Direitos Humanos e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, reafirma o direito das pessoas com deficiência à educação, traçando as ações necessárias para que a inclusão escolar de crianças, jovens e adultos seja efetivada.

A importância, a necessidade e as vantagens de tornar a escola um espaço inclusivo também são mencionadas na Declaração de Salamanca, que enfatiza a singularidade de cada aluno como o ponto de partida para as estratégias de ensino. O documento afirma que

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (UNESCO, 1994).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca orientaram a formulação de políticas públicas e a organização do sistema educacional de diversos países, dentre eles o Brasil, que durante muito tempo utilizou espaços segregados para a oferta de serviços – médicos e educacionais - para as pessoas com deficiência.

Destarte, percebe-se o ganho de visibilidade da inclusão em um contexto cujo cenário econômico é beneficiado pela exclusão, desigualdade social e competição. Nesta perspectiva, fica desvelada uma das contradições de “[...] uma forma de organização social que não só se baseia na desigualdade, mas que dela se nutre, apesar do discurso dominante em contrário e da crença no poder libertário e democratizador da educação.” (GUHUR, 2003, p. 48).

A proposta de inclusão defende o acesso de todos aos direitos constitucionais, dentre eles a educação, enquanto que no modelo capitalista “[...] o acesso aos bens e serviços nas mesmas condições não é pertinente à lógica do sistema, que para sua manutenção, a exploração da força de trabalho dos sujeitos é um dos meios mais eficazes.” (MACIEL, 2009, p.33).

Quando analisada na perspectiva da sociedade globalizada, a inclusão torna-se limitada devido às contradições existentes entre o seu discurso e o contexto econômico que rege a sociedade. Em contrapartida, os processos excludentes vivenciados na sociedade neoliberal promovem maior repercussão sobre a inclusão, como conclui Rodrigues (2006, p. 300):

É nesse terreno controverso, desigual e crescentemente complexo que a inclusão (seja social seja educativa) procura

prevalecer. Nesse aspecto, poder-se-ia dizer que, quanto mais a exclusão social efetivamente *cresce*, mais se *fala* em inclusão (Grifos do autor).

Portanto, a partir do que foi constatado ao debruçar-se sobre a história da educação das pessoas com deficiência até os dias atuais, considera-se pertinente utilizar a definição de Garcia (2004, p. 2) acerca da inclusão:

[...] inclusão consiste na relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais, ou seja, uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário – a exclusão –, mas que se estabelece na direção de questionar e superar práticas sociais baseadas na desigualdade.

Ao concentrar-se na história da educação das pessoas com deficiência no Brasil, nota-se que este não fugiu à regra mundial, em se tratando de processos históricos excludentes. Como será apresentada a seguir, a história da educação dessas pessoas começa a se fortalecer no país em meados do século XX, através das mobilizações sociais, organizadas por profissionais, familiares e pelas próprias pessoas com deficiência, intensificando-se nas décadas de 1980 e 1990, com o fim do governo militar e a repercussão mundial do movimento pela inclusão, ocorrido principalmente nos Estados Unidos e na Europa, e reforçado pelas políticas de Educação para Todos.

2.1 A educação das pessoas com deficiência no Brasil: aspectos históricos, movimentos na sociedade civil e o contexto atual

No Brasil, até o século XVIII, não havia sido criado nenhum tipo de serviço para o atendimento de pessoas com deficiência. As mesmas eram afastadas do restante da população, vivendo em ambientes segregados. Com a vinda da família real ao Brasil, no ano de 1807, começaram a ocorrer mudanças¹⁵ no país, assim como no tratamento às pessoas com deficiência.

¹⁵ Dentre as mudanças, estão: a fundação do Banco do Brasil, a criação da Imprensa Régia, a abertura de escolas (sendo duas de medicina), a fundação da Academia de Belas-Artes, a criação da Biblioteca Real, do Jardim Botânico e do Museu Real (FIGUEIRA, 2002, p. 234).

As pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões. As pessoas com hanseníase eram isoladas em espaços de reclusão, como o Hospital dos Lázaros, fundado em 1741. A pessoa atingida por hanseníase era denominada “leprosa”, “insuportável” ou “morfética”. A doença provocava horror pela aparência física do doente não tratado - eles possuíam lesões ulcerantes na pele e deformidades nas extremidades do corpo -, que era lançado no isolamento dos leprosários e na exclusão do convívio social. A chegada da Corte portuguesa ao Brasil e o início do período imperial mudaram essa realidade (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 22).

Através do Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841, foi fundado no Rio de Janeiro, o Hospício Dom Pedro II, anexado à Santa Casa de Misericórdia e “[...] destinado privativamente para o tratamento de alienados” [...] (LANNA JÚNIOR, 2010, P. 22). Mais tarde, o Hospício foi desvinculado da Santa Casa de Misericórdia, passando a se chamar Hospício Nacional de Alienados.

Em meados do século XIX, alguns educadores, “Inspirados em experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte [...] iniciaram [...] a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos” (MAZZOTTA, 2011, p. 27). Esses atendimentos eram isolados e caracterizados como iniciativas oficiais e particulares.

Em 12 de setembro de 1854, através do “[...] Decreto Imperial n. 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*¹⁶” (MAZZOTTA, 2011, p. 28). Esse instituto foi o pioneiro no atendimento educacional às pessoas com deficiência no país e, após sua inauguração, outras instituições foram criadas como é o caso do *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*¹⁷, fundado por D. Pedro II, em setembro de 1857.

Essas duas instituições tinham como principais atividades o ensino de ofícios, que ocorriam através de “Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos” (SUCOW DA FONSECA, 1986 *apud* MAZZOTTA, 2011, p. 30).

¹⁶ Em 1981, através do Decreto n. 1.320, passou a denominar-se *Instituto Benjamin Constant* (IBC).

¹⁷ Em 1957, através da Lei n. 3.198, passou a denominar-se *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES).

No tocante ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual¹⁸, registra-se o Hospital Estadual de Salvador, no estado da Bahia, que em 1874 passou a prestar serviços assistenciais (não educacionais) a essas pessoas. Durante o século XIX, a oferta de atendimento às pessoas com deficiência concentrou-se na capital do império (LANNA JÚNIOR, 2010, P. 22), e se constituiu, predominantemente, em serviços que segregavam as pessoas com deficiência do convívio com a sociedade.

Até a metade do século XX, as instituições mantidas pelo poder público no Brasil somavam 54 ao todo, sendo 41 para atendimento de pessoas com deficiência intelectual e 13 para pessoas com outras deficiências. Em caráter privado existiam 11 instituições, sendo duas para pessoas com deficiência intelectual e nove para outros tipos de deficiência. Lanna Júnior (2010, p. 25), afirma que “As principais iniciativas para atender a deficiência intelectual desse período foram dos movimentos pestalozziano e apaeano”. Por ter sido considerada, durante muito tempo, como uma forma de loucura, a deficiência intelectual era tratada em hospícios. Contudo, os estudos¹⁹ sobre a etiologia dessa deficiência, realizados no início do século XX, permitiram que as pessoas com deficiência intelectual pudessem receber atendimento educacional.

Outras instituições foram sendo criadas pela sociedade civil durante o século XX, dentre elas, as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) organizadas, respectivamente, pelos Movimentos Pestalozziano e Apaeano.

O Movimento Pestalozziano teve início no estado do Rio Grande do Sul, a partir da criação do primeiro Instituto Pestalozziano de Canoas, em 1926, pelo professor Tiago Würth. Inspirado pelo pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi, o Instituto “[...] introduziu no Brasil a concepção da ‘ortopedagogia das escolas auxiliares’ europeias” (MAZZOTTA, 2011, p.44). Em 1932, a

¹⁸ Na época, o termo utilizado para designar as pessoas com deficiência intelectual era “idiotia”.

¹⁹ Monografia sobre educação e tratamento médico pedagógico dos “idiotas”, produzida pelo médico Carlos Eira, em 1990; tese intitulada “Introdução ao estudo da deficiência mental (oligofrenias)”, produzida por Clóvis de Faria Alvim, em 1958, e, o livro “Deficiência mental”, de Stanislaw Krynski, publicado em 1969.

educadora e psicóloga, Helena Antipoff²⁰ fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, e em 1935, o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte.

Na década seguinte, também por iniciativa da professora Helena Antipoff, foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Brasil, e o Instituto Pestalozzi do Rio de Janeiro. Em 1952, a cidade de São Paulo também foi contemplada com uma Sociedade Pestalozziana. O Movimento Pestalozziano se expandiu, criando outras instituições por diversos lugares do país, principalmente, após a criação da Federação das Sociedades Pestalozzi (FENASP), no ano de 1970. Atualmente, existem cerca de 170 instituições pestalozzianas funcionando no Brasil.

A APAE foi criada em 1954, no Rio de Janeiro, por um grupo constituído por pais, amigos, professores e médicos de pessoas com deficiência, influenciados por Beatrice Bemis, mãe de uma criança com SD que havia participado da fundação de centenas de associações de pais e amigos nos Estados Unidos. Em 1955, durante a primeira reunião do Conselho Deliberativo da APAE, que ocorreu na sede da Sociedade Pestalozzi do Brasil, a entidade foi contemplada com um espaço fornecido provisoriamente pelo Movimento Pestalozziano, onde passou a funcionar a sede da Associação. A APAE iniciou desenvolvendo trabalhos pedagógicos com cerca de vinte crianças, distribuídas em duas salas do prédio. Mais tarde, quando essas crianças se tornaram adolescentes, a instituição criou a primeira oficina pedagógica com realização de atividades profissionalizantes. Em 1962, em São Paulo, foi fundada a Federação Nacional de APAES (Fenapaes), e no final da década, dezesseis APAES já funcionavam no Brasil²¹.

Além dos movimentos citados anteriormente, outros movimentos sociais iniciaram suas reivindicações pelos direitos das pessoas com deficiência, principalmente, nas décadas de 1950 e 1960, após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

O movimento associativista dos cegos, iniciado na década de 1950, a partir das primeiras associações no Rio de Janeiro, demonstrava interesse,

²⁰ Helena Antipoff, educadora russa, trouxe para o Brasil “[...] o legado de informações e aprendizagem obtido com Johann Heinrich Pestalozzi enfatizando o trabalho na reabilitação e na formação de recursos humanos no atendimento à pessoa com deficiência” (www.pestalozzibrasil.org.br).

²¹ Atualmente, o Movimento Apaeano está integrado à Fenapaes e às 23 Federações das APAES nos Estados, sendo mais de duas mil APAES distribuídas pelo Brasil

essencialmente, em questões econômicas. Lanna Júnior (2010, p.35) relata que essas associações “[...] nasciam da vontade e da ação dos indivíduos cegos que buscavam, no associativismo, mecanismos para a organização de suas lutas e melhoria de sua posição no espaço social”. Na década seguinte, novas organizações associativistas iniciaram suas lutas em defesa da educação, profissionalização, cultura e lazer das pessoas cegas. O movimento associativista dos cegos ganhou parâmetros nacionais e internacionais, com a fundação do Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (CBEC), em 1954, e a União Mundial dos Cegos (World Blind Union), em 1984.

O movimento dos surdos surgiu como resposta contra as práticas “ouvintistas”²², que proibiam os surdos de se comunicarem através da Língua de Sinais, obrigando-os a utilizar a linguagem oral. O movimento funcionava através de associações, cooperativas e clubes, onde os surdos podiam usar livremente a Língua de Sinais. A maioria das associações dos surdos foi criada entre o final do século XIX e as décadas de 1960 e 1970. Além da resistência às práticas ouvintistas, outro fator que contribuía para a organização do movimento dos surdos era o interesse pelo esporte, o que motivou a criação da Federação Carioca de Surdos-Mudos (1959) e a Confederação Brasileira de Desporto para Surdos (1984).

O esporte também foi um dos motivadores na organização das pessoas com deficiência física no Brasil, que lutavam ainda, pela arrecadação de recursos que contribuíssem para a sua sobrevivência. Durante a década de 1950, através de entidades como a Associação Brasileira de Deficientes Físicos, o Clube do Otimismo do Rio de Janeiro, o Clube dos Paraplégicos de São Paulo e a Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes, as pessoas com deficiência encontravam espaços para o diálogo sobre os problemas enfrentados por elas no meio social.

De acordo com Mendes (2006, p. 288), esses movimentos “[...] conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e marginalização [...]”, tornando-as práticas intoleráveis. As

²² “As práticas ouvintistas são um conjunto de estratégias e ações que podem ser tanto físicas, visíveis ao corpo do surdo – como as próteses auditivas –, quanto subjetivas, como as formas de disciplinar o surdo; as normas, os costumes, jeitos e trejeitos ouvintes que impõem esses sujeitos ao ouvintismo, às práticas de normalização que imprimem uma forma se ser surdo ouvintizado” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 33).

discussões sobre o atendimento educacional das pessoas com deficiência e os avanços nas legislações referentes a esse público tornaram-se mais intensas com as iniciativas desses movimentos organizados pela sociedade civil.

Ainda na década de 1950, o Governo Federal criou, a nível nacional, a primeira iniciativa voltada à educação das pessoas com deficiência, que ocorreu através das *Campanhas*. São elas: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958), Campanha Nacional de Educação de Cegos (1960)²³, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais²⁴ (1960). As Campanhas eram responsáveis pela promoção do atendimento educacional das pessoas com deficiência, facilitando e proporcionando os meios necessários para tal.

Em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), afirmando no Artigo 88 que a educação de pessoas com deficiência deveria, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-las na comunidade.

Em 1971, uma nova LDB (Lei 5.692/71) foi instituída alegando em seu Artigo 9º que “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados [...]” deveriam receber tratamento especial.

Apesar das iniciativas legais, os alunos com deficiência que eram submetidos à educação nas escolas comuns não encontravam as condições necessárias para a sua aprendizagem e acabavam retornando para as escolas especiais. Além disso, o Artigo 9º da LDB de 1971 acabou se tornando um retrocesso em comparação a LDB de 1961, pois favorecia o retorno dos alunos com deficiência às escolas especiais.

Em 1973, o MEC, através do Decreto nº 72.425, criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que de acordo com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*:

[...] era responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações

²³ A Campanha Nacional de Educação de Cegos substituiu, através do Decreto n. 48.252, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão.

²⁴ Essa Campanha foi criada por influência dos Movimentos Pestalozziano e Apaeano.

educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado (BRASIL, 2007).

A criação do CENESP ocasionou a extinção da Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, passando a receber o acervo financeiro dessas instituições, além do acervo financeiro, pessoal e patrimonial dos Institutos Benjamin Constant e Nacional de Educação dos Surdos. Em 1986, o CENESP transformou-se na Secretaria de Educação Especial (SESPE).

Durante a década de 1970, o movimento político das pessoas com deficiência ganha formalidade, resultando do amadurecimento das entidades associativistas, criadas por essas pessoas nas décadas anteriores. Movidas pelo contexto político e social do período – marcado pelo autoritarismo, a falta de liberdade civil e a suspensão dos direitos sociais no Regime da Ditadura Militar (1964- 1985) – as pessoas com deficiência passaram a atuar com mais veemência nas questões ligadas aos direitos humanos, como afirma Lanna Júnior (2010, p. 36):

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 social. 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).

Com o enfraquecimento do Regime Militar e a abertura política, a sociedade civil começou a se organizar politicamente, fortalecendo os sindicatos e os movimentos sociais na luta pelos seus direitos. As mobilizações organizadas pelos grupos de pessoas com deficiência e os demais grupos excluídos socialmente, que reivindicavam a favor de uma sociedade democrática, influenciaram na elaboração da nova Constituição Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988. Nesse sentido, a participação do movimento formado pelas pessoas com deficiência garantiu direitos em várias áreas da existência humana, como educação, saúde, transporte e mobilidade. Para Mazzota (2011, p. 70), “Reconhecer a importância da participação dos

portadores²⁵ de deficiência no planejamento e na execução dos serviços e recursos a eles destinados é, sem dúvida, um imperativo de uma sociedade que pretende ser democrática”.

Com relação à educação, na nova Constituição Federal do Brasil, a mesma é considerada um direito social de todos, “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Para as pessoas com deficiência, a lei advoga que a educação deve ser ofertada, preferencialmente, em escolas regulares, sendo-lhe destinados os atendimentos necessários, como bem esclarece o parágrafo III, do Artigo 208.

Na década de 1990, influenciadas e encaminhadas pelos organismos internacionais a favor da educação para todos, foram sendo instituídas no país, legislações que asseguram a educação das pessoas com deficiência.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em julho de 1990, estabelece no capítulo IV, Artigo 53, “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e no Artigo 54, assegura o “atendimento especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em 20 de dezembro de 1996, a nova LDB é sancionada e se constitui um dos documentos de maior referência no Brasil quando se trata da educação de pessoas com deficiência. Tendo como referência a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, a LDB preconiza no capítulo V, Artigo 58, as diretrizes para a educação especial, entendida como uma “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos de necessidades especiais”. No Artigo 59, a Lei estabelece currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as necessidades dos alunos, professores capacitados e especializados, educação para o trabalho, dentre outros direitos.

A LDB adverte ainda que os serviços de apoio especializado, quando necessários, também deverão ser oferecidos na escola regular, exceto em

²⁵ Termo utilizado para designar pessoas com deficiência, no período de publicação da obra do autor Mazzota (2011).

condições extremas. O Decreto nº 6.517²⁶, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, definindo-o como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.” (BRASIL, 2008).

De acordo com o documento, a União deverá prover o apoio técnico e financeiro para que as escolas estaduais, municipais e do Distrito Federal possam ampliar o atendimento educacional especializado. Segundo esse Decreto, os objetivos do atendimento educacional especializado, são:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos²⁷ referidos no Artigo 1º;
- 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 de ensino.

Na educação básica, as Salas de Recursos Multifuncionais funcionam com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado dentro das escolas regulares no horário oposto ao turno de estudo do aluno. Na educação superior, o atendimento educacional especializado funciona por meio dos núcleos de acessibilidade²⁸, disponíveis para as instituições federais e responsáveis pela eliminação das barreiras físicas, de comunicação e de informação que limitam a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

Na Portaria nº 139, de 26 de fevereiro de 1999, fica instituída a Comissão Brasileira do Braille, responsável, dentre outras funções, por:

²⁶ Em 17 de novembro de 2011, o Decreto nº 6.571/2008 foi revogado pelo de Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, dentre outras providências que garante um sistema educacional inclusivo.

²⁷ Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

²⁸ BRASIL, 2008.

[...] elaborar e propor a política nacional para o uso, ensino e difusão do Sistema Braille e em todas as suas modalidades de aplicação, compreendendo principalmente a língua portuguesa, a matemática e outras ciências exatas, a música e a informática (BRASIL, 1999).

Em 2001, o Brasil promulga através do Decreto nº 3.956, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001), estabelecendo a sua execução e cumprimento no país. De acordo com a Convenção, as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais assim como as outras pessoas, inclusive o direito de não serem discriminadas devido à deficiência.

A Convenção tem por objetivo “[...] prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001). O documento trata a educação como área prioritária, sendo papel do governo e das instituições privadas tomar as medidas necessárias para que as pessoas com deficiência tenham acesso aos serviços educacionais.

As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, define que aos conhecimentos exigidos para a constituição de competências na formação do professor devem ser inseridos conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência, preparando o docente para acolher e saber lidar com a diversidade.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com um meio legal de comunicação e expressão, devendo todos os sistemas educacionais do país assegurar a LIBRAS como parte integrante das grades curriculares dos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério.

Em se tratando do Sistema Braille, uma nova Portaria, de nº 2.678/02 aprova o Projeto de Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o Programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade* foi lançado com o objetivo de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos através do apoio na formação de gestores e

educadores. Faziam parte das metas de ação do Programa a realização do Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais, o apoio técnico e financeiro, a orientação quanto à organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência, além da disponibilização de referenciais pedagógicos para a formação regional.

Em 2004, o Governo Federal divulgou um documento intitulado *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, que aborda os aspectos jurídicos sobre os direitos das pessoas com deficiência ao ensino regular, analisando as principais legislações do país. Além disso, o documento disponibiliza orientações pedagógicas que podem auxiliar as escolas no que concerne à educação inclusão, principalmente sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência. Aos pais ou responsáveis desses alunos, o documento também traz outras orientações importantes.

O Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436/02 inserindo a LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia. Nos demais cursos de educação superior e educação profissional a LIBRAS deverá se constituir como disciplina optativa. O Decreto trata ainda da formação do professor, instrutor, tradutor e intérprete de LIBRAS, do uso e difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, e da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Oito anos após a regulamentação instituída pelo Decreto 5.626/2005, pouco foi feito em relação à oferta da disciplina LIBRAS nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos, muito menos nos demais cursos de graduação. O que tem sido registrado em algumas universidades é a inserção do curso de graduação em Letras/LIBRAS, atendendo em parte ao que foi estabelecido pela Lei.

O decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, garante o acesso e permanência das pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular, corroborando com a inclusão nas escolas públicas.

Em 2008, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresentou a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da*

Educação Inclusiva, elaborada pelo Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. O documento tem como objetivo orientar os sistemas educacionais assegurando com êxito a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades nas instituições de ensino. Para isso, as instituições devem garantir:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Por meio do Decreto Legislativo nº 186, o Congresso Nacional aprovou, em 9 de julho de 2008, a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*²⁹ que reconhece o direito desses sujeitos à educação, assegurando-lhes no Artigo 24 um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2008)”. Além disso, os Estados Partes da Convenção devem assegurar que nenhuma pessoa com deficiência seja excluída do sistema educacional geral.

Em 25 de agosto do ano seguinte, através do Decreto nº 6.949, o Governo estabelece que a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* e seu Protocolo Facultativo serão executados e cumpridos inteiramente.

A Portaria nº 1.061, editada pelo Ministério da Educação em 10 de novembro de 2009, instituiu o *Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas*, cuja finalidade era “[...] a identificação e valorização de experiências

²⁹ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi adotada pela Assembleia Geral da ONU no dia 13 de dezembro de 2006, e aberta à assinatura dos Estados-Parte em 30 de março de 2007, entrando em vigência no dia 03 de maio de 2008, após as vinte retificações necessárias para tal. De acordo Dhanda (2008, p. 3), a Convenção constitui-se como “[...] um instrumento de direitos humanos e, portanto, uma lei universal.”. A autora explica que para a ONU adotar uma convenção de direitos humanos para pessoas com deficiência foram necessárias algumas tentativas por parte de países como Suécia, Itália e México. Até então, a ONU não achava necessária uma convenção especial, pois na concepção do organismo as pessoas com deficiência não estavam excluídas dos instrumentos gerais de direitos humanos.

significativas para o processo de desenvolvimento inclusivo das escolas públicas brasileiras” (BRASIL, 2009).

Por sua vez, a Portaria nº 1.246, de 15 de setembro de 2011, instituiu a realização do *II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas* com o objetivo de promover e difundir experiências escolares inovadoras e efetivas de inclusão realizadas por gestores, educadores, professores e estudantes. As experiências e/ou textos narrativos selecionados para a premiação são divulgados em publicação conjunta da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

A iniciativa do *Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas* atende a um dos critérios apresentados na Declaração de Salamanca (1994) referente à informação e pesquisa. Segundo o documento, exemplos positivos de experiências inclusivas e resultados de pesquisas sobre o tema, quando divulgados em nível nacional, contribuem e incentivam a prática da educação inclusiva.

A disseminação das práticas de inclusão que estão dando certo no país produz um estímulo e funcionam como exemplos para instituições e profissionais da educação que não acreditam na possibilidade de incluir as pessoas com deficiência nos processos educativos.

A partir do que foi discutido até o presente momento, percebe-se que mesmo pautada pelas políticas de inclusão atuais, a educação regular no Brasil não está preparada, de fato, para atender as necessidades educativas de pessoas com deficiência.

A responsabilidade pela “educação formal” dessas pessoas ficou a cargo, durante um bom período, das instituições criadas pelos movimentos civis, como as Sociedades Pestalozzianas e as APAES, o que pode ter contribuído para a acomodação do sistema de ensino regular do Brasil, adiando as discussões e as mudanças necessárias para a inclusão dessas pessoas nas instituições educacionais e regulares do país. No entanto, as escolas especiais desempenharam um papel de destaque na história da educação das pessoas com deficiência, sendo estas as únicas instituições que acolheram estes sujeitos acreditando na capacidade de aprendizagem deles.

Com as políticas de inclusão, os processos estruturais, sociais e culturais do sistema educacional brasileiro são alterados, exigindo um modelo de ensino aberto às diferenças e adaptado às necessidades dos alunos, atendendo-os em suas singularidades, na maneira de aprender e se desenvolver. A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular determina novas práticas, e o desenvolvimento de novos conceitos, pois o convívio com a diversidade gera novas necessidades. As mudanças, portanto, constituem-se em desafios para a educação brasileira, seja na educação básica ou superior, e requerem um olhar mais atento por parte de todos que fazem a educação no país.

2.1.1 A Educação inclusiva e os desafios ao sistema educacional brasileiro

A inclusão no contexto educacional brasileiro demanda um novo modelo de instituição, com turmas heterogêneas, currículos abertos, avaliações flexíveis, ambientes físicos com acessibilidade. Faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas, deslocando a ênfase do currículo pré-formado para as necessidades de aprendizagem e diferenças dos sujeitos, como explana Voivodic (2008, p. 30):

As escolas inclusivas devem reconhecer as diversas necessidades dos alunos e dar uma resposta a cada uma delas, assegurando educação de qualidade a todos, através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias.

A partir da educação inclusiva, acontece uma troca de papéis, não sendo a pessoa considerada “diferente” a responsável por se tornar “normal”, mas a instituição de ensino, e demais segmentos da sociedade, que devem se preparar para lidar com as diferenças. Logo, o aluno com deficiência deixa de receber a culpa pelo fracasso na sua aprendizagem, sendo os envolvidos no processo de ensino, os responsáveis pela busca de estratégias que contribuam na educação daquele aluno.

Pimentel comenta que (2012, p. 153) “[...] a inclusão requer não somente a inserção do aluno com deficiência em sala de aula, mas uma educação onde

são respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo, buscando assegurar para todos os alunos o direito de aprender.”. Por isso, a educação inclusiva demanda uma nova forma de pensar a respeito das pessoas com deficiência, abrindo espaço para que elas possam demonstrar suas potencialidades e romper limites. Enquanto o preconceito e a discriminação estiverem presentes no meio educacional, o aluno com deficiência encontrará dificuldades no acesso à educação regular e consequentemente sua aprendizagem ficará comprometida.

[...] o aluno com deficiência na escola ainda é visto pela ótica da anormalidade, [...] passando a ser “aluno de inclusão”. Essa tem sido expressão coloquial muito utilizada por gestores de escolas e professores para distinguir os alunos, identificando, assim, o aluno com deficiência. Parece expressar a compreensão de que é o aluno de fora, o excluído anteriormente, que entrou, mas continua sendo “de fora”. Esta não seria uma forma de localizar e mapear os alunos diferentes? E isso não seria já um ato de discriminação, na medida em que são colocados, discursivamente, à parte? (SILVA, 2012, p. 118).

As instituições de ensino inclusivas precisam reconhecer e responder as necessidades dos alunos, assegurando-lhes uma educação de qualidade por meio de currículo adequado, estratégias pedagógicas, uso de diferentes recursos, etc. Desse modo, não só o aluno com deficiência é favorecido, mas todo o sistema educacional, que passa a garantir mais êxito no processo ensino aprendizagem. Para Mantoan (2013, p. 4):

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Nessa perspectiva, todos que formam a instituição de ensino - alunos, professores, funcionários, família - tem um papel fundamental, uma vez que os processos que impedem a inclusão só podem ser rompidos com a participação de todos.

Carvalho (2000, p. 53) relata que a educação inclusiva pressupõe a identificação de todas as formas de exclusão/segregação existentes no sistema para que, gestores, educadores, família e alunos busquem juntos os meios que permitam o enfrentamento dos obstáculos que estejam interferindo na aprendizagem dos alunos. A esse respeito, Beyer (2005, p. 63) comenta que

Se não houver o comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, pais, professores e gestores, de que a educação inclusiva é o melhor caminho para uma inclusão social mais efetiva [...], com o esforço e sacrifício compartilhado entre cada um desses agentes, tal projeto fracassará.

Pelo fato da educação inclusiva envolver uma mudança no trabalho pedagógico da escola, o professor tem sempre uma visibilidade maior, por ser ele o profissional que cotidianamente possui o contato direto com o aluno com deficiência. As ações que irão promover a aprendizagem e a permanência do aluno com deficiência na instituição regular de ensino são delegadas em grande parte a este profissional, mas cabe ressaltar que quem assume o aluno é a escola e, portanto, todos que a compõem são também responsáveis pelo mesmo.

A falta de formação docente e o preconceito, infelizmente, se destacam como fatores que dificultam o sucesso nas experiências de educação inclusiva. No âmbito educacional, existem professores que se interessam e consideram importante a inclusão de alunos com deficiência, dentre eles, aqueles que não possuem nenhum tipo de preparo para recebê-los. Por outro lado, existem docentes que acreditam serem as instituições especiais o lugar ideal para os alunos considerados “diferentes”. Outros ainda toleram os alunos com deficiência, aceitando-os na sala de aula, mas excluindo-os dos processos de aprendizagem. Como esclarece Carvalho (2000, p. 31), “Os que toleram em geral, cumprem ordens superiores e transformam a presença do aluno com deficiência em algo penoso, ‘impossível’ de resolver e o acabam deixando entregue à própria sorte”. Desse modo, o aluno acaba sendo excluído em um processo que deveria ser inclusivo.

A formação docente, ou a falta dela, é bastante discutida quando se trata da educação inclusiva, pois o aluno com deficiência além de causar medo ao

professor o faz sentir-se incapaz e desestimulado na prática em sala de aula. Sobre esse assunto, Martins (2008, p. 81) escreve que:

É importante, que todos os professores – conscientes da importância do processo inclusivo – tenham, pelo menos, conhecimentos básicos sobre as necessidades especiais dos seus alunos, sobre como lidar com eles, como organizar o ensino e o currículo de maneira a atender adequadamente a todos.

A declaração de Salamanca considera a preparação do docente um fator chave no estabelecimento de instituições de ensino inclusivas, e para tal, a formação inicial deve desempenhar o papel de orientar positivamente o futuro professor quanto à deficiência. Nos conhecimentos e habilidades adquiridos durante o curso de formação docente devem constar a boa prática de ensino, incluindo a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, dentre outros (UNESCO, 1994).

Apesar da LDB (Lei 9394/96) garantir a presença de professores capacitados para a inclusão nas instituições de ensino regulares, a formação docente nos cursos superiores ainda não contemplam, em sua maioria, as disciplinas específicas para esse fim. Em grande parte dos cursos de formação docente, as disciplinas da grade curricular voltadas à educação inclusiva são ofertadas como optativas e não obrigatórias, tornando-se insuficientes para à prática docente no contexto inclusivo.

Observamos que, nos processos formativos de professores(as), tanto na formação universitária como em nível médio, não existe uma preocupação específica com a formação do(a) docente para lidar com a diversidade. Algumas disciplinas, de forma isolada, referem-se à formação do cidadão ou da cidadã, em particular aquelas disciplinas que lidam com a educação inclusiva; contudo, estes não são momentos suficientes de formação profissional (RODRIGUES, VIRGÍNIO E RODRIGUES, 2009, p. 213).

Além da formação inicial, uma atenção especial deve ser dada a formação continuada, pois os professores que já atuam em sala de aula, cada

vez mais, recebem alunos com deficiência, sendo estes os mais necessitados de conhecimentos e habilidades para trabalhar com a inclusão.

De acordo com Martins (2008, p. 89), a partir das necessidades e expectativas dos docentes que já atuam em classes regulares, é possível desenvolver um planejamento sistemático que promova ações formativas com uma ampla base de conhecimentos teórico-práticos. Essas ações podem contribuir não só para os docentes, mas todos que participam da instituição de ensino. Dentre elas, estão:

[...] conhecer com mais profundidade sobre as necessidades dos alunos e sobre as respostas educativas mais adequadas a cada um; refletir sobre a prática em desenvolvimento, de maneira que, no cotidiano escolar - seja no futuro, para os que estão na etapa inicial de sua preparação, ou no presente, para aqueles que já convivem na sala de aula, com a heterogeneidade da turma – os profissionais sejam capazes de tomar decisões, compartilhar vivências, definir ações, realizar adaptações curriculares, criar estratégias com vistas a mediar a construção do conhecimento pelos educandos em geral, formar parcerias com as famílias e com a comunidade, bem como de assumir posturas éticas coerentes com as suas necessidades (MARTINS, 2008, p. 89).

Eis, portanto, uma gama de habilidades que o professor precisa adquirir para conduzir de forma satisfatória uma sala de aula inclusiva. Contudo, vale ressaltar que os demais participantes do processo educacional são essenciais para que a inclusão possa ser efetivada com sucesso.

A postura inclusiva do docente em sala de aula só é mantida quando a instituição de ensino promove ações para tal, iniciando pela construção coletiva³⁰ de um Projeto Político Pedagógico (PPP) voltado à valorização das diferenças³¹ e as necessidades específicas dos alunos. O currículo e as avaliações também fazem parte das mudanças que se deve adotar, considerando sempre as necessidades dos alunos. Nesse sentido, considera-se oportuno pensar a concretização dessas mudanças, dentre elas o

³⁰ De acordo com Rodrigues, Virgínio e Rodrigues (2009, p. 215), “[...] deve-se proporcionar aos (as) docentes condições de construir um Projeto Político Pedagógico (PPP) coletivo, onde professores (as), alunos (as), pais, funcionários e representantes da comunidade tenham possibilidades do exercício da cidadania. É preciso construir um projeto que conte com o envolvimento de todos os integrantes da escola, baseado em temas norteadores, que apontem para a valorização do ensino e a construção da cidadania [...]”.

³¹ “A diferença, nesses espaços, é o que o outro é – ele é branco, ele é religioso, ele é deficiente [...]” (MANTOAN, 2006, p. 191).

desempenho docente, no âmbito da educação superior, haja vista que o acesso de pessoas com deficiência nesse nível de ensino já é um fato concebido nos dias atuais.

A partir do que foi exposto, percebe-se que a educação inclusiva enfrenta obstáculos para tornar-se uma prática comum no sistema educacional brasileiro. Adaptar as instituições, de acordo com a concepção de educação para a inclusão, continua sendo um enorme desafio, haja vista que o modelo de educação vigente, até então, não considerava as diferenças e as singularidades dos alunos.

Além disso, há que se considerar que mesmo tendo acesso a materiais didáticos e pedagógicos que auxiliem a prática com os alunos com deficiência, e mesmo que o professor em sala de aula desenvolva uma conduta condizente com a necessidade do aluno, outros fatores contextuais como a família e a classe social podem interferir no processo de aprendizagem do aluno, assim como acontece com alunos considerados “normais”.

Contudo, as pessoas com deficiência que tem tido acesso à educação regular tem se beneficiado no sentido de se tornarem sujeitos mais críticos e emancipados, com maiores chances de alcançarem outros níveis de ensino e outros contextos da sociedade, a exemplo da educação superior e do mercado de trabalho.

Supondo que as políticas de inclusão favorecem o crescimento de alunos com deficiência nas instituições de ensino regular, aumentando as chances de ascenderem a níveis mais elevados de ensino, torna-se relevante conhecer os números oficiais de matrículas de estudantes com deficiência em escolas/classes especiais e escolas regulares, a fim de compreender como está se consolidando a inclusão no Brasil.

A seguir, são apresentados e discutidos dados importantes da educação básica, que demonstram o declínio no número de alunos com deficiência nas escolas/classes especiais em detrimento do aumento no número de matrículas desses alunos em escolas regulares do país.

2.2 A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares brasileiras e o reflexo na educação superior

Como mencionado anteriormente, as políticas de inclusão no contexto educacional brasileiro começaram a ser formuladas e implementadas durante a década de 1990, contudo, a educação inclusiva ganha uma dimensão maior a partir da década seguinte, quando o número de alunos com deficiência nas escolas/classes especiais diminui, e o das escolas regulares aumentam.

De acordo com dados do INEP/MEC, até meados da década de 2000 as escolas/classes especiais³² continuavam sendo as mais procuradas quando a finalidade era a educação das pessoas com deficiência. As matrículas nessas instituições eram bem expressivas, superando o número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares.

Quadro 01. Dados da Educação Especial: número de alunos com deficiência matriculados em escolas/classes especiais entre os anos de 1996 e 2013

ANO	BRASIL	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO – OESTE
1996	201.142	17.538	30.096	96.642	41.110	17.756
1997	334.507	23.916	48.114	157.432	76.668	28.377
1998	293.403	22.721	45.195	128.415	72.141	24.931
1999	311.354	22.654	49.116	136.338	77.836	25.410
2000	300.520	20.795	47.465	132.683	76.736	22.841
2001	323.399	21.064	52.135	145.015	79.838	25.347
2002	337.897	21.340	56.964	151.831	81.640	26.122
2003	358.898	21.887	62.291	162.015	86.101	26.604
2004	371.383	22.420	66.626	162.940	90.837	28.560
2005	378.074	22.844	68.289	164.889	93.143	28.909
2006	375.488	22.780	70.028	159.028	94.540	29.112
2007	341.781	20.314	58.423	146.842	89.494	26.708
2008	315.553	19.083	54.650	141.273	75.528	25.019
2009	252.687	15.645	41.394	127.257	50.047	18.344

³² O termo “escolas/classes especiais” será utilizado para manter a nomenclatura original utilizada pelo INEP/MEC no Censo da Educação Básica, já que seus dados serão utilizados como referência.

2010	218.271	12.624	33.535	109.699	45.915	16.498
2011	193.882	9.554	24.128	102.229	42.403	15.568
2012	199.656	9.262	21.638	98.242	56.665	13.848
2013	194.421	8.353	19.027	95.203	56.727	15.111
(%)	3,5% (D ³³)	52,5% (D)	37% (D)	1,5% (D)	38% (A ³⁴)	15% (D)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP/MEC

Os primeiros dados da educação especial, disponível no Censo da Educação Básica de 1996, realizada pelo INEP, mostram que 201.142 alunos com deficiência frequentavam escolas ou classes especiais no Brasil. Em 2000, este número já havia aumentado 49%, sendo 300.520 matrículas. Entretanto, o maior percentual de alunos com deficiência matriculados em escolas/classes especiais do país foi registrado em 2005 quando constavam 378.074 matrículas, o que corresponde a um aumento de 87% comparado ao ano de 1996.

Apesar do aumento considerável no número de matrículas nas escolas/classes especiais do Brasil até meados da década 2000, é possível perceber uma redução lenta, porém contínua, desses dados, chegando a 194.421 estudantes com deficiência matriculados em 2013. Isso representa uma diminuição de 3,5% na quantidade de matrículas entre os anos de 1996 e 2013, indicando uma possível e discreta transferência das pessoas com deficiência para as instituições regulares de ensino.

O índice de matrículas nas classes/escolas especiais, durante os anos de 1996 e 2013 variaram entre as regiões brasileiras, aumentando em quatro delas e diminuindo em outra. As regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste apresentaram uma redução de 52,5%, 37%, 1,5% e 15%, respectivamente, no número de matrículas em escolas/classes especiais. Por outro lado, a região Sul expressou um crescimento de 38% nas matrículas em escolas/classes especiais.

Alguns fatores podem ser apontados como possíveis contribuintes para a lenta diminuição no número de alunos com deficiência nas escolas/classes especiais, como os processos segregacionistas ainda muito presentes na

³³ A letra "D" refere-se à diminuição no número de matrículas.

³⁴ A letra "A" refere-se ao aumento no número de matrículas.

educação do Brasil e que se estabilizaram fortemente ao longo do século XX, principalmente nas regiões sul e sudeste, onde estava concentrada a maior parte das instituições especiais, como as Sociedades Pestalozzi e as APAES, o que pode, inclusive, ter provocado o aumento no número de alunos nas classes/escolas especiais da região sul.

Outro fator contribuinte para o alto índice de matrículas nas classes/escolas especiais era o preconceito presente nas escolas regulares, que ocasionava a evasão dos alunos com deficiência dessas instituições e o retorno para as classes/escolas especiais. Segundo Ferreira (2006, p. 220), muitos alunos que estudam em escolas especiais e decidem frequentar as escolas regulares frequentemente sofrem discriminação, o que os faz retornar às escolas especiais. Para a autora, “as famílias que não desistem da escolarização de seus filhos e filhas tendem a buscar escolas especiais [...]”.

Outra hipótese que pode ser apontada para justificar o alto índice de matrículas de alunos com deficiência nas escolas especiais está relacionada ao atendimento especializado, ofertado por essas instituições no horário oposto ao que o aluno estuda na educação regular. Isso explica também, a contradição entre o crescimento de matrículas na educação regular (como será apresentado a seguir) e a baixa redução nas matrículas em escolas especiais. Entende-se pois que os mesmos alunos que frequentavam a escola especial, também estavam matriculados na rede regular de ensino.

Embora com as inúmeras dificuldades quando se trata do processo de inclusão, percebe-se um número crescente de alunos com deficiência nas escolas regulares. Isso demonstra que o debate sobre a inclusão e o direito à educação para todos, garantido nas legislações brasileiras, despertaram sobre a importância e os benefícios que a escola regular e a convivência social, podem proporcionar aos alunos com deficiência.

A partir de 1998, o Censo da Educação Básica do INEP/MEC passou a divulgar o número de matrículas de alunos com deficiência na escola regular, demonstrando os avanços conquistados com a inclusão, já que este número cresce significativamente.

Quadro 02. Dados da Educação Especial: Número de alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares entre os anos de 1998 e 2013³⁵

ANO	BRASIL	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO - OESTE
1998	43.923	2.644	8.527	17.868	7.957	6.925
1999	61.345	3.896	11.157	24.841	15.459	7.992
2000	81.695	4.395	13.749	31.430	21.796	10.325
2001	81.344	4.010	20.359	35.177	18.375	10.209
2002	110.704	5.408	20.359	44.388	23.824	16.725
2003	145.141	7.571	28.363	61.279	29.169	18.759
2004	195.370	11.403	48.309	81.078	33.938	20.642
2005	262.243	17.291	76.474	102.055	40.211	26.212
2006³⁶	325.136	24.940	88.718	127.435	55.198	28.845
2007	304.882	18.943	66.645	139.838	56.100	23.356
2008	374.537	25.203	80.800	178.123	57.404	33.007
2009	387.031	27.849	91.092	183.515	52.969	31.606
2010	484.332	39.140	130.725	199.558	75.534	39.375
2011	558.423	48.377	158.830	209.713	94.471	47.032
2012	620.777	54.909	172.506	233.174	108.981	51.207
2013	648.921	60.198	180.173	241.878	110.718	55.954
(%)	1.377%	2.176%	2.012%	1.253%	1.291%	708%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP/MEC

Em 1998, o número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas/classes especiais era 567%³⁷ maior do que nas escolas regulares. Esses números foram diminuindo a cada ano, alcançando sua menor porcentagem (12%³⁸) no ano de 2007. A partir de 2008, o número de alunos com deficiência nas escolas regulares ultrapassou 18%³⁹ o número de matrículas nas escolas/classes especiais. Nesse mesmo ano, as matrículas de

³⁵ Período correspondente ao primeiro e último ano em que o Censo da Educação Básica do INEP/MEC divulgou o número de matrículas de alunos com deficiência presentes nas escolas regulares.

³⁶ Os dados apresentados até o ano de 2006 resultam da soma entre as matrículas das escolas regulares com e sem sala de recursos/apoio pedagógico. O Censo da educação Básica do INEP/MEC diferenciava as escolas regulares com e sem sala de recursos/apoio pedagógico, o que não mais ocorreu a partir de 2007.

³⁷ Segundo o Censo da Educação Básica do INEP/MEC, no ano de 1998 eram 293.403 alunos com deficiência matriculados em escolas/classes especiais, enquanto que nas escolas regulares as matrículas totalizavam 43.923.

³⁸ Segundo o Censo da Educação Básica do INEP/MEC, no ano de 2007 eram 341.781 alunos com deficiência matriculados em escolas/classes especiais, enquanto que nas escolas regulares as matrículas totalizavam 304.136.

³⁹ Segundo o Censo da Educação Básica do INEP/MEC, no ano de 2008 eram 315.553 alunos com deficiência matriculados em escolas/classes especiais, enquanto que nas escolas regulares as matrículas totalizavam 374.537.

alunos com deficiência nas escolas regulares aumentou 753% comparado ao ano de 1998, passando de 43.923 para 374.537.

Até o ano de 2013, o número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas regulares já havia atingido um aumento de 1.377%⁴⁰ em comparação aos dados de 1998. Isso significa que em 2013, o número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares é superior 233% comparado às matrículas das escolas/classes especiais.

Dentre as regiões brasileiras, a que alcançou maior porcentagem de crescimento no número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas regulares foi a região Norte com 2.176%, seguida do Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste que apresentaram um crescimento de 2.012%, 1.291%, 1.253% e 708%, respectivamente.

A partir disso, percebe-se que o acesso de alunos com deficiência nas instituições regulares de ensino, preconizado na LDB desde 1996, vem se tornando realidade em um processo lento, haja vista que se passaram duas décadas até que se alcançassem avanços nesse sentido. Além disso, grande parte das instituições de ensino ainda buscam alternativas para se adaptarem as necessidades de todos os alunos, respeitando suas características físicas, raciais, culturais, psicológicas, biológicas, neurológicas, etc.

Não se pode afirmar que as instituições de ensino brasileiras tornaram-se, no geral, inclusivas. Muitas ainda estão se adaptando ao “ser diferente” dos alunos, outras continuam recebendo a pessoa com deficiência como mais um número de matrícula, sem mostrar interesse na educação desse sujeito. Outras “[...] desenvolvem projetos de inclusão parcial, os quais não estão associados a mudanças de base nestas instituições e continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados [...]” (BRASIL, 2004, p. 30).

Apesar disso, diversas experiências de inclusão em instituições de ensino regulares estão fazendo a diferença na vida de muitas pessoas com deficiência. Um exemplo concreto é que a educação inclusiva tem

⁴⁰ Segundo o Censo da Educação Básica do INEP/MEC, no ano de 1998 eram 43.923 alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares, enquanto que em 2013 esse número subiu para 648.921. Segundo o Censo da Educação Básica do INEP/MEC, no ano de 1998 eram 293.403 alunos com deficiência matriculados em escolas/classes especiais, enquanto que nas escolas regulares as matrículas totalizavam 43.923.

proporcionado o acesso dessas pessoas na Educação Superior, um nível de ensino pouco alcançado por esses sujeitos. Isso demonstra que alunos com deficiência têm superado os níveis da educação básica com sucesso.

Analisando as políticas direcionadas à educação para todos, percebe-se que a maior parte delas discute e prevê a inclusão de alunos com deficiência no nível da educação básica. Considerando que esses alunos foram destinados às escolas/classes especiais durante anos, pouco se cogitava a possibilidade de ingressarem na educação superior. A pessoa com deficiência que ingressava nesse nível de ensino era considerada uma exceção, e talvez por isso, não se considerasse relevante a criação de políticas que facilitasse o acesso dessas pessoas na educação superior.

A Declaração de Salamanca (1994), considerada o principal documento que orienta a prática da educação inclusiva, contempla de modo sucinto a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, detendo-se mais ao acesso na educação básica. Com relação ao acesso de pessoas com deficiência à Educação Superior, a Declaração estabelece, nas orientações para a ação em nível nacional⁴¹, que os países elaborem uma legislação reconhecendo o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos, no ensino fundamental, médio e superior; providenciando também as medidas necessárias para assegurar a inclusão de jovens e adultos com deficiência no ensino médio, superior e em programas de treinamento. A Declaração prevê ainda, um currículo direcionado para estudantes mais maduros e com deficiência que inclua programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior e treinamento vocacional (UNESCO, 1994). Nesta perspectiva, a educação básica deve fornecer os subsídios necessários para que as pessoas com deficiência, ao concluí-la, possa ter condições de acesso à educação superior.

No Brasil, poucas são as políticas de inclusão voltadas à educação básica, que contemplam a continuidade dos estudos e o acesso das pessoas com deficiência à educação superior. O Decreto nº 6.517/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, define como um de seus objetivos “IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais

⁴¹ No capítulo II. Linhas de Ação em Nível Nacional - Tópico A. Política e Organização - Itens 14 e 17, da Declaração de Salamanca (1994).

níveis de ensino”; e a *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) menciona que as instituições devem garantir o “acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino [...]”.

Nota-se que a educação superior aparece muito relacionada à inclusão, quando se trata da preparação de profissionais para a educação básica, e não como um espaço de acesso das pessoas com deficiência, como enfatiza Anjos (2012, p. 379-380):

A inclusão das pessoas em situação de deficiência no ensino superior apareceu durante muito tempo, na literatura, mais como temática (onde a questão da inclusão escolar permeia a formação docente para atuar na educação básica, nos cursos de licenciatura), do que como ação docente propriamente dita, pela presença concreta da pessoa em situação de deficiências nas universidades.

Geralmente, as universidades aparecem no contexto da educação inclusiva como uma instituição responsável por investigar o andamento dessa temática na educação básica, além de ser ela a provedora de formação profissional e de projetos que auxiliem a prática pedagógica inclusiva nas escolas. A esse respeito, a Declaração de Salamanca (1994) faz a seguinte colocação:

Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. [...] Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração (UNESCO, 1994)

Anjos (2012, p. 367-368) ressalva que “[...] as universidades se dedicam à questão da deficiência como algo que ocorre fora delas, na educação básica”, e que, portanto, o papel da universidade “[...] se traduz muito mais em assessoria, aconselhamento, formação, treinamento [...]”. No entanto, essas características funcionais tendem a se transformar devido à entrada, cada vez mais frequente, de alunos com deficiência nas Instituições de Educação Superior.

Constata-se que o acesso de alunos com deficiência na escola regular tem proporcionado espaços favoráveis para o desenvolvimento de aprendizagens e habilidades necessárias para alcançar a educação superior, e isso requer um novo olhar sobre a relação entre esse nível de ensino e a educação inclusiva.

É importante evidenciar casos de superação da exclusão e de sucesso na trajetória escolar e acadêmica de pessoas com deficiência, de modo que a sociedade e, principalmente, os profissionais da educação empenhem-se na luta pela melhoria na qualidade do ensino nas escolas regulares da educação básica e nas instituições de educação superior.

Dados do Censo da Educação Superior (INEP/MEC) mostram que, nos últimos anos, o número de alunos com deficiência nas instituições de educação superior brasileiras tem aumentado consideravelmente. Além da inclusão na escola regular, outro aspecto que contribui para o acesso de pessoas com deficiência na educação superior são as políticas de expansão e acesso, que vem sendo implementadas no âmbito da educação superior desde a década de 1990, ampliando o número de vagas nos cursos superiores.

A seguir, serão apresentadas as políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, bem como as políticas de expansão, acesso e ações afirmativas que norteiam o debate da inclusão nesse nível de ensino.

2.3 Políticas de inclusão na educação superior e o acesso de pessoas com deficiência

A dimensão educativa da inclusão, que possui seu marco legislativo com a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996), incitaram a formulação de alguns documentos direcionados à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Por isso, faz-se necessário reconhecer as políticas direcionadas à inclusão na educação superior, a fim de identificar suas contribuições para a promoção do acesso de alunos com deficiência nesse nível de ensino.

O Aviso Circular nº 277, editado pelo Ministério da Educação/Gabinete do Ministro em 08 de maio de 1996, solicita ajustes no que diz respeito ao ingresso e permanência das pessoas com deficiência à educação superior,

principalmente nas questões relacionadas à elaboração do edital de seleção, os exames vestibulares e as correções das provas. Para tanto, são sugeridas ações que devem ser realizadas pelas universidades a fim de oportunizar o acesso das pessoas com deficiência a estas instituições. O então ministro da educação no ano de 1996, Paulo Renato Souza, propõe às instituições “[...] ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos [...]” (BRASIL, 1996), de modo a melhor atender os estudantes com deficiência, possibilitando-lhes a permanência e conclusão no curso escolhido.

A Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, dispõe sobre os requisitos de acessibilidade à educação superior de pessoas com deficiência física, auditiva e visual. Para tanto, o documento visa assegurar as condições básicas de acesso, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino.

No dia 7 de novembro de 2003, a Portaria nº 3.284 substitui a Portaria nº 1.679/1999 mantendo os mesmos requisitos de acessibilidade à educação superior para pessoas com deficiência física e sensorial. A diferença é que a Portaria mais recente especifica cada uma das condições de acessibilidade, reforçando os requisitos impostos pelo documento e destacando a relevância de cada um deles.

Em 2005, o Governo Federal apresenta o *Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Incluir*, voltado ao acesso de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Educação Superior (IFES). O objetivo é criar núcleos de acessibilidade nas IFES para auxiliar nas “[...] ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação” (BRASIL, 2005). Esses núcleos de acessibilidade funcionam como um atendimento educacional especializado na educação superior.

Além dessas legislações, as políticas de expansão e acesso à educação superior conduzem a inclusão de pessoas com deficiência nesse nível de ensino, pois promovem mais oportunidades para o ingresso nas instituições de educação superior.

2.3.3 Expansão da Educação Superior, Políticas e Ações afirmativas

O cenário econômico e político da década de 1990, no que tange a educação superior situa-se no contexto da reforma do Estado brasileiro⁴² e das políticas neoliberais. O modelo econômico de acumulação flexível toma como princípio o Estado como regulador dos serviços ofertados, dentre eles a educação, que passa a atender a lógica do mercado neoliberal. Nessa concepção, a educação passa a ser compreendida como mercadoria, de modo a atender aos interesses de formação profissional voltada às necessidades do mercado, passando de provedor a regulador das políticas públicas indicadas pelas organizações internacionais⁴³. Sobre a atuação do Estado no contexto das políticas neoliberais, Jezine *et al.* (2010, p. 277) acrescentam que:

[...] sob a influência das diretrizes neoliberais, redefine-se seu papel no financiamento e execução dos serviços de saúde, educação, cultura, ciência e tecnologia, entre outros. Pautado na lógica mercantil, o Estado prioriza a aplicação do fundo público nos interesses do capital, reduz sua ação social empreendedora e adota uma função estritamente regulatória nas políticas sociais, transferindo-as da esfera pública para a privada e propondo, gradativamente, sua internacionalização como bens de mercado.

Sob a perspectiva do projeto econômico neoliberal, o setor público é considerado oneroso, ineficiente e improdutivo, enquanto que o setor privado demonstra mais eficiência e qualidade, sendo esse último, o modelo ideal para a sociedade (PAULA e CARDOSO, 2011, p. 92). Por esse motivo, os principais serviços e bens do Estado passaram a ser privatizados e realizados como mercadorias, “[...] saindo do campo dos direitos sociais para o das relações mercantis, num movimento que conduz da esfera política à da economia” (JEZINE *et al.* 2010, p. 277).

⁴² Segundo Paula e Cardoso (2011, p. 92), a reforma do Estado foi ocasionada pela passagem do modelo de produção fordista para o modelo de acumulação flexível. O primeiro não respondia mais aos problemas do regime de acumulação capitalista e da exclusão social, e não conseguia acompanhar os avanços tecnológicos, a transnacionalização da economia e o desenvolvimento do mercado. Com o novo modelo de produção, o mercado e o processo de trabalho passaram a ser orientados pelas políticas neoliberais, o que acarretou na transferência das funções específicas do setor de serviços para o mercado, diminuindo cada vez mais a intervenção do Estado na economia e gastos públicos em políticas sociais.

⁴³ Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância.

A necessidade de formação profissional requerida pelo mercado de trabalho na era da globalização e a “[...] necessidade de implementar mecanismos que regulassem a eficiência, a eficácia e a produtividade [...]” (PAULA e CARDOSO, 2011, p. 93) do sistema educacional, consideraram a educação superior como uma das principais vias para o desenvolvimento econômico do país, ao mesmo tempo que atende as reivindicações de acesso a esse nível de ensino.

A produção do conhecimento é fator imprescindível ao progresso da sociedade do capital em seus avanços e reconfigurações, o que elevou em muito a preocupação com a educação superior como fator indispensável para a auto-suficiência individual e coletiva. Neste contexto, procede a necessidade de expansão do sistema e a democratização do acesso de modo que um maior número de pessoas possa ter condições de ascender a outros níveis educacionais (JEZINE e PRESTES, 2011, p. 23).

Hobsbawm (1995, p. 289-291) explica que a expansão na educação superior teve início após a segunda guerra mundial, devido ao processo de urbanização, o crescimento da demanda de mercado por ocupação de nível superior e a crença na possibilidade de ascensão social. Essa expansão permaneceu durante as mudanças políticas que ocorreram no sistema capitalista, se intensificando com o neoliberalismo.

O interesse neoliberal em promover a inserção, cada vez maior, de pessoas nas instituições de educação superior, inclusive de grupos sociais marginalizados, passou a ser retratada por meio de documentos a nível mundial e nacional, influenciando na elaboração de políticas de expansão e acesso nesse nível ensino, principalmente a partir da década de 1990.

Em nível internacional a Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em outubro de 1998, estabelece a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação*. O objetivo foi providenciar soluções para os desafios enfrentados pela educação superior e promover uma reforma nesse nível de ensino, tendo como missão educar, formar e realizar pesquisas. O Artigo 3º da Declaração trata do acesso à educação superior, considerando a admissão baseada no mérito, capacidade, esforço, perseverança e determinação, e não se admitindo a discriminação por raça,

sexo, idioma, religião, condições econômicas, culturais, sociais ou incapacidade física. O Artigo afirma ainda que a educação superior deve ser considerada uma parte de um sistema contínuo, devendo, portanto manter vínculo e contribuir com os demais níveis de educação.

Em se tratando do acesso e permanência na educação superior, de pessoas com deficiência e outros grupos específicos da sociedade, o documento esclarece o seguinte:

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

O “acesso facilitado”, conforme prevê a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação* começou a ser implantado no Brasil em 1999 quando a Universidade de Brasília (UnB) adotou uma proposta de cotas para negros, tornando-se a pioneira na implementação das cotas no país, como explica Queiroz e Santos (2006, p. 729):

A primeira proposta de cotas para negros em universidades públicas federais surgiu na UnB, em 1999. A proposta apresentada ao Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE), pelos professores José Jorge Carvalho e Rita Laura Segato (Carvalho & Segato, 1999), previa uma cota de 20% de vagas para estudantes negros.

Em 2001, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) também adotaram o sistema de cotas, que foi introduzido em outras instituições de educação superior de forma gradativa ao longo da década, reservando – de acordo com a intenção da universidade – vagas para negros, índios, pobres, estudantes do sistema público de ensino e pessoas com deficiência.

E é necessário destacar que, até 2008, 51% das universidades públicas estaduais e 41,5% das universidades públicas federais brasileiras haviam adotado alguma ação afirmativa. A maioria destas instituições incluiu no seu sistema de ingresso uma reserva de vagas para estudantes oriundos do sistema público de ensino, negros (pretos e pardos), indígenas, pobres ou portadores de necessidades especiais. E algumas universidades públicas adotaram um sistema de pontos (bônus) sem indicar algum percentual de reserva de vagas. (SANTOS, 2012, p.11)

Atualmente, as Políticas de Ações Afirmativas são regidas pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. De acordo com esse documento, as instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação, devem reservar no mínimo 50% de vagas, em cada concurso seletivo para ingresso em cursos de graduação (por curso e turno), aos estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública. Desse total de vagas (50%), a metade será destinada aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e a outra metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio.

As vagas reservadas as cotas são direcionadas as pessoas que se autodeclararam pretas, pardas ou indígenas⁴⁴. Caso não sejam preenchidas em sua totalidade, as vagas são distribuídas aos demais alunos que cursaram o nível médio na escola pública. Os mesmos critérios de cotas são estabelecidos para as instituições federais de ensino técnico de nível médio, salvo a escolaridade dos alunos, que deverão ter cursado o ensino fundamental em escola da rede pública.

Esta Lei, particularmente, apesar de se constituir como um avanço para a acessibilidade de grupos marginalizados socialmente, não se refere às pessoas com deficiência, voltando-se, eminentemente às questões étnico-raciais e socioeconômicas. Entretanto, cada universidade tem autonomia para elaborar e regularizar suas políticas de cotas, obedecendo obviamente aos critérios previamente estabelecidos pela Lei Nacional nº 12.711/2012.

⁴⁴ As vagas são preenchidas em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população do estado onde está instalada a instituição, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é uma política de permanência e foi instituído pela Portaria normativa do MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007, considerando “[...] a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal” (BRASIL, 2007).

Fazem parte das ações do programa a moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Cada IFES deve realizar as ações de acordo com as necessidades identificadas, sendo considerada a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, a melhoria do desempenho acadêmico e a prevenção da evasão e reprovação escolar por motivos de condições financeira insuficientes.

Em 2007, o “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (PDE)⁴⁵”, elaborado pelo Ministério da Educação, apresentou cinco princípios que deveriam nortear a educação superior, sendo eles: a expansão da oferta de vagas, a garantia de qualidade no ensino, a promoção de inclusão social pela educação, a ordenação territorial - permitindo que a educação superior fosse acessível às regiões mais remotas do País -, e o desenvolvimento econômico e social, tornando a educação superior uma peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação.

Seguindo esta perspectiva, o PDE apresenta as principais políticas de expansão e democratização do acesso a Educação Superior: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni)⁴⁶ – direcionado as instituições federais - e o Programa Universidade para Todos (Prouni)⁴⁷, voltado a oferta de vagas nas instituições privadas.

⁴⁵ O documento é dividido em cinco tópicos que abordam: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional e Tecnológica; Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade; e, O Plano Desenvolvimento da Educação como horizonte do debate sobre o Sistema Nacional de Educação.

⁴⁶ Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>.

⁴⁷ Criado pela Medida Provisória nº 213, de 13 de setembro de 2004, e depois institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 2005, disponíveis, respectivamente, em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm> e <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>.

O Reuni tem como finalidade aumentar as vagas de ingresso e reduzir as taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação, permitindo assim uma expansão democrática do acesso à educação superior, e aumentando expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública.

De acordo com o PDE, para compreender os fins do Reuni, é necessário atentar para os meios a serem empregados durante sua execução, quais sejam: “a expansão dos cursos noturnos, a ampliação da mobilidade estudantil, a revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação” (BRASIL, 2007).

A modalidade de educação à distância, regulamentada pelo Decreto nº 5.622/2005 e posteriormente modificada pelo Decreto nº 6.303/2007, constituiu-se, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴⁸, em uma outra medida de expansão da Educação Superior. Isso fica bem claro no Decreto que institui a UAB, o qual afirma que o intuito do sistema é expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país através da modalidade de educação à distância.

O Prouni, por sua vez, é destinado à concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais para estudantes de cursos de graduação e sequenciais em instituições privadas de ensino superior. Tem direito à bolsa, estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escola pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, estudantes com deficiência e professores da rede pública de ensino⁴⁹. Os estudantes beneficiados com bolsas parciais (50% ou 25%) ainda podem recorrer ao Financiamento Estudantil (FIES) da Caixa Econômica Federal para conseguir o financiamento do valor correspondente ao restante da mensalidade.

As instituições que aderem ao Prouni, durante o período de vigência do termo de adesão, ficam isentas dos seguintes impostos e contribuições: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e

⁴⁸ Instituído pelo Decreto nº 5.800/2006, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>.

⁴⁹ Os professores podem se inscrever para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda familiar per capita que possuem.

Contribuição para o Programa de Integração Social. Os recursos financeiros correspondentes à isenção desses impostos poderiam muito bem ser investidos nas instituições públicas de educação superior, que ofertam um ensino com mais qualidade e conceito. Entretanto, não se pode esquecer, que está é a lógica do neoliberalismo, que investe predominantemente em serviços privados, como conclui Gemaque e Chaves (2010, p. 82):

O Prouni e o FIES constituem-se programas fundamentados na lógica economicista sob o discurso da democratização do acesso que, na prática, nega à população brasileira o direito à educação pública de qualidade. Esses programas têm sido utilizados de forma eleitoreira, pelo governo federal, com uma intensa propaganda na mídia sobre o acesso da população pobre ao ensino superior, mas, de fato, visam favorecer as IES privadas que têm apresentado um crescimento cada vez maior em detrimento da expansão do setor público.

Reformulado recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) também tem contribuído como via de acesso à educação superior. O Exame criado em 1998, inicialmente com o objetivo de avaliar os egressos e concluintes da educação básica, foi sendo incorporado a outras funções que o tornaram um instrumento de acesso à educação superior. Em 2005, o Exame passou a ser utilizado para a seleção dos bolsistas do Prouni, provocando um aumento bastante expressivo no número de inscritos que passou de 1,5 milhão, em 2005, para 5,8 milhões em 2012 (BUCCI e MELLO, 2013, p. 2). Estes dados contribuíram para a discussão sobre a relevância do Enem como via de acesso a educação superior, substituindo ou complementando os processos seletivos e vestibulares utilizados pelas IES.

Os resultados iniciais da experiência conferiram a convicção de que se podia aprofundar esse movimento para a renovação dos processos convencionais de ingresso na educação superior, com a utilização do Enem para a mensuração da formação de nível médio, à semelhança dos modelos de avaliação final do ensino médio adotados em vários países, tais como o SAT, nos Estados Unidos, ou o Baccalaureat, na França, por exemplo. Com isso, a avaliação passaria a privilegiar conteúdos, habilidades e competências articulados, em lugar da memorização e reprodução de conhecimento enciclopédico típicos dos vestibulares tradicionais, criando-se condições para que o Enem fosse utilizado como alternativa ou complemento a eles. (BUCCI e MELLO, 2013, p. 2).

As universidades que optaram por substituir o vestibular pelo Enem, passaram a utilizar o Sistema de Seleção Unificado (SISU), criado em 2009 para este fim. Segundo Bucci e Mello (2013, p. 3), “A concepção e a forma de operação do Sisu baseiam-se inteiramente na plataforma informatizada desenvolvida para o Prouni”, sendo mais simples por não fazer uso de funções para calcular o número de bolsas.

O Sisu tornou-se um modelo inclusivo de acesso à educação superior por disponibilizar vagas públicas e gratuitas em cursos de graduação, baseando-se unicamente nas notas obtidas pelo Enem. O Sistema oferece ainda oportunidade ao candidato para mudar a opção de curso caso ele perceba que suas chances para a primeira escolha são pequenas.

De acordo com o censo da educação superior, divulgado pelo INEP/MEC⁵⁰, no ano de 1990, o número de matriculados em cursos de graduação no Brasil era de 1.905.498, aumentando para 2.694.245 em uma década e alcançando 7.305.977 alunos matriculados no ano de 2013, sendo 6.152.405 em cursos presenciais e 1.153.572 em cursos à distância. Nota-se que entre os anos de 1990 e 2000, não houve avanços significativos no número de matriculados nos cursos de graduação. No entanto, a partir da década de 2000, com a implementação das políticas de expansão da educação superior, o número de matrículas nesse nível de ensino começou a aumentar, tendo reflexo no crescimento do número de alunos com deficiência. Apesar de não serem direcionadas objetivamente para as pessoas com deficiência, as políticas de expansão e acesso à educação superior estão proporcionando o aumento no número de matrículas desses alunos nas instituições de educação superior.

Dados apresentados pelo Portal do Governo Federal⁵¹ apontam um crescimento de 933,6% nas matrículas de alunos com deficiência na Educação Superior, entre os anos 2000 e 2010. No início do século eram 2.173 universitários com deficiência cursando o ensino superior, aumentando para 20.287 após uma década. Em 2013, esses dados atingiram um total de 29.034

⁵⁰ <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>.

⁵¹ <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/10/02/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos>>.

matrículas, o que representa um crescimento de 43% comparado ao número de matrículas no ano de 2010 (INEP/MEC).

Fazendo a análise comparativa dos dados da educação básica e educação superior, percebe-se que na medida em que o número de alunos com deficiência na escola básica regular aumenta, consequentemente o número de estudantes com deficiência na educação superior também cresce. Em 2000, eram 81.695 alunos com deficiência matriculados na educação básica regular, enquanto que na educação superior as matrículas somavam 2.173. Após uma década, o número de alunos com deficiência na escola regular subiu para 484.332, e na educação superior o número de matrículas alcançou os 20.287. Já em 2013, eram 648.921 alunos com deficiência matriculados na educação básica regular, enquanto que na educação superior as matrículas subiram para 29.034.

A região que apresentou o maior número de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior foi o Sudeste (11.145), acompanhada das regiões Nordeste (6.608) e Sul (4.616). As regiões Centro - Oeste e Norte, por outro lado, apresentaram os menores índices de matrículas, sendo 3.341 na primeira, e 3.324 na segunda.

Quadro 03. Número de matrículas de alunos com deficiência na Educação Superior no ano de 2013

Tipo de deficiência	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro – Oeste
Cegueira	3.943	217	308	2.637	169	612
Baixa visão	6.955	488	2.181	2.090	1.480	716
Surdez	1.488	94	231	673	298	192
Deficiência auditiva	7.037	1.751	2.138	1.619	634	895
Deficiência física	7.850	666	1.485	3.147	1.723	829
Surdocegueira	151	34	4	63	45	5
Deficiência múltipla	393	32	42	154	133	32
Deficiência Intelectual	566	31	77	205	144	109
Autismo infantil	118	5	7	41	47	18
Síndrome de Asperger	57	-	4	26	13	14
Síndrome de Rett	24	2	4	5	-	13
Transtorno Desintegrativo da Infância	68	1	5	39	7	16

Superdotação	1.087	17	187	762	81	40
Total	29.034	3.324	6.608	11.145	4.616	3.341

Fonte: INEP/MEC

As pessoas com deficiência física (7.850) representam o maior número de estudantes com deficiência que tem acesso às Instituições de educação superior, seguidas pelas pessoas com deficiência auditiva (7.037) e baixa visão (6.955). O acesso de pessoas com esses tipos de deficiência na educação superior tornam-se evidentes pelo fato de serem consideradas mais leves e, portanto, menos difíceis para lidar pedagogicamente, quando comparadas a outras deficiências, como a intelectual, surdocegueira e autismo.

Além de constatar a importância da inclusão na escola regular, esses dados rompem com o estigma de que as pessoas com deficiência não tem capacidade para aprender. Nesse sentido, a pesquisa busca entender o ingresso de pessoas com deficiência na educação superior no contexto de expansão do sistema e democratização do acesso, a partir dos elementos sociais e educacionais marcantes dos sujeitos e dos processos de superação das barreiras que geram a exclusão social e educacional.

3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Tendo em vista que o acesso à educação superior tem se tornado uma possibilidade para as pessoas com deficiência, e que esse processo se constitui de contradições e desafios, entende-se a necessidade de análise das políticas que favoreceram um olhar diferenciado às pessoas com deficiência, bem como dos elementos sociais e educacionais marcantes dos sujeitos que conseguiram ascender a este nível de ensino.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória, que se insere no conjunto metodológico da abordagem qualitativa. Segundo Gil (2011, p. 27), “As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. O autor menciona ainda que, a pesquisa exploratória busca desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. Esta pesquisa pretende colaborar com as discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, partindo das políticas de expansão e acesso à educação superior e dos elementos sociais e educacionais marcantes para alunos com deficiência matriculados nesse nível de ensino. Deste modo, almeja-se romper com estigmas e preconceitos ainda presentes na sociedade e que reproduzem uma imagem deturpada das pessoas com deficiência, considerando-as indivíduos antissociais e ineducáveis.

Marconi e Lakatos (2011) relatam que a pesquisa qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e fornecendo uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. Para essas autoras, o pesquisador de um estudo qualitativo entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e com a situação que está sendo investigada, permitindo um contato próximo com os informantes.

De acordo com Stake (2011), a investigação qualitativa pode ser: a) interpretativa, por se tratar de um estudo centrado, a partir de diferentes pontos de vista, nos significados das relações humanas; b) experiencial, pois enfoca as observações feitas pelos participantes, privilegiando mais o que eles veem do que o que eles sentem; c) situacional, por defender que cada lugar e

momento têm características próprias, opondo-se à generalização; e, d) personalístico, pois procura compreender as percepções individuais, valorizando a singularidade e honrando a diversidade.

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa está fundamentada no materialismo histórico, que segundo Triviños (1987, p. 51) “[...] é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade.”.

Também denominado de concepção materialista da história, ou “materialismo econômico”, o materialismo histórico foi estabelecido por Marx e Engels. Os princípios dessa teoria constitui o mais preciso instrumento do pensamento e do conhecimento humano. (BUKHARIN. 1970, p. 14-15)

O materialismo histórico investiga os fatos sociais por meio das formações socioeconômicas e das relações de produções, ressaltando a força das ideias capaz de mudar as bases econômicas que as originou. Neste sentido, destaca-se a ação dos partidos políticos, dos movimentos sociais, dentre outros, cuja ação pode produzir transformações relevantes nos fundamentos materiais dos grupos sociais. Triviños (1987, p. 52) corrobora neste sentido ao afirmar que:

O materialismo histórico define outra série de conceitos fundamentais para compreender suas cabais dimensões, como: sociedade, formações sócio-econômicas, estrutura social, organização política da sociedade, vida espiritual, a cultura, concepção do homem, a personalidade, progresso social, etc.

Para Stalin (1987, p 13), “O materialismo histórico estende os princípios do materialismo dialético⁵² ao estudo da vida social; aplica estes princípios aos fenômenos da vida social, ao estudo da história da sociedade.”.

Na presente pesquisa, o acesso de pessoas com deficiência à educação superior foi analisado a partir da categoria contradição, apreendida nos elementos sociais e educacionais marcantes na vida dos sujeitos entrevistados, bem como das políticas educacionais destinadas aos sujeitos

⁵² De acordo com o mesmo autor, “O materialismo dialético é a teoria geral do Partido marxista-leninista. O materialismo dialético é assim chamado, porque a sua maneira de considerar os fenômenos da natureza, o seu método de investigação e de conhecimento é dialético e a sua interpretação, a sua concepção dos fenômenos da natureza, a sua teoria é materialista.”.

com histórico de exclusão, como é o caso das pessoas com deficiência. Segundo Marx (1982), a contradição é um fator determinante para o progresso social, o que fundamenta a relação entre exclusão e inclusão abordada nesta dissertação. De acordo com Marx (1982, p. 52):

No próprio momento em que a civilização começa, a produção começa a se fundar sobre o antagonismo das ordens, dos estados, das classes, enfim sobre o antagonismo do trabalho acumulado e do trabalho imediato. Sem antagonismo não há progresso.

A pesquisa bibliográfica é realizada por meio de materiais anteriormente elaborados, e tem como vantagem o fato “[...] de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2011, p. 50). Através da pesquisa bibliográfica o pesquisador pode encontrar dados atualizados sobre o tema de estudo, evitando repetições e fundamentando a pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações podendo até orientar as indagações (MARCONI e LAKATOS, 2011, p.12).

A pesquisa documental tem como característica “[...] a fonte de coleta de dados restrita a documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI E LAKATOS, 2011, p. 48-57). Consideram-se como fontes documentais os arquivos públicos e particulares e as fontes estatísticas. Por sua vez, podem ser utilizados como fontes escritas os documentos oficiais, jurídicos e parlamentares, as publicações administrativas e parlamentares e as fontes estatísticas. Além destas, outras fontes não escritas podem ser utilizadas, como: iconografia, fotografias, objetos, canções folclóricas, vestuário e folclore.

Nesta pesquisa, foram utilizadas as fontes estatísticas do censo de educação básica e superior do INEP/MEC⁵³ – uma fonte relevante na obtenção de dados acerca do número de matrículas dos alunos com deficiência no sistema educacional brasileiro –, os dados disponibilizados pelo Portal do Governo Federal, que complementou os dados do INEP, e os dados divulgados pela UFPB sobre o número de alunos matriculados na instituição. A busca pelos dados se dá no sentido de apreensão dos números de sujeitos que passam a ter acesso à educação superior paralelo ao histórico processo de exclusão.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa foram o questionário e a entrevista semiestruturada, aplicados em um encontro previamente agendado com os sujeitos da pesquisa. Inicialmente, o entrevistado lia e assinava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE⁵⁴), em seguida respondia ao questionário, para depois participar da entrevista gravada.

Gil (2011, p. 121) define o questionário como “[...] uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças [...] comportamento presente ou passado etc.”. Para que o questionário tenha uma funcionalidade positiva, é necessário, durante a sua elaboração, considerar alguns fatores, como: a forma, o conteúdo, a quantidade e a ordenação das questões, a apresentação do questionário, a construção das alternativas, dentre outros. Essa técnica de pesquisa possibilita atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam em localidades distantes, pois o questionário pode ser enviado pelo correio ou internet. Além disso, o questionário garante o anonimato das respostas e possibilita aos pesquisados a escolha do momento mais conveniente para respondê-lo (Gil, 2011, p. 122).

O questionário⁵⁵ aplicado com os sujeitos desta pesquisa é composto por questões fechadas e abertas, cujo objetivo é obter informações referentes aos dados pessoais, acadêmicos, laborais, de renda familiar, condições de moradia, transporte, locomoção e atividades sociais. Os alunos com deficiência

⁵³ Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> e <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>, respectivamente.

⁵⁴ Ver apêndice nº 01

⁵⁵ Ver apêndice nº 02

física e deficiência auditiva responderam ao questionário sem a mediação da pesquisadora, enquanto que os sujeitos com deficiência visual precisaram de auxílio, pois não foi possível disponibilizar os questionários em Braille⁵⁶.

A entrevista semiestruturada, diferentemente do questionário, não possui rigidez nas perguntas, permitindo assim mais liberdade de respostas para o entrevistado e a inserção de outras questões pelo pesquisador, caso haja necessidade. De acordo com Manzini (1990/1991, p. 154):

[...] a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Em se tratando de pesquisas desenvolvidas na área da educação e educação especial, Manzini (1990/1991, p. 154) alerta que alguns cuidados devem ser observados pelo pesquisador ao formular as questões para o entrevistado, atentando-se à linguagem utilizada na entrevista e a forma e sequência das perguntas nos roteiros.

A utilização da entrevista semiestruturada, neste estudo, teve como objetivo obter dados relativos ao acesso dos sujeitos da pesquisa à educação superior e os elementos sociais e educacionais marcantes que contribuíram para este acesso. A entrevista⁵⁷ é composta de nove questões, seis delas referentes ao percurso da educação básica até a educação superior e três alusivas à perspectiva profissional. Perguntas extras foram feitas no percurso de algumas entrevistas pelo fato dos participantes não se expressarem claramente em suas respostas, o que não permitiria uma análise mais densa por parte da pesquisadora.

⁵⁶ Devido a grande quantidade de páginas necessárias para a impressão em Braille (uma página digitada requer quatro páginas para a impressão em Braille), só foi possível disponibilizar em Braille o TCLE, que foi lido pelos participantes com deficiência visual e assinados pelos mesmos. O Núcleo de Educação Especial (NEDESP) da UFPB possuía poucas páginas para impressão em Braille no período de realização das entrevistas, o que inviabilizou a impressão dos questionários. Ao buscar informações sobre locais de vendas de folhas para impressão em Braille, informaram que em João Pessoa não havia comercialização deste material, sendo o mesmo trazido de outros estados.

⁵⁷ Ver apêndice nº 03

Os encontros com os participantes da pesquisa duraram em média quarenta e cinco minutos. Por não dispor de tempo para um encontro com a entrevistadora, os alunos com deficiência auditiva responderam o questionário e a entrevista através de e-mail, ficando acordado um encontro presencial com a entrevistadora para a assinatura do TCLE, enviado aos mesmos também por e-mail. O mesmo ocorreu com uma aluna com deficiência física, que sem tempo disponível respondeu a entrevista por meio do *WhatsApp*⁵⁸, encontrando-se com a pesquisadora posteriormente apenas para a assinatura do TCLE e a entrega do questionário previamente respondido. Com as entrevistas gravadas, passou-se para a etapa das transcrições, com vista à preparação dos dados para análise.

Com relação à análise dos dados, Gil (2011, p. 175) explica que nas pesquisas qualitativas “[...] não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador”. Marconi e Lakatos (2011, p. 18) apresentam três passos que devem ser seguidos antes da análise e interpretação dos dados. O primeiro é a seleção, na qual o pesquisador deve examinar os dados coletados de forma crítica e minuciosa, a fim de detectar possíveis falhas ou erros que prejudiquem o resultado final da pesquisa. O segundo passo é a codificação, que é utilizada para categorizar os dados, identificando-os através de símbolos. O último passo é a tabulação, na qual os dados ficam dispostos em tabelas, facilitando a compreensão e a interpretação dos mesmos.

Para a análise das entrevistas, a técnica de interpretação de dados utilizada é a análise de conteúdo, considerada por Bardin (2011, p. 15) como “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Apesar de se constituir como um único instrumento, a análise de conteúdo é aplicável no vasto campo das comunicações.

A análise de conteúdo é organizada em três fases: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados obtidos e a

⁵⁸ A pesquisadora realizou a entrevista por meio de mensagens de áudio do *WhatsApp*, transferidas em arquivos para o computador e, posteriormente transcritas.

interpretação. A pré-análise corresponde à fase na qual são escolhidos os documentos a serem analisados, formulando-se as hipóteses e os objetivos, e elaborando os indicadores que fundamentam a análise final. A fase da exploração do material é considerada o período de execução dos planos elaborados na pré-análise, e “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131). O tratamento e interpretação dos resultados ocorrem a partir da condensação e destaque das informações fornecidas para análise.

Neste estudo, a análise dos dados ocorreu do seguinte modo: após a realização das entrevistas e a transcrição das mesmas, foi realizada uma rápida leitura das falas dos sujeitos, o que permitiu uma primeira impressão sobre os elementos sociais e educacionais marcantes que contribuíram para o acesso à educação superior. Em seguida, foi feita a codificação dos entrevistados, garantindo-lhes o anonimato. Os mesmos foram identificados com a letra P, de participante, seguido de uma letra entre A e M, o qual corresponde à ordem que ocorreu a entrevista. Na fase de exploração e análise dos dados, foram discutidos trechos das entrevistas, sendo posteriormente analisados e discutidos a partir das seguintes categorias de análise: elementos sociais e elementos educacionais.

As categorias de análise que compõem a investigação são importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois integram parte do contexto histórico-social onde os alunos com deficiência estão inseridos, fornecendo dados relevantes que auxiliam na análise do acesso desses alunos à educação superior. A categoria *elementos sociais* está constituída nessa pesquisa pelas variáveis *família* e *amigos da comunidade*, tendo em vista que a participação desses dois grupos sociais influi positiva ou negativamente no processo educacional do aluno, dependendo das relações estabelecidas. A respeito da participação da família na educação das pessoas, Casarin e Ramos (2007, p. 183) relatam que:

A família é indispensável à garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos, independentemente da estrutura familiar, ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia a construção dos laços afetivos e a satisfação das

necessidades no desenvolvimento da pessoa. Ela desempenha um papel decisivo na socialização e na educação. É na família que são absorvidos os primeiros saberes, e onde se aprofundam os vínculos humanos.

A categoria *elementos educacionais* é constituída pelas variáveis *professor, colegas de sala de aula e perspectiva profissional*, que estão nitidamente relacionadas ao campo da educação inclusiva. O professor e os colegas de sala de aula aparecem na pesquisa como sujeitos determinantes para o processo de inclusão dos alunos com deficiência, enquanto que a perspectiva profissional ajuda a compreender os desafios e as expectativas vivenciadas por esses alunos no acesso à educação superior.

3.1 A UFPB: o *locus* da pesquisa

Considerando a presença de alunos com deficiência em cursos de graduação na UFPB, e tendo em vista que essa instituição ampliou sua oferta de vagas⁵⁹ nas últimas décadas, identifica-se a necessidade de realizar nesse *locus* a pesquisa *As políticas de inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos com deficiência na UFPB*. Além disso, a trajetória acadêmica da autora vem se constituindo na UFPB, sendo de igual importância um estudo que contribua para a produção do conhecimento nessa instituição.

A UFPB foi criada no dia 02 de dezembro de 1955, através da Lei Estadual nº 1.366, recebendo o título de Universidade da Paraíba. A instituição resultou da junção de algumas escolas superiores, e após cinco anos, com a sua federalização⁶⁰, tornou-se a Universidade Federal da Paraíba.

A instituição concentra suas atividades em cinco campus, que atualmente funcionam nas cidades de João Pessoa (com o Campus I e o Campus Reitor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque⁶¹), Areia (Campus II), Bananeiras (Campus III), Rio Tinto e Mamanguape (Campus IV). Possui 138

⁵⁹ Entre os anos de 1991 e 2012, houve um aumento de 98,3% na oferta de vagas da UFPB (NAKAMURA, 2014, p. 46).

⁶⁰ Aprovada e promulgada pela Lei nº. 3.835, de 13 de dezembro de 1960.

⁶¹ O Campus “Reitor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque”, instituído por meio da Resolução 19/2012, é composto pelas seguintes Unidades: Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR); Centro de Informática (CI); Instituto de Desenvolvimento da Paraíba (IDEP); Núcleo de Pesquisa e Processamento de Alimentos (NUPPA); e, Escola de Iniciação Científica e Tecnológica (EICT).

curso de graduação – sendo sete à distância-, distribuídos entre 16 centros, responsáveis por variadas áreas do conhecimento. No Campus I, encontra-se o Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), Centro de Ciências Médicas (CCM), Centro de Educação (CE), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Centro de Tecnologia (CT), Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), Centro de Biotecnologia (CB), Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), Centro de Energias Alternativas e Renováveis (CEAR) e Centro de Informática (CI). No Campus II está localizado o Centro de Ciências Agrárias (CCA). No Campus III funciona o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), e no Campus IV, o Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAEE). São, aproximadamente, 51 cursos de graduação, funcionando na modalidade presencial e à distância.

Após a adesão ao Plano de Reestruturação das Universidades (REUNI)⁶², “a UFPB aumentou o seu total de vagas ofertadas de 4.447, em 2007, para **8.070**, em 2012, o que corresponde a um crescimento de **181%**.” (NAKAMURA, 2014, p. 51, grifos do autor). O aumento da oferta de vagas na UFPB foi acompanhado pelo crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência na instituição, que entre os anos 2005 e 2014 aumentou 571%⁶³.

Entre os anos de 1999 e 2010, o instrumento de seleção para o ingresso nos cursos de graduação utilizado pela UFPB era o Processo Seletivo Seriado (PSS), cujo órgão responsável era a Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE). Com a criação SISU, em 2009, a UFPB, através da Resolução nº 44/2010⁶⁴, passou a substituir o seu sistema de seleção para ingresso nos cursos de graduação pelo SISU. A proposta inicial era a substituição gradativa de um sistema pelo outro, que ocorreria com a destinação de uma parte das vagas para os candidatos aprovados pelo SISU,

⁶² Através da Resolução nº 27/2007, do CONSUNI/UFPB, disponível em <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep60_2010.pdf>.

⁶³ De acordo com a STI, em 2005, eram 66 alunos com deficiência matriculados na UFPB, enquanto que em 2014 foram registrados 443.

⁶⁴ Disponível em <www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep44_2010.pdf>.

atingindo os 100% das vagas no ano de 2015. No entanto, essa substituição foi antecipada, e no ano de 2013, o PSS foi substituído por completo pelo SISU.

Não bastando a extinção do modelo seriado e a graduação de entrada através do ENEM/Sisu, a UFPB opta uma ruptura mais drástica com o PSS, e revoga os artigos que se referiam a adesão gradual ao ENEM/Sisu, passando a dispor de 100% de suas vagas para o novo processo, conforme disciplina a Resolução nº 47/2013, que “Revoga a Resolução do CONSEPE Nº 98/2011, que prevê a existência do Processo Seletivo Seriado (PSS) até o ano de 2014 e adere integralmente ao ENEM/Sisu para o ingresso nos cursos de graduação presencial e ao ENEM para os cursos de Educação a Distância” (NAKAMURA, 2014, p. 76).

Por meio da Resolução nº 09/2010⁶⁵, a UFPB instituiu a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) para o acesso de pessoas advindas de estabelecimentos públicos de ensino⁶⁶, negros (pretos e pardos) e índios. Do número total de vagas destinadas a esse público, 5% são direcionadas às pessoas com deficiência. Essa medida começou a ser implementada no PSS-2011, reservando 25% das vagas para esse público. O documento previa um aumento de 40% no ano de 2014, no entanto, com a determinação da Lei nº 12.711/2012⁶⁷, a instituição passou a reservar 50% das vagas nos cursos presenciais ao público destinado pela legislação, permanecendo os 5% direcionados às pessoas com deficiência.

Atualmente, estão matriculados na UFPB 36.536 alunos distribuídos nos cursos de graduação⁶⁸, sendo 503 com deficiência, o que representa 1,4% do total de graduandos. Fazendo um comparativo entre o número de alunos com deficiência matriculados na UFPB em 2014 e no primeiro semestre de 2015, percebe-se um aumento de 13, 5 %, haja visto que o número de matrículas subiu de 443 para 503. Neste sentido, a seguir são traçados os perfis desses

⁶⁵ Disponível em < www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep09_2010.pdf>.

⁶⁶ A pessoa deve ter cursado todo o ensino médio e, pelo menos três séries do ensino fundamental, em escolas públicas.

⁶⁷ Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>.

⁶⁸ Dados da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFPB, solicitados por meio do site <<http://www.sti.ufpb.br/suporte/>>.

estudantes com deficiência, tendo como amostra 13 sujeitos participantes da pesquisa.

3.2 Identificando os sujeitos da pesquisa

O universo da pesquisa é caracterizado, atualmente, por 503 alunos com deficiência matriculados na UFPB, compondo a amostra 13 sujeitos que se declaram como pessoa com deficiência e que estão matriculados em cursos de graduação, no Campus I da UFPB. Os sujeitos foram selecionados a partir da lista cedida pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFPB com os nomes de todos os alunos com deficiência matriculados na instituição, assim como o tipo de deficiência e o curso do discente. Com a lista dos alunos em mãos, iniciou-se a busca dos contatos via rede social (*Facebook* e *WhatsApp*) para então convidá-los a participar da pesquisa. Na lista aparecem alunos com deficiência visual (usuário de Braille), deficiência física, deficiência visual (visão sub-normal), deficiência auditiva parcial, surdez (usuário de LIBRAS) e pessoas com “Outra/Mais de uma” deficiência. Alguns participantes indicaram outros, cedendo o contato de seus indicados para a pesquisadora.

Inicialmente, a pesquisa contava com a participação de quinze sujeitos, no entanto, como as entrevistas foram realizadas no período de final de semestre, muitos alunos já estavam de recesso, o que dificultou o contato e a disponibilidade de outros participantes. Sendo assim, foram sujeitos desta pesquisa treze estudantes com deficiência e suas caracterizações com relação aos dados pessoais, acadêmicos, laborais, de renda familiar, condições de moradia, transporte/ locomoção e atividades sociais – elaboradas a partir dos dados obtidos na aplicação dos questionários – estão disponibilizadas a seguir.

Quadro 04. Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto aos dados pessoais

Sujeito ⁶⁹	Gênero/sexo	Idade	Raça/cor	Estado civil	Deficiência
PA	Feminino	19	Branca	Solteira	Física Motora /cadeirante
PB	Feminino	19	Branca	Solteira	Física Motora/ paralisia cerebral
PC	Feminino	19	Branca	Solteira	Visual / usuário de BRAILLE
PD	Masculino	28	Pardo	Casado	Visual / usuário de BRAILLE

⁶⁹ Os sujeitos da pesquisa foram identificados com a letra P, de participante, seguido de uma letra entre A e M, o qual corresponde à ordem que ocorreu a entrevista.

PE	Feminino	24	Branca	Casada	Visual / usuário de BRAILLE
PF	Feminino	21	Branca	Solteira	Visual / usuário de BRAILLE
PG	Masculino	20	Branca	Solteiro	Visual / usuário de BRAILLE
PH	Feminino	33	Branca	Solteira	Física Motora/cadeirante
PI	Masculino	29	Pardo	Solteiro	Visual / usuário de BRAILLE
PJ	Masculino	32	Pardo	Solteiro	Visual / usuário de BRAILLE
PK	Feminino	55	Branca	Casada	Surda (Oralizada)/Surda (Usuária de LIBRAS)
PL	Feminino	32	Pardo	Solteira	Visual / usuário de BRAILLE
PM	Masculino	21	Pardo	Solteiro	Surdo (Usuário de LIBRAS)

Dos treze participantes da pesquisa, oito são do sexo feminino e cinco do sexo masculino, acompanhando o perfil geral dos estudantes da UFPB que são representados em sua maioria pelo sexo feminino (53,8%⁷⁰). Com relação à faixa etária, quatro dos entrevistados possuem idade entre 15 - 20 anos, três tem entre 21 - 25 anos, dois estão na faixa etária entre 26 - 30 anos, três possuem idade entre 31 - 40 anos e um participante possui 55 anos de idade. Diferentemente da maioria dos alunos da UFPB (39,5%⁷¹), que possuem idade entre 21 e 25 anos, os participantes da pesquisa encontram-se em maior número (30,7%) na faixa etária entre 15 - 20 anos, enquadrando-se na idade ideal para o ingresso na educação superior⁷² e demonstrando que os alunos com deficiência da UFPB tem acesso a esse nível de ensino consideravelmente cedo.

Oito dos sujeitos entrevistados se consideram de raça branca (61%), enquanto que os outros cinco se consideram pardos (39%). De acordo com a STI, no geral, a maior parte dos estudantes da UFPB se considera (43,4%) de raça parda, seguidos pelos que se consideram de raça branca (42,8%). Esses dados, embora adversos quando comparados os alunos com deficiência ao grupo geral de alunos da UFPB, não denota uma contradição significativa, pois ao analisar os dados gerais dos alunos da UFPB, percebe-se que a diferença entre os alunos que se consideram pardos e brancos é bem pequena (0,6%).

Dez entrevistados são solteiros e outros três casados, o que corresponde a 77% e 23%, respectivamente. Oito possuem deficiência visual

⁷⁰Dado da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFPB, solicitados através do site <<http://www.sti.ufpb.br/suporte/>>.

⁷¹Dado da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFPB, solicitados através do site <<http://www.sti.ufpb.br/suporte/>>.

⁷² De acordo com Jezine et al. (2014, p. 152), a idade ideal para o ingresso na educação superior é a faixa etária de 18 a 24 anos.

(usuários de BRAILLE), três deficiência física, um é surdo/usuário de LIBRAS e outro é surdo/usuário de LIBRAS e oralizado.

Quadro 05. Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto aos dados acadêmicos

Sujeito	Educação básica	Curso pré-vestibular	Graduação atual	Ano de acesso	Nº de vestibulares realizados	Forma de acesso
PA	Fund. pública / Médio privada	Não	Biotechnology	2013	Um	PSS
PB	Privada	Sim	Letras /Inglês	2014	Dois	ENEM
PC	Fund. I – privada/ Fund. II e Médio - pública	Sim	Psicopedagogia	2013	Dois	ENEM
PD	Pública	Não	Comunicação social/Rádio e TV	2012	Quatro	ENEM
PE	Pública	Não	Letras/Português	2010	Um	PSS
PF	Pública	Não	Psicologia	2012	Um	PSS
PG	Pública	Sim	Comunicação social/ Rádio e TV	2013	-	ENEM
PH	Fund. – pública/ Médio – privada	Sim	Letras/ Espanhol	2010	Um	PSS
PI	Pública	Sim	Direito	2012	Dois	PSS/Cotas
PJ	Fund. – pública/ Médio - privada	Não	Educação Física – Bacharelado	2009	Um	PSS
PK	Fund. I – Privada/ Fund. II e Médio - Pública	Não	Pedagogia	2010	Um	PSS
PL	Pública	Sim	Fisioterapia	2011	Um	PSS/Cotas
PM	Privada	Não	Letras/LIBRAS	-	-	ENEM

A primeira fase do Ensino Fundamental foi cursada na rede pública por nove participantes, enquanto que os outros quatro cursaram na rede particular. A segunda fase do Ensino Fundamental foi cursada por onze participantes na rede pública e por dois na rede privada. Por sua vez, o Ensino Médio foi cursado por oito entrevistados na rede pública e por cinco na rede particular. Entre os participantes da pesquisa, seis (46%) cursaram toda a educação básica em escolas da rede pública e dois (15%) na rede privada. Os outros cinco (38%) cursaram uma parte na rede pública e a outra na rede particular.

Como a maior parte dos alunos matriculados na UFPB (55,7%⁷³), os sujeitos da pesquisa, em sua maioria (46%), também frequentaram a educação básica em escola pública. Um dado não coletado no questionário, mas que é importante citar nesta caracterização dos sujeitos da pesquisa, diz respeito à instituição especial, onde alguns deles cursaram a primeira fase do ensino fundamental. Cinco participantes, todos com deficiência visual, mencionaram em trechos da entrevista experiências vividas no Instituto dos Cegos, que funciona atualmente na Paraíba como uma Organização Não Governamental.

Com relação ao acesso na UFPB, dos treze participantes, seis frequentaram cursinho pré-vestibular. Sete tiveram acesso à universidade na primeira seleção que participaram, três passaram para a educação superior na segunda tentativa e outro participante na quarta tentativa. Dois participantes não informaram o número de vestibulares prestados. Com relação à forma de acesso à universidade, oito utilizaram o PSS, sendo que dois por meio da política de cotas adotada pela instituição, a MIRV. Os outros cinco tiveram acesso por meio do ENEM.

Os cursos nos quais os sujeitos da pesquisa estão matriculados são: Biotecnologia (aluna com deficiência física), Letras/Inglês (aluna com deficiência física), Psicopedagogia (aluna com deficiência visual), Comunicação Social/ Rádio e TV (aluno com deficiência visual), Letras/Português (aluna com deficiência visual), Psicologia (aluna com deficiência visual), Comunicação Social/ Rádio e TV (aluno com deficiência visual), Letras/ Espanhol (aluna com deficiência visual), Direito (aluno com deficiência visual), Educação Física (aluno com deficiência visual), Pedagogia (aluna surda oralizada), Fisioterapia (aluna com deficiência visual) e Letras/ LIBRAS (aluno surdo).

Entre as motivações que influenciaram na escolha do curso de graduação atual dos alunos, está o interesse e afinidade com o curso, o desejo/sonho de infância, experiências vivenciadas na área do curso e maior acessibilidade/facilidade para ter acesso à universidade devido a baixa concorrência do curso. Dois participantes estão em cursos de segunda opção e

⁷³ Dado da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFPB, solicitados através do site <<http://www.sti.ufpb.br/suporte/>>.

outro fez a escolha de última hora sem motivação alguma. Outra participante citou como motivação para a escolha do curso o desejo de obter conhecimentos que contribuam para a inclusão de pessoas com deficiência.

Quadro 06. Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto às condições laborais/ faixa salarial pessoal/ familiar

Sujeito	Exerce atividade remunerada	Benefício do governo	Tempo de benefício	Renda familiar	Grau de instrução materna/ paterna (respectivamente)	Nº de irmãos
PA	Não	-	-	-	Médio/ Superior	Um
PB	Não	-	-	2,5 SM	Médio/ Médio	Um
PC	Não	-	-	2 SM	Pós-graduação/ Médio	Um
PD	Não	-	-	1 a 3 SM	Fundamental I incompleto/ Fundamental I incompleto	Três
PE	Não			1 a 3 SM	Fundamental II/ Médio	Nove
PF	Não	-	-	2 a 3 SM	Fundamental I/ Fundamental I incompleto	Quatro ⁷⁴
PG	Não	-	-	3 SM	Superior/ Médio	Dois
PH	Sim	-	-	1 SM	Superior incompleto/ Fundamental I	Um
PI	Não	-	-	1 SM	Fundamental I Incompleto/ Fundamental I Incompleto	Cinco
PJ	Não	-	-	2 SM	Analfabeta/ Analfabeto	Dez
PK	Não	-	-	> 9 SM	Superior/ Superior	Quatro
PL	Não	-	-	1 SM	Médio/ Superior	Sete
PM	Não	-	-	> 6 SM	Superior/ Superior	Um

Apenas um dos treze entrevistados trabalha. A renda familiar de dez participantes varia de 1 a 3 salários mínimos, enquanto que para outros dois participantes a renda familiar é maior que seis e nove salários mínimos. Uma entrevistada não forneceu dados sobre a renda familiar.

A maior parte dos entrevistados (77%) possui renda familiar de até três salários mínimos, refletindo o perfil econômico da maioria dos ingressantes da UFPB, que de acordo com a STI⁷⁵, possuem renda de 1 a 2 salários mínimos (37%), seguidos dos estudantes que possuem renda de 2 a 3 salários mínimos (17%). Comparando aos dados de 2005, quando a maior parte dos

⁷⁴ Três irmãos vivos e um irmão falecido.

⁷⁵ Dados solicitados através do site <<http://www.sti.ufpb.br/suporte/>>.

ingressantes (20,9%⁷⁶) da UFPB possuíam renda familiar entre 5 e 10 salários mínimos, percebe-se que o acesso de estudantes com renda familiar mais baixa tem crescido na instituição, incluindo nesse contexto os alunos com deficiência. O crescimento de alunos com baixa renda na UFPB reflete a Implantação das políticas de expansão e acesso à educação superior que começaram a ser adotadas no Brasil em meados do ano 2000, modificando a realidade até então predominante, como bem explica Bourdieu (1998, p. 41):

Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média.

Em se tratando do grau de instrução das mães dos entrevistados, uma possui Pós-graduação, três possuem educação superior, uma Educação Superior incompleta, três o Ensino Médio, uma possui Ensino Fundamental II, duas o Ensino Fundamental incompleto, uma o Ensino Fundamental I e outra é analfabeta. Os pais possuem o seguinte grau de instrução: quatro possuem educação superior, quatro Ensino Médio, um o Ensino Fundamental I, três o Ensino Fundamental I incompleto, e outro é analfabeto.

A partir dos dados de instrução materna e paterna, verifica-se que as mães apresentam um grau de instrução maior, considerando que uma possui pós-graduação e que na formação em educação superior o número de pais e mães com esse nível de ensino é quase equivalente, sendo quatro pais e três mães já formados na educação superior e uma mãe em formação.

Em termos de níveis de escolaridade as mães e os pais dos sujeitos da pesquisa estão representados em sua maioria na educação básica, sendo sete (54%) mães e oito (61%) pais formados no fundamental I, II ou ensino médio; e cinco (38%) mães e quatro (31%) pais com níveis de educação superior e/ou pós-graduação.

⁷⁶ Segundo Nakamura (2014, p. 90).

Com relação à quantidade de irmãos que os entrevistados possuem, cinco deles tem apenas um/uma irmão/irmã, dois possuem quatro irmãos e os outros seis possuem três, cinco, sete, nove e dez irmãos, cada. Considera-se, portanto, que 62% dos entrevistados pertencem a famílias com quatro filhos ou mais, enquanto que 38% pertencem a famílias com apenas dois filhos.

Quadro 07. Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto às condições de moradia

Sujeito	Zona	Tipo de moradia	Condição de moradia	Saneamento
PA	Urbana	-	Alugada	Sim
PB	Urbana	Casa	Própria	Não
PC	Urbana	Casa	Própria	Sim
PD	Urbana	Casa	Alugada	Sim
PE	Urbana	Casa	Alugada	Sim
PF	Urbana	Casa	Própria	Sim
PG	Urbana	Casa	Alugada	Sim
PH	Urbana	Casa	Própria	Sim
PI	Urbana	Apartamento	Alugado	Sim
PJ	Urbana	Casa	Alugada	Sim
PK	Urbana	Apartamento	Próprio	Sim
PL	Urbana	Casa	Própria	Sim
PM	Urbana	Casa	-	Sim

Todos os participantes moram na zona urbana, dez deles em casa e dois em apartamento, um não citou o tipo de moradia na qual reside. Seis possuem residência própria e outros seis pagam aluguel. Um participante não citou a situação do imóvel (se próprio ou alugado). Dos treze entrevistados, apenas um não reside em área saneada.

Quadro 08. Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto às condições de transporte/locomoção

Sujeito	Transporte utilizado	Utiliza carteira de deficiente	Carteira que utiliza com mais frequência	Uso de aparelho para locomoção	Tipo de aparelho
PA	Van	Não	-	Sim	Cadeira de rodas / andador
PB	Carro próprio	Não	-	Sim	Cadeira de rodas

PC	Carro próprio	Sim	Municipal	Sim	Bengala
PD	Ônibus	Sim	Estadual	Sim	Bengala
PE	Ônibus	Sim	Estadual	Sim	Bengala
PF	Carro próprio	Sim	Municipal/Estadual	Sim	Bengala
PG	Ônibus	Sim	Municipal	Sim	Bengala
PH	Ônibus	Não	-	Não ⁷⁷	-
PI	Ônibus	Sim	Municipal	Sim	Bengala
PJ	Ônibus	Sim	Estadual	Sim	Bengala
PK	Carro próprio	Sim	-	-	-
PL	Ônibus	Sim	Municipal	Sim	Bengala
PM	Carro próprio	Não	-	Não	-

Dos treze sujeitos da pesquisa sete utilizam o ônibus como meio de transporte, cinco fazem uso de carro próprio e um utiliza VAN. A carteira de deficiente é utilizada por nove participantes, sendo a municipal usada com mais frequência por cinco deles. Dez usam aparelhos para locomoção, entre eles a bengala (oito entrevistados), a cadeira de roda (dois entrevistados) e o andador (um entrevistado).

Na percepção dos sujeitos pesquisados, as principais dificuldades encontradas durante o trajeto entre a residência dos mesmos e os espaços físicos da universidade são: calçadas com buracos; falta de rampa; variação de terreno; pessoas incompreensíveis e sem consciência, que colocam lixo e estacionam carros nas vias de pedestres; ônibus lotados; motoristas de ônibus que não param ou param distante das paradas, e quando veem que os passageiros são pessoas com deficiência não param para o embarque deles; e, falta de comunicação e informações entre as pessoas surdas e os ouvintes.

Com relação às atividades sociais dos sujeitos da pesquisa, onze se consideram socialmente ativos, dez costumam viajar, sete frequentam festas e dez participam de eventos acadêmicos na UFPB.

Apresentados os sujeitos desta pesquisa, e tendo-os como representantes de outros estudantes com deficiência matriculados na UFPB, considera-se relevante conhecer e discutir as políticas de inclusão adotadas pela instituição e a repercussão das mesmas para o acesso de pessoas com deficiência.

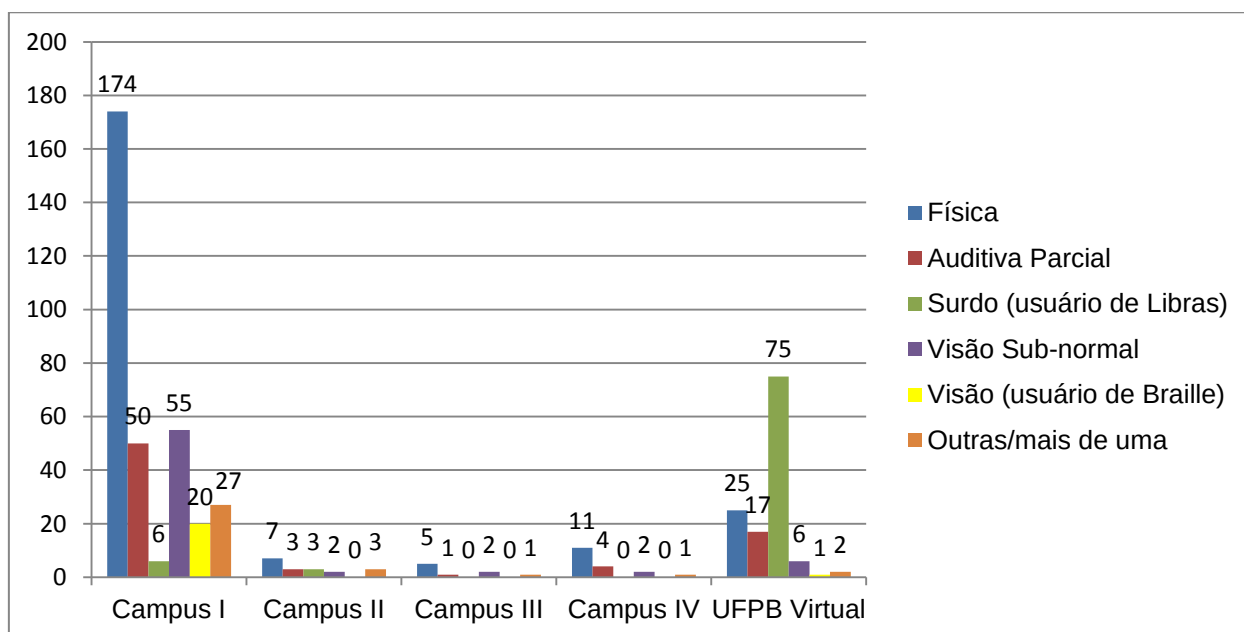
⁷⁷ Apesar de responder negativamente, a entrevistada faz uso de cadeira de rodas.

4. AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA UFPB E O ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

De acordo com a STI da UFPB, estão matriculados atualmente na instituição 503 alunos com deficiência, sendo 332 no Campus I, 18 no Campus II, nove no Campus III e 18 no Campus IV. Na modalidade de educação à distância (UFPB virtual) estão matriculados 126 alunos com deficiência. Do total de alunos com deficiência da UFPB, 222 possuem deficiência física, 75 possuem deficiência auditiva parcial, 84 são surdos (fazendo uso de LIBRAS), 67 possuem deficiência auditiva parcial, 84 são surdos (fazendo uso de LIBRAS), 67 possuem visão sub-normal, 21 possuem deficiência visual (fazendo uso do Braille) e 34 são identificados com outras/mais de uma deficiência⁷⁸.

O gráfico a seguir apresenta a quantidade de alunos por tipo de deficiência matriculados em cada Campus da UFPB e na modalidade de ensino à distância.

Gráfico 1: Distribuição dos alunos matriculados por tipo de deficiência, Campus e modalidade de ensino na UFPB



Fonte: Gráfico construído a partir dos dados da STI/UFPB

⁷⁸ Segundo a STI o termo “outras/mais de uma” corresponde à escolha do aluno que se declara com mais de uma deficiência ou com um tipo de deficiência que não seja física, auditiva parcial, surdo (usuário de LIBRAS), visão subnormal ou visão (usuário de Braille). Quando questionada sobre quais deficiências comportam esse termo, a STI informou que não especifica os tipos de deficiência que os alunos declarados sob o termo “outras/mais de uma” possuem.

A partir dos dados expostos acima, percebe-se que a maior parte dos alunos com deficiência se encontram matriculados no Campus I da UFPB, por ser este o Campus que concentra o maior número de cursos e vagas na Instituição. Neste e nos demais Campus há uma maior incidência de alunos com deficiência física, ao contrário da UFPB virtual que registra um maior número de matrículas de alunos surdos (usuários de LIBRAS). Por ser uma modalidade de ensino na qual a comunicação principal se faz por meio da mídia visual, com o uso de mensagens escritas, imagens e vídeos⁷⁹, a educação à distância torna-se um caminho mais acessível aos surdos que almejam concluir a educação superior, pois estes se deparam com menos barreiras de exclusão⁸⁰ ao optar por esta modalidade de ensino.

Analisando a distribuição dos alunos com deficiência por Campus da UFPB é possível perceber que, após a deficiência física, encontram-se em maior número as pessoas com deficiência auditiva parcial e visão sub-normal, encontrando-se o menor índice de matrículas de pessoas surdas (usuárias de LIBRAS) e com deficiência visual (usuárias de Braille). Pode-se considerar que, embora havendo o acesso de pessoas com deficiência na UFPB, aquelas que apresentam um tipo de deficiência que compromete o desempenho intelectual não são encontradas com tanta frequência como as demais. Essa constatação é tão óbvia que nos dados emitidos pela STI não se encontram pessoas com deficiência intelectual, autistas ou pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Se existem, são incluídas no termo “outras/mais de uma”, demonstrando a insignificância dessas deficiências dentro do quadro geral de alunos com deficiência da UFPB.

Como apresentado anteriormente, as políticas de expansão e acesso na educação superior favorece o acesso a este nível de ensino às pessoas com deficiência e outros grupos em situação de exclusão social marginalizados da sociedade. Outras políticas, no entanto, necessitam ser criadas com o intuito de garantir a permanência e a formação destas pessoas na educação superior.

Com base no *Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir* (BRASIL, 2005), no ano de 2013, por meio da Resolução nº 34/2013, foi

⁷⁹ Em sua maioria, vídeos disponíveis na internet com legenda.

⁸⁰ Na modalidade de educação presencial, os surdos encontram inúmeras barreiras como é o caso da necessidade de um intérprete em sala de aula, que não são encontrados em quantidade suficiente nas instituições de educação superior.

instituída a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB e criado o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)⁸¹. De acordo com o Artigo 1º da Resolução nº34/2013, a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB tem como princípios e valores:

I. 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;

II. a acessibilidade entendida como “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação”, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

III. a integração dos setores da UFPB que tratam da Educação Especial, nas suas diferentes especificidades;

IV. os direitos humanos e a igualdade de direitos de todos;

V. o combate a todas as formas de discriminação baseada nas diferenças humanas;

VI. a criação de oportunidades igualitárias de participação. (BRASIL, 2013)

Como forma de facilitar o cumprimento desses princípios e valores estabelecidos pela Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB, foi criado o CIA, uma assessoria especial vinculada diretamente ao Gabinete da Reitoria da instituição e responsável, segundo o Artigo 5 da Resolução nº34/2013, por: garantir processos seletivos acessíveis na UFPB; promover cursos de capacitação para tornar a comunidade acadêmica mais inclusiva; apoiar e Orientar as Coordenações dos Cursos, identificando, acompanhando e desenvolvendo ações a fim de suprir as demandas dos discentes com deficiência; implementar soluções para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, visando à melhoria da

⁸¹ O CIA substitui o antigo Comitê de Apoio à Portadores de Necessidades Especiais (COMPORTA) da UFPB.

qualidade do atendimento educacional e garantindo a acessibilidade em todos os âmbitos; criar projetos com metas de execução anual, para a eliminação das barreiras arquitetônicas nos campus da UFPB; incentivar à realização de estudos e pesquisas que objetivem identificar ou atender a comunidade acadêmica com deficiência; estimular o desenvolvimento de projetos de extensão na área de acessibilidade para atender às políticas de inclusão; etc.

O CIA trabalha em conjunto com outros setores direcionados aos estudantes com deficiência da Instituição, como o Núcleo de Educação Especial (NEDESP), o Laboratório de Acessibilidade do Departamento de Arquitetura (LACESSE), o Laboratório de Tecnologia Assistiva do Departamento de Terapia Ocupacional (LEVITA) e o Setor Braille da Biblioteca Central.

Com base nos artigos 58, 59 e 60 da LDB (Lei 9394/96) que prevê o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência nos diferentes níveis; na Portaria nº 3.284/2003, que dispõe sobre os requisitos básicos para a inclusão de alunos com deficiência na educação superior; e no Decreto nº 5.296/2004, que prioriza o atendimento às pessoas com deficiência estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, o CIA desenvolve na UFPB o *Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência*. O Programa designa aos alunos sem deficiência da UFPB⁸², selecionados através de um processo, o papel de monitoria pedagógica e de apoio na circulação pelo campus, aos alunos com deficiência.

A cada início de semestre, o Comitê procura a STI da UFPB para identificar os alunos com deficiência que realizaram matrículas nos cursos da graduação e, a partir disso, entram em contato com esses alunos e as coordenações dos cursos os quais eles estão matriculados, informando-os sobre os serviços oferecidos pelo CIA. Entende-se, portanto, que a UFPB além de possuir uma política de acesso aos alunos com deficiência – o MIRV – está investindo em ações de assistência pedagógica e física aos alunos ingressantes por meio da Política de Inclusão e Acessibilidade e do CIA.

⁸² Os alunos apoiadores recebem uma bolsa no valor de R\$ 500,00, pelas 20 horas semanais dedicadas ao Programa. O pagamento das bolsas é realizado com os recursos destinados pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil.

Apesar de todo o contexto apresentado sobre a UFPB, algumas considerações podem ser feitas com relação ao acesso de alunos com deficiência na instituição. A primeira refere-se ao número de alunos com deficiência que se encontram matriculados atualmente na instituição, que representa uma parcela irrelevante quando comparado ao número geral de alunos, ou seja, apenas 1% dos alunos da instituição apresenta deficiência. O segundo aspecto a ser considerado diz respeito ao *Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência*, que embora criado com o intuito de prover assistência ao aluno com deficiência, designa aos demais estudantes a responsabilidade que seria de professores, funcionários e demais setores da universidade.

Considerando as políticas de inclusão e sua representatividade no acesso de pessoas com deficiência na educação superior, esta pesquisa de Mestrado investiga também os elementos sociais e educacionais marcantes que contribuíram para o acesso, tendo em vista que essas categorias estão diretamente relacionadas à educação, interferindo nas práticas inclusivas.

4.1 Elementos sociais e educacionais marcantes no acesso à educação superior de alunos com deficiência da UFPB

Este capítulo visa refletir sobre os elementos sociais e educacionais marcantes que contribuíram para o acesso à educação superior dos sujeitos da pesquisa. Após a aplicação, transcrição e codificação das entrevistas, foi feita a leitura e análise das mesmas. As categorias de análise que compõem a investigação são: elementos sociais e elementos educacionais. A primeira categoria tem como variáveis *família* e *amigos da comunidade*. A segunda categoria é constituída pelas variáveis *professor*, *colegas de sala de aula* e *perspectiva profissional*.

Quadro 09. Categorias de análise e suas variáveis

Categorias	Variáveis
Elementos sociais	Família
	Amigos da comunidade

Elementos educacionais	Professor
	Colegas de sala
	Perspectiva profissional

Fonte: Elaboração própria

O primeiro questionamento feito aos participantes da pesquisa diz respeito à motivação que tiveram para dar continuidade aos estudos. Cinco deles mencionaram a questão profissional, no sentido de ter uma profissão e obter um emprego, como pode ser constatado nos depoimentos a seguir:

“Bom, eu quero (...) um dia ter um emprego, quero ter um trabalho [...]” (PA)

“[...] conseguir ter uma profissão [...]” (PB)

“[...] mostrar *pras* pessoas que, que apesar da minha deficiência eu posso chegar lá *né*, exercer profissões que às vezes as pessoas imaginam que um deficiente não, não teria condições.” (PD)

“[...] futuramente ter um trabalho digno, é (...) seguir uma carreira profissional, *né*.” (PJ)

“[...] Me satisfazer (...) me satisfazer e, como é meu Deus? É, profissionalmente.” (PL)

Como parte dos alunos que concluem o Ensino Médio, as pessoas com deficiência também almejam o acesso à Educação Superior, com o intuito de se formar profissionalmente e obter um emprego que lhes garanta uma vida estabilizada financeiramente, além da satisfação pessoal. Neste sentido, quatro entrevistados citaram o acesso à Educação Superior como motivação citada para continuar os estudos:

“[...] alcançar níveis mais elevados de, nível intelectual mais, mais elevado [...]” (PB)

“[...] era mais porque era (...) ah, todo mundo tem que ir pra universidade então eu vou também!” (PE)

“[...] foi o meu grande sonho de chegar em um âmbito superior escolar [...]” (PI)

“[...] uma das outra motivação também que, que me veio também é que a maioria dos meus irmãos e meus pais eles não tiveram uma formação, nem minhas irmãs, nem meus irmãos, não chegou a um nível superior. Então isso, desde pequeno e especialmente de, de ser diferente *né*, ser diferente dos outros [...]” (PJ)

Obter conhecimentos/aprender, assim como o desejo de ter uma vida normal e a persistência para não desistir foram os motivos presentes na fala de quatro entrevistados. As demais motivações para continuação dos estudos referem-se à identificação com o curso de graduação escolhido e a superação dos limites impostos às pessoas com deficiência:

“Mas depois que eu entrei aqui no curso eu creio que minha motivação *pra* continuar e *pra tá* até hoje muito mais do que simplesmente terminar uma graduação *pra* ter um diploma de curso superior foi o fato de eu ter me apaixonado pelo curso.” (PE)

“[...] motivação é porque eu nunca me vi sendo só mais uma pessoas com deficiência no mundo e ponto.” (PF)

“[...] eu simplesmente fui no barco, assim (...) eu só não queria ficar parada, eu nunca gostei de ficar parada, nem de ser acomodada.” (PH)

“[...] A conscientização de que a educação é ideológica e política [...]” (PK)

A partir das respostas dos entrevistados para a primeira questão, pode-se afirmar que o acesso à educação superior torna-se para o aluno com deficiência um caminho para a liberdade e independência, tendo em vista que por meio deste nível de ensino eles encontram espaços no âmbito social para inserir-se de forma autônoma e produtiva, além de escreverem sua história superando muitas barreiras que lhes são impostas, como o preconceito e a falta de acessibilidade.

Durante o percurso da educação básica até a educação superior, sete dos treze entrevistados pensaram em desistir dos estudos, alegando principalmente a falta de formação dos professores, o preconceito e a falta de recursos pedagógicos adequados às necessidades dos alunos com deficiência.

Com relação ao despreparo docente, os sujeitos da pesquisa colocam o seguinte:

“No ensino médio tinha professores que me desmotivavam, e aí eu pensei sim em desistir.” (PC)

“[...] e os professores também que não tão nem *aí pra, pra* sua diferença, se você pode subir, se você pode assistir aula numa sala lá em cima ou embaixo, pra eles não fazem muita diferença. Eles querem dá a aula deles, não tão se importando com o individual [...]” (PH)

“[...] os professores não sabiam lidar com o problema, não tinha metodologia *pra* aquilo e, de uma certa forma é (...) ao invés de ajudar, atrapalhava, com certeza.” (PI)

“[...] os professores não têm conhecimento de como acolher um aluno surdo em sala, não têm capacitação e interesse em aprender a se comunicar, tampouco tornar suas aulas inclusivas [...]” (PK)

Convém ressaltar a resposta de outro participante que, mesmo sem pensar em desistir, faz uma observação negativa sobre os professores:

“Olhe, graças a Deus, apesar de várias vezes, assim, acontecer de nas escolas a gente passar por uma certa falta de inclusão, e professores que não ajudavam tanto, mas com a batalha, com a superação eu venho sendo forte e nunca pensei em desistir” (PG)

No contexto da educação inclusiva, os professores são alvo de reclamações e acusações acerca da ausência de formação adequada para lidar com alunos com deficiência, o que remete à questão da formação docente. É oportuno lembrar que a LDB, em seu artigo 59, item III, reconhece a importância da formação dos professores para o atendimento de alunos com deficiência no sistema regular de ensino ao mencionar “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;”.

Nesse sentido, questiona-se como está se processando a formação do docente da educação básica e superior, haja vista que em muitos cursos de licenciatura as disciplinas voltadas à educação inclusiva se constituem como disciplinas optativas não sendo suficientes para preparar o professor, pois

abordam sem muita reflexão e aprofundamento os saberes necessários para a prática inclusiva, como expõe Garcia (2013, p. 103):

[...] a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial, quer seja no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas.

Neste sentido, Pletsch (2009, p. 148) comenta que a formação docente com vias à educação inclusiva torna-se um desafio para os cursos de formação de professores:

[...] o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

Além da ausência de formação docente, os alunos com deficiência mencionaram como fator de desistência a falta de recursos pedagógicos apropriados às suas necessidades, evidenciado nos relatos que seguem:

“[...] o interesse da universidade com o aluno cadeirante que precisa de alguns materiais é (...) diferenciados e eles nunca ofereceram, a não ser depois do CIA [Comitê de Inclusão e Acessibilidade]” (PH)

“Várias vezes, mas meu pensamento de desistência foi por motivo assim, questão de, de, de recursos que é (...) infelizmente é (...) colégios e universidade não, não nos oferece.” (PJ).

“[...] não adéquam os instrumentos didáticos para alunos surdos que necessitam do recurso visual [...]” (PK)

“Muitos textos em português.” (PM).

Os recursos didáticos e pedagógicos, assim como as estruturas físicas das instituições, para que sejam adequados aos alunos com deficiência, necessitam de um trabalho conjunto, no sentido de compreender e conhecer o aluno com deficiência em suas especificidades para então propiciar um meio favorável ao seu desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar.

A adaptação do espaço físico e dos recursos pedagógicos e metodológicos é crucial para que o aluno com deficiência possa aprender e, principalmente, sinta motivação para continuar no curso. Na fala dos entrevistados é possível evidenciar a falta de estímulo para dar continuidade aos estudos quando não encontraram no ambiente escolar e na universidade os recursos necessários para a aprendizagem.

As falas dos entrevistados que vivem o acesso aos cursos superiores na universidade e se inserem no conjunto das pessoas que precisam da execução da proposta de inclusão demonstram que o acesso na educação superior tem se concretizado, mesmo que em menor quantidade comparado a educação básica, mas que as condições de permanência e de sucesso na aprendizagem não estão garantidas nesse nível de ensino. Mais uma vez, o artigo 59 da LDB deixa de ser cumprido na medida em que prevê aos estudantes com deficiência “l-curriculos, métodos, técnicas, **recursos educativos** e organização específicos, para atender às suas necessidades;” (grifo nosso).

Em se tratando de universidade, o CIA da UFPB é citado por um dos participantes como um órgão que facilitou o acesso aos recursos didáticos aos alunos com deficiência. Em outros depoimentos, referentes a questões posteriores, o CIA também é lembrado pelos participantes de modo significativo, mostrando que esse órgão tem desempenhado um papel importante no tocante à permanência dos alunos com deficiência na instituição.

Ainda sobre os motivos que levaram alguns participantes da pesquisa a pensar em desistir durante a trajetória escolar, três deles relataram preconceito ou situações de agressões físicas e verbais, como pode ser observado nestes depoimentos:

“É (...) no ensino fundamental, minha quinta e sexta série que tinha muito preconceito do qual eu sai do Instituto [Instituto dos Cegos] e fui pra um mundo diferente que é o mundo de uma escola normal.” (PC).

“Teve um momento até que eu *desi* (...) quando eu *tava* no Instituto de Cegos eu passei dois anos fora que eu desisti mesmo dos estudos porque os coleguinhas maiores batiam em mim. Eu era uma criança e os coleguinhas batiam em mim, então isso fez com que eu me desmotivasse e desistisse. Passei dois anos sem estudar, e depois voltei novamente.” (PD)

“Sofri bullying pelos colegas de turma [...]” (PK)

A discriminação e o preconceito fazem parte da rotina de muitos alunos com deficiência, principalmente quando estes passam a frequentar a escola regular, como é o caso das participantes PC e PK, ocasionando a evasão e a procura pelas instituições especiais. Muito mais do que um obstáculo à educação inclusiva, o preconceito retrata uma questão cultural, construída historicamente, como foi apresentada no segundo capítulo dessa dissertação e que, portanto, só poderá ser rompido através de práticas que enalteçam as potencialidades das pessoas com deficiência, mostrando suas capacidades de desenvolvimento e suas contribuições para a sociedade.

Com relação à participação da família durante a trajetória escolar dos participantes da pesquisa, palavras como *incentivo* e *apoio* foram citadas por dez deles durante as entrevistas. Expressões como *não desista* e *força* também foram mencionadas. Com exceção de três participantes, todos consideraram positiva a participação da família no processo de escolarização até o acesso à universidade.

Os que não consideraram a participação da família alegaram proteção em excesso por parte da mãe ou esforço próprio, como pode ser constatado nos depoimentos a seguir:

“[...] na cabeça dela é (...) ela queria que eu ficasse em casa, porque em casa eu *tava* melhor, dava menos trabalho e, não tinha “pra quê” estudar porque nunca ia pra frente e essas coisas assim de mãe super protetoras e que tem uma cabeça um pouco é (...) parada ainda [...]” (PH)

“Quando minha mãe descobriu que eu tinha problema de visão me botou no Instituto dos Cegos, então de lá pra cá, na verdade, eu que tenho tomado à frente de tudo. Se não fosse o meu próprio interesse eu não tinha chegado até aqui.” (PL)

A participação das famílias, em alguns casos relatados pelos participantes, além do apoio moral, se constituiu pelo esforço dos familiares em dar oportunidade de estudo aos mesmos, se deslocando de suas moradias fixas para outras cidades em busca de instituições que os acolhessem e lhe

concedessem uma educação escolar digna. É o que se registra nestes depoimentos:

“Bom, minha mãe sempre me, me incentivou muito *pra* estudar. Quando eu era pequena a gente morava no interior e enfim, no interior não tinha escola especial, nem tinha escola regular com sala de AEE [Atendimento Educacional Especializado], até porque eu acho que nem existia AEE naquela época, mas ela ainda assim me matriculou numa escola, naturalmente não deu certo. Eu passei um ano, mas, enfim, não dava *pra* acompanhar. *Aí* ela ficou sabendo da existência do Instituto dos cegos aqui em João Pessoa e ela se mudou *pra* Bayeux. A gente tinha casa própria, ela passou a morar de aluguel e *aí* a gente (...) eu fui *pro* Instituto. Primeiro eu fui *pra* FUNAD e a FUNAD me encaminhou *pro* Instituto. Na época não deu certo por causa dos problemas pessoais que ela teve, então três meses depois a gente voltou *pra* lá, *pro* interior. Mas *aí* em 99 a gente veio morar definitivamente em João Pessoa, ela me matriculou de novo no Instituto e de lá até hoje eu não parei mais.” (PE)

“Eu não tenho o que falar, a questão apoio (...) depois meu irmão inclusive deixou tudo lá, a família, *pra* poder vim morar aqui, *pra* poder ficar comigo, então (...)” (PF)

As relações constituídas no âmbito familiar influenciam as escolhas, as atitudes e o comportamento do indivíduo nos demais segmentos sociais, tanto de forma positiva quanto negativa, dependendo do tipo de relação estabelecida, como explicam Dessen e Polônia (2007, p. 4):

Os laços afetivos formados dentro da família, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa. (DESSEN e POLONIA, 2007, p.4)

Para a pessoa com deficiência a família torna-se ainda mais relevante, pois ela é a primeira instituição social na qual o sujeito é acolhido, sendo também influenciadora nos seus projetos de vida. Por meio da afetividade, da moral, dos valores, dos princípios e dos exemplos, a família pode transmitir ao indivíduo com deficiência uma carga de motivação necessária para a continuação dos estudos.

As figuras parentais exercem grande influência na construção dos vínculos afetivos, da auto-estima, autoconceito e, também, constroem modelos de relações que são transferidos para outros contextos e momentos de interação social. (Volling & Elins, 1998)

Quando perguntados sobre a participação dos professores no percurso da educação básica até a educação superior, três entrevistados mencionaram o aprendizado que obtiveram por meio dos docentes, oito fizeram menção ao incentivo, a força ou o apoio recebido e um afirmou que os professores sempre o ajudaram.

A falta de formação para lidar com alunos com deficiência foi novamente citada por alguns entrevistados, que ressaltaram ainda que não são todos os professores, nem em todos os níveis de ensino que o despreparo docente ocorre. Os participantes da pesquisa relataram a respeito:

“Alguns é... alguns me excluía *né* da aula, não me dava atenção e isso (...) isso me desmotivava porque eu achava que se na escola já é ruim imagina a universidade!” (PC)

“[...] na verdade os professores é que acabam aprendendo um pouco da gente, com a gente, porque eles não sabem como lidar com a gente.” (PE)

“[...] aquela questão que o professor sempre falava que ele não tem obrigação de me ensinar do jeito que tem que ser *pra* eu aprender. Ele vai ensinar, eu que me vire *pra* aprender. Então foram... mas não são todos, como toda regra, tem uma exceção.” (PF)

“Depois, muito depois, há um ... uns seis anos após eu acho que no início do ensino fundamental II, é que os professores começaram a entender o problema e *daí* eles foram perguntando como fazer *pra* me ajudar.” (PI)

“[...] os professores não tão preparados, não *tavam*, não *tavam* preparado, então eu fui o cobaia *né*, infelizmente eu fui o cobaia deles. Teve uns que aceitou, outros que não aceitaram, eu sofri até discriminação por isso, mas venci *né*, então *tá aí*.” (PJ)

“[...] outros delegaram sua função de professor para o intérprete que foi contratado pela Instituição por meio de um processo judicial impetrado por mim no segundo período do curso e que só chegou quando me encontrava já no quinto período.” (PK)

Outro ponto que merece destaque na fala de alguns entrevistados é a diferença entre a participação dos professores da escola especial e da escola regular, que segundo eles é mais efetiva no primeiro tipo de escola. Os participantes relataram:

“Mas, se for *pra* falar entre a educação básica regular e o Instituto especial, o Instituto dos Cegos que é a escola especial onde eu tive apoio, eu creio que tive muito mais, mas muito mais incentivo do Instituto. Eu tive muito mais, é... força deles, muito mais estímulo deles.” (PE)

“E então, a participação, com relação à motivação eu sempre tive maior participação dos professores do Instituto [Instituto dos Cegos].” (PF)

Os professores que atuam em Centros de Atendimento Especializados (CAE)⁸³ ou instituições de educação especial geralmente são formados (inicialmente ou continuamente) na área da educação especial ou educação inclusiva, além de obterem a experiência adquirida na prática com alunos com deficiência, o que os torna mais preparados para lidar com esse tipo de aluno, o que não significa que este mesmo professor desempenharia um trabalho positivo em uma sala de aula inclusiva.

A realidade de um professor de sala de aula regular é bem diferente, pois ele tem que lidar com uma turma heterogênea, composta por alunos de diferentes classes sociais, com históricos familiares os mais variados possíveis. São diversos fatores (biológicos, culturais, financeiros, familiares) que interferem na aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, colaboram para que o docente tenha dificuldades para desenvolver uma prática pedagógica inclusiva na sala de aula regular.

Para explicar a participação das pessoas/amigos da comunidade de pertencimento durante o percurso escolar, oito entrevistados mencionaram em seus depoimentos palavras como *incentivo*, *apoio*, *ajuda* e *força*. A participante PF respondeu a questão elucidando que seu círculo de amizade girava em torno dos amigos do Instituto dos Cegos, com os quais construiu uma relação de fraternidade. Três entrevistados avaliaram a participação das

⁸³ No sistema de ensino do Estado da Paraíba, os CAE são regularizados pela Resolução nº 080, de 11 de abril de 2013, disponível em < www.cisp.org.br/htm/leis/page.aspx?LeiID=391>.

peessoas/amigos da comunidade como nenhuma ou pouca, usando como justificativa a descrença dos amigos devido à deficiência dos sujeitos e o sentimento de piedade que comovia as pessoas/amigos para ajudá-los, como pode ser identificado nos trechos das falas a seguir:

“[...] infelizmente no caso da gente que é deficiente tem que *tá* sempre provando *pro* mundo e *pros* outros que você é capaz, que você pode. Então às vezes as pessoas ajudavam mais, ajudavam não no sentido de querer que você chegasse lá, mas no sentido de ter pena, essas coisas (...)” (PD)

“É (...) não tenho muito o que falar em relação aos meus amigos e a comunidade porque é (...) aquela, aquela coisa. Sempre eles chegavam *pra* mim, diziam, é... que eles no interior é aqueles apelidos né (...) “PI(M), *tá* bom, precisa de tu estudar mais não, tu sabe muito já”. Então, sempre *pra* mim nunca foi muito e nunca será muito.” (PI)

“Rapaz (...) infelizmente a participação foi pouca *viu*. Porque, é (...) muitos eles vê o deficiente como se não (...) nunca soubesse de nada. É como se a gente sempre pegasse carona de algum trabalho, de alguma coisa. Ou seja, eles acham que a gente não tem capacidade de fazer um trabalho sozinho, não acha, acha que a gente não tem condições de fazer um trabalho em grupo, mas é assim *né*.” (PJ)

Com relação aos colegas de sala de aula, oito participantes da pesquisa caracterizaram a participação como positiva, no sentido de apoiar, ajudar, auxiliar, incentivar.

“Eles me ajudaram, muitos me ajudaram bastante, por exemplo, quando eu estava na escola regular eu tinha sempre uma pessoa que me ajudava [...]” (PD)

“Os da escola também me incentivavam, sem duvida, também me ajudavam bastante, alguns. Também me apoiavam. Tinha aquelas pessoas que sentavam perto de você, exatamente (...) elas faziam do lugar delas na sala um lugar perto de você já *pra* poder ajudar.” (PE)

O participante PG relatou a dificuldade em fazer amizades no início do período letivo quando se trata da escola regular, mas frisou que após um tempo as amizades vão sendo conquistadas.

“Olha, assim (...) no começo é um pouco difícil *né*, porque quando você começa a estudar numa escola regular, é... nas

primeiras semanas os colegas vão se adaptando. Geralmente nos dois primeiros dias de aula ou uma semana mesmo de aula você ainda se sente só, mas *aí* você com a sua superação você vai chegando, vai conversando, vai fazendo amizades e *aí* tudo vai dando certo. Foi assim na escola como também está sendo assim na universidade.” (PG)

A participação dos colegas de sala de aula foi considerada negativa por quatro participantes da pesquisa, que alegaram discriminação, desrespeito e resistência às diferenças por parte dos companheiros de turma.

“Ah... foi pior do que, é... até um certo tempo foi pior do que os amigos da sociedade, ao ponto de, é... discriminar, não respeitar os nossos, nossas diferenças. É, não aceitar com que tivesse em sala de aula uma pessoa com deficiência.” (PI)

a gente é (...) tinha professor que até forçava eles [colegas de sala] (...) ele ter aquela participação conosco *né*, ajudar... a questão de ajudar a fazer algum trabalho, é (...) em grupo. Por exemplo, aqui na universidade mesmo, muitas vezes eu fiquei sozinho porque o professor “Vamos fazer o trabalho PJ(M) (...) em dupla”, quando eu, quando eu, quando eu ia ver meu amigo, já *tava* todo mundo com suas, suas duplas formadas, seus trabalhos já, como se fosse aquele grupo fechado *né*, aquela coisa fechada, e infelizmente é assim, até hoje *né*, nunca muda não. (PJ)

“Resistência e hostilidade da maioria [...]” (PK)

“Então assim, eles acham que a gente não faz parte daquele mundo de amigos deles. Deixa sempre a gente um pouquinho de lado.” (PL)

A partir do que foi relatado pelos participantes da pesquisa, pode-se constatar que, em sua maioria, a participação dos professores, familiares, pessoas/amigos da comunidade e colegas de sala foi considerada um elemento marcante no percurso da educação básica até o acesso à educação superior, no sentido de incentivá-los para a continuação dos estudos. Palavras associadas à motivação estavam presentes no discurso dos entrevistados repetidamente, comprovando que essa forma de participação no processo educacional deles influenciou positivamente, principalmente no que se refere à participação da família.

Segundo Fita (1999, p. 77) “a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um

objetivo”. Em se tratando dos sujeitos desta pesquisa, a motivação para continuar os estudos e alcançar o nível da educação superior se deu através de palavras e expressões de incentivo, apoio afetivo por parte de familiares, professores e amigos, assim como ações que estimularam os alunos com deficiência na busca de seus objetivos durante o percurso da educação básica até o nível superior.

Kauark e Muniz (2011, p. 74) afirmam que “Uma pessoa motivada é claramente comprometida com o que faz e é capaz de dar o melhor de si, dedicando tempo e esforço na busca do novo que melhore seu desempenho [...]”. Com tantas barreiras de exclusão vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa nos âmbitos social e educacional, a participação das pessoas que compunham seus círculos de convivência torna-se um elemento marcante, que deve ser levado em conta quando se trata do acesso desses estudantes à Educação Superior.

As instituições especiais de educação, especificamente o Instituto dos Cegos, surgem de modo relevante nos depoimentos de alguns entrevistados, considerando que nestes espaços os alunos se sentiram mais acolhidos e abertos à aprendizagem e ao convívio social harmônico.

Na segunda parte das entrevistas, foram realizados questionamentos sobre a expectativa profissional dos participantes da pesquisa e a continuação dos estudos após a conclusão da educação superior, sendo analisado a seguir.

Oito dos entrevistados possuem boas expectativas com relação ao mercado de trabalho quando concluírem seus cursos de graduação, almejando uma vaga de emprego sem muitas dificuldades dentro da área profissional.

“Eu acho que na minha área, no curso que eu tô fazendo vai ser bem (...) é, grande daqui *pra* frente, *né*, a área de trabalho do meu curso.” (PA)

“Eu acho que eu não vou ter assim, muitos problemas pelo fato de ser, de ter uma deficiência por (...) porque o pessoal hoje em dia já (...) já tem uma maior consciência em, já existe a proposta de inclusão. Aí eu acho que eu não vou ter muito (...) muitas barreiras *pra* (...)” (PB)

“Olha, é (...) conseguir um, um emprego que eu possa se estabilizar *né* financeiramente e que eu possa ser útil *pra* (...) *pra* sociedade, dentro da minha área.” (PD)

“Então apesar do mercado de trabalho *tá* muito concorrido como eu falei, mas *aí* a gente vai estudando, vai procurando dá o nosso melhor *pra* conseguir um emprego bom no futuro e fazendo o curso de pós-graduação com certeza vai ser bem melhor. Então são essas as minhas perspectivas para um grande futuro.” (PG)

“Eu espero que, realmente seja como eu imagino, como eu imagino *né*, abrangente e (...) uma expectativa boa *pra* no término do curso esteja me esperando o mercado de trabalho.” (PI)

Os participantes que não possuem grandes expectativas para ingressar no mercado de trabalho demonstram em suas falas insegurança ou frustração com relação ao exercício da profissão, devido à deficiência que apresentam. A insegurança também se faz presente na fala da participante PF, que apesar disso, possui expectativas positivas para o mercado de trabalho:

“Bom (...) o meu curso é um curso de licenciatura. É (...) e a gente sabe que a estrutura na escola, é (...) da educação básica hoje é complicada, até *pra* quem não tem deficiência.” (PE)

“Então as minhas expectativas são as melhores, mas eu tenho medo que seja um pouco ilusória porque imagina se o curso de psicologia, o campo de atuação já é complicado *pras* pessoas ditas normais, imagine *pra* gente que tem alguma limitação.” (PF)

“A minha expectativa *pra* trabalhar com o (...) com o meu curso é praticamente zero porque já é difícil *pra* outros professores, é muito mais difícil *pra* mim.” (PH)

“[...] infelizmente até hoje até *pra* fazer um estágio foi difícil *pra* mim, imagina trabalho [...]” (PJ)

“Olha, vai ser muito difícil se eu conseguir chegar até o fim, vai ser muito difícil, o mercado assim (...) no meu caso que eu sou deficiente *né*. Eu vou enfrentar muitos preconceitos, eu não sei se eu vou conseguir um.” (PL)

Todos os participantes pretendem se aperfeiçoar profissionalmente, sete deles já decidiram a área de concentração que desejam se inserir, enquanto que os outros oito ainda estão decidindo, principalmente aqueles que iniciaram o curso de graduação há pouco tempo.

Com relação à pós-graduação, onze dos entrevistados pretendem continuar os estudos, um ainda não decidiu e outro não dará continuidade, pois a área de aperfeiçoamento profissional escolhida não oferece cursos de pós-graduação.

Considerando a expectativa dos participantes em continuar os estudos após a conclusão da graduação, tem-se em vista que a motivação que recebem e o reconhecimento de suas capacidades contribuem para o crescimento acadêmico e profissional dos mesmos, confirmando ainda mais a importância dos contextos inclusivos para a superação de limites e a realização pessoal das pessoas com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante boa parte da história social e educacional das pessoas com deficiência, a exclusão foi a resposta utilizada pela sociedade para banir humanos até então concebidos como seres amaldiçoados, doentes, incapazes, ineducáveis. A deficiência era vista e enaltecida antes do ser, ou seja, não existia a pessoa, existia a deficiência. E desse modo, as pessoas consideradas diferentes ficavam impedidas de participar da vida em sociedade, em comunidade, até mesmo em família.

Esse capítulo da história foi ganhando novas formas juntamente com a evolução humana, com as descobertas científicas, com a organização de grupos formados por pais, profissionais e pelas próprias pessoas com deficiência, que passaram a cobrar da sociedade os direitos que por muito tempo lhes foram tirados. Não foi uma tarefa fácil, e ainda não é, mas considera-se que atualmente, incluir pessoas com deficiência nos setores da sociedade já se faz realidade, mesmo que em condições não tão favoráveis como deveria ocorrer.

Dos direitos sociais conquistados, dar-se ênfase a educação, pois a partir dela outros direitos vão se concretizando, e a sociedade vai mudando, como já dizia Paulo Freire (1997, p. 31.): “Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”. Seguindo este pensamento, e remetendo-se aos objetivos iniciais dessa pesquisa intitulada *As políticas de inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos com deficiência na UFPB*, pode-se afirmar que as pessoas com deficiência continuam superando barreiras de exclusão, entretanto vencendo-as por meio dos processos inclusivos.

Na medida em que a exclusão se faz presente no meio social e educacional, maior a ênfase gerada nas práticas de inclusão, constituindo-se assim uma relação de contraditoriedade. A contradição encontra-se no fato da proposta de inclusão se estabelecer e se expandir em uma sociedade capitalista, cuja exclusão é um dos meios de sobrevivência e permanência

deste modelo econômico. Além disso, a contradição também se faz presente em processos inclusivos que geram a exclusão, como é o caso de escolas que recebem o aluno com deficiência, mas acaba excluindo-o das atividades desenvolvidas, acarretando a não aprendizagem do aluno. A inclusão que gera a exclusão resulta das dificuldades para tornar as instituições educacionais brasileiras espaços inclusivos. Mais uma vez, insere-se neste discurso o modelo econômico neoliberal, que caracterizado pelas ações voltadas à competitividade, à desigualdade e à exclusão, acaba por limitar as práticas inclusivas no âmbito educacional. Acrescenta-se a essas, a compreensão das pessoas acerca da deficiência que, como mencionado anteriormente foi historicamente construída, o que leva tempo para que haja a mudança de conceitos e atitudes por parte da sociedade.

Nesta perspectiva, a educação inclusiva vai se estabelecendo lentamente, vencendo aos poucos os diversos obstáculos penetrados na sociedade e se consolidando como um modelo de educação no qual todos tem acesso, independentemente de condições sociais, físicas, biológicas, psicológicas, culturais, etc. A presente pesquisa contribui mostrando o progresso da educação inclusiva a partir da análise dos dados oficiais do INEP/MEC, que comprova o crescimento de matrículas na rede regular de ensino, duas décadas após o estabelecimento dos acordos mundiais voltados à educação para todos, que influenciaram a elaboração de políticas de inclusão no Brasil. Por sua vez, a conclusão da educação básica pelos alunos com deficiência na rede regular de ensino promovem maiores chances de ascensão na educação superior, como pode ser observado ao fazer o comparativo do crescimento de matrículas nos dois níveis de educação.

As políticas de expansão e acesso à educação superior, assim como as políticas de ação afirmativas elaboradas pelo Governo Federal, principalmente a partir da década de 2000 ampliaram a oportunidade de acesso à educação superior, inserindo-se nesse contexto, as pessoas com deficiência. No caso da UFPB, *locus* dessa pesquisa, as vagas para cursos de graduação apresentaram um aumento de mais de 100% após a adoção das políticas de expansão, refletindo no número de matrículas de alunos com deficiência na instituição, que aumentou consideravelmente nos últimos anos. Além disso, a

instituição está alicerçada por políticas de acessibilidade e de permanência, que são reconhecidas pelos alunos com deficiência como um avanço para a superação das barreiras de exclusão.

Considera-se, portanto, que as políticas educacionais desenvolvidas no âmbito da educação superior e as políticas de inclusão de um modo geral, têm contribuído para o crescimento de alunos com deficiência nas IES. Ressalva-se, no entanto, que o número de alunos que apresentam tipos de necessidades relacionadas ao comprometimento intelectual não é expressivo quando comparado aos demais tipos de deficiência como a física, visual e auditiva, o que remete novamente às limitações do sistema educacional brasileiro para incluir alunos com as mais variadas condições e necessidades.

Tendo em vista, que a efetivação da inclusão na educação envolve não somente a escola, mas todos os sujeitos participantes da instituição (pais, professores, gestores, alunos, funcionários), a pesquisa buscou reconhecer e analisar os elementos sociais e educacionais que marcaram o percurso entre a educação básica e a educação superior dos alunos com deficiência da UFPB, contribuindo para o acesso nesse nível de ensino.

A partir dos dados coletados nas entrevistas é possível afirmar que a participação da família, dos amigos, dos colegas de sala e dos professores contribuiu para que os sujeitos da pesquisa tivessem acesso à educação superior. O que marcou e marca esses alunos ao falar dos elementos sociais e educacionais diz respeito ao incentivo, à motivação e às ações tomadas por familiares, amigos e professores que os fizeram persistir nos estudos, dando-lhes coragem para continuar em meio às barreiras de exclusão.

Barreiras de exclusão: situações que envolvem preconceito e discriminação; falta de acessibilidade desde o trajeto de casa à instituição de ensino que frequenta; a precária formação docente; a falta de recursos pedagógicos; dentre tantos outros. Em meio às barreiras de exclusão, eles se mostram contrários, pois eles querem ter uma profissão, querem obter mais conhecimentos, querem se formar no curso que desejaram desde a infância. Eles almejam viver com independência e autonomia. Eles têm sonhos, e só precisam de oportunidade para vivê-los.

REFERÊNCIAS

ALCOBA, Susie de Araújo Campos. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP. Campinas, SP: 2008. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas.

ALMEIDA, Welita Gomes. **A política nacional de educação inclusiva**: um estudo de escolas da rede municipal de Gurinhém/PB. João Pessoa, PB: 2010. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior: primeiras aproximações. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUEPBA, 2012.

ARAÚJO, Aluska Peres. **Experiências de exclusão/inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola**: ouvindo verdades! João Pessoa, PB: 2012. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

ARAÚJO, Joelma Remígio de. **O papel do intérprete de libras no contexto da educação inclusiva**: problematizando a política e a prática. João Pessoa, PB: 2011. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

ARAÚJO Junior, Rusiel Paulino de. **A educação musical inclusiva nas escolas de educação básica**: perspectivas conceituais e metodológicas. João Pessoa, PB: 2007. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

ASSIS, Francymara Antonino Nunes de. **Inclusão educacional de crianças com deficiência no município de João Pessoa**: as representações sociais das mães (1998-2008). João Pessoa, PB: 2009. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

AZEVEDO, Maria Carolina Albuquerque de. **Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no ensino superior**: um estudo de caso. João Pessoa, PB: 2012. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Maria das Graças Martins. Produção do conhecimento em políticas de educação superior: o significado histórico-acadêmico da Rede Universitas/Br no Brasil e na Região Centro-Oeste. In: **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 50, p. 727-744, set./dez. 2013.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. **Aviso Circular nº 277**, de 08 de maio de 1996, editado pelo Ministério da Educação e Gabinete do Ministro.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.

_____. **Decreto nº 72.425**, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e outras providências.

_____. **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. Guatemala: 2001.

_____. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 08 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.

_____. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.437, 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.

_____. **Decreto 5.800**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil - UAB.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

_____. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

_____. **Decreto nº 6.303**, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e do Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006.

_____. **Decreto Legislativo nº186**, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência e do seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

_____. **Decreto nº 6.517**, 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 dispositivos ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei nº 1.366**, de 02 de dezembro de 1955. Cria a Universidade da Paraíba e dá outras providências.

_____. **Lei nº 3.835**, de 13 de dezembro de 1960. Federaliza a universidade da Paraíba e dá outras providências.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui Programa Universidade para Todos – PROUNI.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio.

_____. **Medida Provisória nº 213**, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI.

_____. Ministério da Educação. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em 22/12/2012.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/indexhtm>>. Acesso em: 12/02/2013.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (2007). Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 02 de janeiro de 2013.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir (2005)**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article>. Acesso em: 22 de julho de 2013.

_____. Ministério da Educação. **Programa Educação inclusiva: direito à diversidade (2003)**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 22 de julho de 2013.

_____. Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/cartilhaatual.pdf>>. Acesso em 03/05/2013.

_____. **Portaria nº 139**, de 26 de fevereiro de 1999. Institui a Comissão Brasileira do Braille.

_____. **Portaria nº 1.679**, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

_____. **Portaria nº 2.678**, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto de Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional.

_____. **Portaria nº 3.284**, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimentos de cursos, e de credenciamento de instituições.

_____. **Portaria nº 39**, de 12 de dezembro de 2012. Institui o Programa Nacional de assistência Estudantil – PNAES.

. Portaria nº 1.061, de 10 de novembro de 2009. Dispõe sobre a instituição do Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas.

. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

. Resolução nº 09, de 16 de abril de 2010/CONSEPI/UFPB. Dispõe sobre a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação da UFPB.

. Resolução nº 19, de 28 de setembro de 2012/CONSUNI/UFPB. Cria o Campus V da UFPB com a denominação de Campus “Reitor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque”, vincula ao mesmo o CTDR, o CI, o IDEP, a EICT, e o NUPPA, atribui nova redação ao artigo 18 do Estatuto da UFPB, e dá outras providências.

. Resolução nº 34, de 27 de novembro de 2013/CONSUNI/UFPB. Institui a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB e cria o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB.

. Resolução nº 080, de 11 de abril de 2013. Regulamenta a criação dos Centros de Atendimento Especializado (CEA) no âmbito do sistema estadual de ensino do estado da Paraíba.

. Portaria nº 1.246, de 15 de setembro de 2011. Dispõe sobre a instituição do II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas.

BRITO, Rosa Mendonça de *et al.*. **A hermenêutica e o processo de construção do conhecimento.** Disponível em: <dialogica.ufam.edu.br/pdf/no3/Rosa_Brito_Hermeneutica.pdf>. Acesso em: 14 de julho de 2013.

BUCCI, Maria Paula Dallari; MELLO, Paula Branco de. **Democratização e acesso à educação superior** – Parte II. Rio de Janeiro: Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA), 2013. Disponível em: <www.flacso.org.br/gea/documentos.php>. Acesso em: 09 de maio de 2013.

BUKHARIN, N. **Tratado de Materialismo Histórico.** Rio de Janeiro: Laemmert, 1970.

BURSZTYN, Marcel (Org.). **No meio da rua: nômades, excluídos e viradores.** Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Sandra Maria Cordeiro Rocha de. **Representação social da pessoa com deficiência frente exclusão/inclusão.** João Pessoa, PB: 2007.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

CASARIN, Nelson Elinton Fonseca; RAMOS, Maria Beatriz Jacques. Família e aprendizagem escolar. In: **Revista Psicopedagogia**, v. 24, n. 74, São Paulo: 2007.

CASTELO BRANCO, Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva. **Educação inclusiva: concepções, formação e práticas docentes**. João Pessoa, PB: 2007. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

CÉSAR, Adjane Maria Pontes. **Desafio no processo de inclusão da dança em aulas de Educação Física com alunos surdos**: relato de uma prática pedagógica. João Pessoa, PB: 2007. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

CORREIA, Luís de Miranda. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidade educativas especiais. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

CORRER, Rinaldo. **Deficiência e inclusão social**: construindo uma nova comunidade. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

CRUZ, Raphaela de Lima. **Inclusão no ensino superior**: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB. João Pessoa, PB: 2012. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

DANTAS, Olisangele Cristine Duarte Bonifácio. **Em direção a uma didática inovadora e inclusiva**: estudo de caso das práticas pedagógicas no projeto educar na diversidade. João Pessoa, PB: 2011. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

DHANDA, Amita. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. In: Sur, **Rev. int. direitos humanos**. v. 5, n. 8, São Paulo, Junho, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452008000100003>. Acesso em: 02/02/2015.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. In: **Paidéia**, 2007, 17 (36), p. 21-32. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso em: 05/01/2015.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.).

Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FIGUEIRA, Garcia Figueira. **História:** série novo ensino médio. São Paulo: Ática, 2002.

FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano. Emancipação humana e a educação popular: um devenir. In: ROSAS, Agostinho da Silva; MELO NETO, José Francisco. **Educação popular:** enunciados teóricos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de. **Inclusão educacional na exclusão:** políticas de renda mínima. João Pessoa, PB: 2008. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

FITA, E.C. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula:** o que é, como se faz. SP: Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. SP: Editora UNESP, 2000.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Discursos Políticos sobre Inclusão: Questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. In: **Reunião Anual da Anped**, 27., 2004, Caxambu, Anais ... Caxambu: 2004. Disponível em: <27reuniao.anped.org.br/gt15/t1510.pdf>. Acesso em: 28/10/2013.

_____, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 19/12/2014.

GEMAQUE, Rosana M. de O.; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Perfil da expansão no setor público e privado e financiamento da educação superior brasileira pós-LDB. In: **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande – MS, n. 30, p. 71-91, jul./dez. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GONZAGA, Andréa Karla de Souza. O **processo de inclusão de pessoas com deficiência e a educação infantil:** um estudo de caso na escola de educação básica – UFPB. João Pessoa, PB: 2009. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

GUERRA, Alexandre; POCHMANN, Marcio; SILVA, Ronnie Aldrin. **Atlas da exclusão social no Brasil:** dez anos depois. São Paulo: Cortez, 2014.

GUHUR, M. L. P. Dialética inclusão-exclusão. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.9, n. 1, p. 39-56, 2003.

HOLANDA, Maria de Fátima Duarte de. **A educação especial em João Pessoa**: da integração à inclusão. João Pessoa, PB: 2007. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JEZINE, Edineide; GALDINO, Ilder Layanna Arruda de Sousa. O pedagogo como mediador escola-família na inclusão das pessoas com síndrome de Dow. In: JEZINE, Edineide. **Pesquisas em Educação**: inclusão e diversidade. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

JEZINE, Edineide *et al.*; Globalização e Políticas para a Educação Superior no Brasil: As lutas sociais e a lógica mercantilista. In: TEODORO, Antônio (Org.). **A Educação Superior na Iberoamérica**: Do elitismo à transnacionalização. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010.

JEZINE, Edineide; JÚNIOR, Rusiel Paulino de Araújo. Desafios da inclusão em Portugal: a importância das atividades de tempo livre na promoção das aprendizagens. In: **Revista Lusófona de Educação**, 19, p.33-66, 2011.

JEZINE, Edineide; PRESTES, Emília Maria da Trindade. Democratização do acesso à educação superior no Brasil. In: RAMALHO, Betania Leite; Llavador, José Beltrán; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; DINIZ, Adriana Valéria Santos (Orgs.). **Reformas educativas, educação superior e globalização em Brasil, Portugal e Espanha**. Valência: Germania, 2011.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KAUARK, Fabiana; MUNIZ, Iana. **Motivação no ensino e na aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

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 da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. **Currículo e surdez**: parâmetros para a inclusão de surdos na rede pública regular de ensino. João Pessoa, PB: 2005. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

MACIEL, Carina Elisabeth. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-

Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 15, n. 30, p. 32-54, jul./dez. 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Integração x Inclusão**: Escola (de qualidade) para Todos. Disponível em: < <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.9.htm>>. Acesso em: 26/06/2013.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, Marina de Andadre; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONI, Marina de Andadre; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. In: **Revista Educação em Questão**. 8/9 (2/1): 126-141, jul/dez. 1998 – jan/jun.1999.

_____. Política pública e formação docente para atuação com a diversidade. In: MARTINS, Lúcia de Araújo; PIRES, José; PIRES, Glaúcia Nascimento da Luz. (Orgs.) **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Global, 1982.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.33, set./dez./2006.

NAKAMURA, Paulo Hideo. **Processos Seletivos para Ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba**. Perfil dos Ingressantes e Democratização do Acesso, Inclusão e Equidade. Asunción, Paraguai: 2014. Tese apresentada ao Programa de Postgrado en Ciencias de la Educación da Universidad Autónoma de Asunción.

NASCIMENTO, Vera Creusa de Gusmão do. **Quando as “excelências” desafiam as regras**: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior. João Pessoa, PB: 2011. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Disponível em:<portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 07 de março de 2013.

_____. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (2006). Disponível em:<[www.mp.pe.gov.br/.../Conveno Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiencia.doc](http://www.mp.pe.gov.br/.../Conveno%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20deficiencia.doc)>. Acesso em: 15 de agosto de 2013.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. CARDOSO, Ana Carolina Grangeia. A influência das políticas neoliberais na educação superior: casos UFF e UERJ. In: SILVA, Maria das Graças Martins da (Org.). **Políticas educacionais: faces e interfaces da democratização**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUEPBA, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. In: **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, Editora UFPR, 2009. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>. Acesso em: 05/01/2015.

PORTAL BRASIL. **Matrículas de pessoas com deficiência em universidades cresceram 933% em dez anos** (02/10/2012). Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/10/02/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos>>. Acesso em 22/12/2012.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistemas de Cotas: Um debate dos dados à manutenção de privilégios e de poder. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 717-737, out. 2006.

RIBEIRO, Anailde Alves. **Educação para todos: reflexões e diálogos na perspectiva da educação inclusiva**. João Pessoa, PB: 2005. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

RICHARDSON, Zilma Maria Ramos Jarry. **Pobreza, deficiência visual e políticas sócio-educativas**. João Pessoa, PB: 2009. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; VIRGÍNIO, Maria Helena da Silva; RODRIGUES, Silvestre Coelho. A formação do (a) professor (a) frente à

diversidade. In: RICHARDSON, Robert Jarry (Org.). **Exclusão, inclusão e diversidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

SAAD, Suad Nader. **Preparando o caminho da inclusão**: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **Exclusão da pessoa com deficiência, educação para quê?** João Pessoa, PB: 2009. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. Exclusão e deficiência: primeiras aproximações teóricas. In: RICHARDSON, Robert Jarry (Org.). **Exclusão, inclusão e diversidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

SANTOS, Jaciete Barbosa. **Inclusão e preconceito na universidade**: possibilidades e limites para estudantes com deficiência. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUEPB, 2012.

SILVA, Lauriceia Tomaz. **Estudo sobre os processos avaliativos e a promoção escolar dos estudantes com deficiência**. João Pessoa, PB: 2012. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

SILVA, Luciene Maria da. Trajetória de um grupo de pesquisa da Universidade do Estado da Bahia. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUEPB, 2012.

SILVA, Maria Aparecida da. **A inclusão do portador de necessidades educacionais especiais (PNEE) do Centro Federal de Educação Tecnológico de Alagoas (CEFET/AL)**. João Pessoa, PB: 2004. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

SILVA, Vânia Maria Galdino da. **A inclusão social da pessoa portadora de deficiência em Maceió pela vida do trabalho**: a escola em questão. João Pessoa, PB: 2004. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

SILVA, Sidney Reinaldo; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. Inclusão, reconhecimento e políticas educacionais no Brasil. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; LOPES, Maria Cristina Lima Paniago; BITTAR, Mariluce. **Relações interculturais no contexto de inclusão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

SOARES, Alessandra Miranda Mendes. **Nada sobre nós sem nós**: estudo sobre a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia em uma ação de extensão universitária. João Pessoa, PB: 2010. Dissertação

apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

SOARES, Marcia Torres Neri. **Programa educação inclusiva direito à diversidade**: estudo de caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas João Pessoa, PB: 2010. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

SOUZA, Maria do Socorro Belarmino de. **Inclusão do deficiente visual na rede regular de ensino**: uma proposta criativa com o uso de metáforas. João Pessoa, PB: 2000. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STALIN, Josef. **Materialismo Dialético e Materialismo Histórico**. São Paulo: Global, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO (1990). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem** (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 17/01/2013.

_____. (1998). **Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI**: visão e ação. Paris: UNESCO. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 12/02/2013

_____. (1994). **Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha: UNESCO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 17/01/2013.

VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos. **Inclusão e realidade**: um olhar sobre a pessoa surda. João Pessoa, PB: 2006. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

VERAS, Maura Pardini Bicudo. Exclusão social – Um problema brasileiro de 500 anos (Notas preliminares). In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da**

exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Volling, B. L., & Elins, J. Family relationships and children's emotional adjustment as correlates of maternal and paternal differential treatment: A replication with toddler and preschool siblings. In: **Child Development**, 69(6), p. 1640-1656, 1998.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução do CNS no. 466/2012)

Prezado (a) Senhor (a) _____

Esta pesquisa intitulada “**Inclusão na Educação Superior: trajetórias sociais e educacionais das pessoas com deficiência**”, está sendo desenvolvida pela pesquisadora ILDER LAYANNA ARRUDA DE SOUSA GALDINO, acadêmica do Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da **Profa. Dra. Edineide Jezine**. O objetivo deste estudo é analisar o acesso à Educação Superior de pessoas com deficiência, considerando as políticas de inclusão e os elementos marcantes nas trajetórias sociais e educacionais que contribuíram para o acesso.

A pesquisa pretendida tem a finalidade de romper com o estigma de que as pessoas com deficiência não tem capacidade para aprender e alcançar níveis elevados de ensino, assim como mostrar a importância das políticas de inclusão no âmbito educacional para a promoção das pessoas com deficiência a Educação Superior. Serão utilizados para coleta dos dados um questionário com dados pessoais, educacionais, econômicos e sociodemográficos e um roteiro de entrevista relacionada à trajetória acadêmica e ao acesso do aluno com deficiência da UFPB. Solicitamos a sua colaboração em responder os mesmos e sua autorização para apresentar os resultados deste estudo no trabalho final da dissertação do curso de mestrado citado anteriormente, e em eventos da área de educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e as informações fornecidas serão mantidos (as) em sigilo. Informamos que os riscos a que será exposto, serão mínimos e previsíveis a exemplo de que em algum momento possa se sentir desconfortável em responder algumas das questões, ficando o mesmo à vontade para desistir e/ou interromper a entrevista, nesse sentido, a pesquisadora assumirá e resguardará as informações até então fornecidas.

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. Conforme esclarecido, caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária / Campus I
Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 / E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com - Fone: (83) 3216-7791.
Contato Pesquisador (a) Responsável: Ilder Layanna Arruda de Sousa Galdino / (83)
88461330/99113262 E-mail : laygaldino@hotmail.com



UFPB - CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO POPULAR

TÍTULO: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

PARTE I - QUESTIONÁRIO REFERENTE AOS DADOS PESSOAIS, EDUCACIONAIS, ECONOMICOS E SOCIODEMOGRAFICOS - ELABORADO PELA PESQUISADORA

1.1 Dados pessoais:

Gênero/Sexo: FEM ☐ M ☐ ; DATA/NASC ____/____/____ (idade: _____)

Raça/cor: _____; Estado civil: _____;

Tipo de deficiência:

FÍSICA MOTORA ☐ Especificar: _____

AUDITIVA PARCIAL ☐ SURDO (USUÁRIO DE LIBRAS) ☐

VISUAL (VISÃO SUB-NORMAL) ☐ VISUAL (USUÁRIO DE BRAILLE) ☐ OUTRAS ☐

Especificar: _____

1.2 Dados acadêmicos:

Educação Básica: pública ☐ privada ☐

Ensino fundamental – 1ª. fase : Pública ☐ privada ☐

Ensino fundamental – 2ª. fase Pública ☐ privada ☐

Ensino médio Pública ☐ privada ☐

Fez cursinhos preparatórios para o vestibular? SIM ☐ NÃO ☐

CURSO DA GRADUAÇÃO ATUAL: _____

ANO DE ACESSO: [_____] Quantas vezes fez vestibular? _____

Forma de acesso: COTAS ☐ ENEM ☐ VESTIBULAR /PSS ☐ TRANSFERENCIA ☐

Outras formas: Citar; _____

O que o **motivou para escolha do curso** atual ? _____

1.3 Condições laborais /Faixa salarial pessoal/familiar:

NÃO TRABALHA ☐

CASO TRABALHE: Descrever a atividade laboral _____

Renda menor que um SM ☐ Renda Igual ao SM ☐

Renda maior que um SM ☐ OUTROS ☐ Especificar: _____

Renda familiar: _____

Grau de instrução: materna: _____ Paterna: _____

Quantidade de irmãos (as) _____

1.4 Condições de moradia:

Zona rural ☐ zona urbana ☐

Casa [] Apartamento [] própria [] alugada []
Área residencial: área saneada: SIM [] NÃO []
Caso (+) esgotamento sanitário []; rua asfaltada []; com água/luz/telefone []

1.5 Condições de transporte/locomção:

Meio de transporte utilizado: carro próprio SIM [] NÃO []
Caso (-) qual (is): _____
Possui carteira de deficiente: SIM [] NÃO []
Caso (+) Com que frequência a utiliza:
Carteira municipal [] Carteira estadual [] Carteira federal []
Faz uso de Aparelho que auxilia a locomoção? SIM [] NÃO []
Caso (+) Citar: _____

Na sua **PERCEPÇÃO** qual (is) a (s) principal (is) dificuldades encontradas desde a sua residência até sua chegada aos espaços físicos da UFPB (sala de aula, biblioteca setorial, central, áreas afins)?

1.6 Atividades sociais

- Você se considera uma pessoa **socialmente ativa** SIM [] NÃO []
Caso (+), discorra o que o impede/dificulta de participar de atividades sociais:

- Costuma viajar? SIM [] NÃO []
Caso (-) Quais as razões?

- Costuma ir às festas? SIM [] NÃO []
Caso (-) Quais as razões?

- Participa dos eventos acadêmicos da UFPB? SIM [] NÃO []
Caso (+) Com que frequência? _____



UFPB - CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO POPULAR

TÍTULO: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

PARTE II - ROTEIRO DE ENTREVISTA
TRAJETORIA SOCIAIS E EDUCACIONAIS

2.1 Relativo à trajetória acadêmica e fazendo um **RECORDATÓRIO** da sua trajetória da educação básica até os dias atuais:

- Na sua percepção qual (is) foi (ram) sua **motivação** para dar continuidade aos estudos?

- Você pensou em algum momento DESISTIR? SIM [☐] NÃO [☐]
Caso (+), Qual (is) o(s) momento(s) que você considerou **DESMOTIVANTE**?

- Qual a participação da sua família (mãe, pai, avos, irmãos) nesse contexto?

- Qual a participação dos professores (as) nesse processo?

- Qual a participação das pessoas/amigos da comunidade de pertencimento nesse processo?

- Qual a participação dos colegas de sala de aula nesse processo?

2.2 Relativo à **perspectiva profissional**, fazendo uma projeção futura

- Qual sua expectativa em relação ao mercado de trabalho?

- Pretende se aperfeiçoar profissionalmente? SIM [☐] NÃO [☐]
Caso (+) Em que área de concentração deseja se inserir?

- Pretende fazer uma pós-graduação? SIM [☐] NÃO [☐]