

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

JÓSE STORNILO BRASIL

**ACESSIBILIDADE ATITUDINAL E PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR:
CAMINHOS PARA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA
UNIVERSIDADE**

**Bagé
2019**

JÓSE STORNILO BRASIL

**ACESSIBILIDADE ATITUDINAL E PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR:
CAMINHOS PARA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA
UNIVERSIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Francéli Brizolla
Coorientadora: Prof^a. Dr.^a Claudete da S. Lima
Martins

**Bagé
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

B823a Brasil, Jôse Storniolo Nunes

Acessibilidade atitudinal e pedagógica no ensino superior:
caminhos para inclusão dos estudantes com deficiência na
universidade / Jôse Storniolo Nunes Brasil.

215 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2019.

"Orientação: Francéli Brizolla".

1. Política educacional. 2. Ciclo de políticas. 3. Educação
inclusiva. 4. Ensino Superior. 5. Acessibilidade pedagógica e
atitudinal. I. Título.

JÓSE STORNILO BRASIL

**ACESSIBILIDADE ATITUDINAL E PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR:
CAMINHOS PARA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA
UNIVERSIDADE**

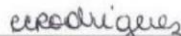
Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 25/09/2019.

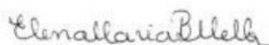
Banca examinadora:



Prof.^a. Dr.^a Francéli Brizolla
Orientadora
(UNIPAMPA/MAE - UFPR Setor Litoral)



Prof. Dr.^a Rita de Cassia Cossio Rodriguez
(UFPEL)



Prof. Dr.^a Elena Maria Billig Mello
(UNIPAMPA)

Dedico este trabalho à minha amada irmã Josiane Brasil (*in memoriam*), minha gêmea de toda vida e que muita falta me faz, viver sem teu amor é tarefa difícil. É por ti, maninha, que sigo a sorrir, em tua homenagem... Minha luta diária é por ti... Ao meu “namorado” e companheiro Diego Fontoura, por sempre estar ao meu lado; ao meu amigo-irmão, Bruno Martinato, a quem a vida me presenteou com tamanha amizade e companheirismo; aos meus colegas de PROGRAD, que sempre acreditaram em mim, mesmo quando eu já não acreditava; às minhas colegas de caminhada do Mestrado, Michela e Nara, meu muito obrigada! Minha orientadora e, agora, amiga Francéli Brizolla, a pessoa mais inclusiva que conheço, obrigada por acreditar em mim! A minha coorientadora Claudete Martins, muito obrigada.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGMAE agradeço imensamente pelos ensinamentos, pela amorosidade e dedicação com que conduziram a proposta do curso, muito obrigada!

A todos os colegas de mestrado que me auxiliaram para que eu permanecesse no curso e não desistisse, tive provações por todo caminho e sem ajuda de todos não seria possível, muito obrigada!

Aos meus queridos colegas de trabalho da PROGRAD, que sempre me escutaram e fizeram parte dessa pesquisa, com conselhos, orientações, críticas e sugestões; foi muito bom dividir esse estudo com vocês, muito obrigada!

À colega, Professora Lisete Dias, chefe da Divisão de Regulação e Avaliação da PROGRAD, agradeço pelas contribuições!

À colega e amiga Natiele Branco, muito obrigada pelo apoio e contribuição na pesquisa!

À colega e amiga Clarissa Gabbi, que não deixou desistir, que sempre foi força na minha caminhada, com palavras e gestos que fizeram com que eu não desistisse, muito obrigada!

À colega e amiga Vanessa Abreu Dias, pelo incentivo de sempre e por estar atenta às bibliografias da área da inclusão e acessibilidade, obrigada!

A todos meus amigos queridos de Dom Pedrito, cidade que há anos acolheu a mim e minha irmã, que acompanharam minhas alegrias e tristezas, muito obrigada!

Às minhas colegas de mestrado Simoni Gervásio, Cristiane Azambuja, Daren Severo e Lizete Kotowski, pela amizade que construímos e que se fortalece a cada encontro, como é bom não sentir-se solitária na pesquisa, nos tornamos um grupo de amigas pesquisadoras, onde mutuamente partilhamos conhecimento, aprendizado e crescimento, muito obrigada!

Por fim, não posso deixar de agradecer a Universidade Federal do Pampa, pela existência, pela proposta de um programa de excelência que contribuiu com meu processo de crescimento, de qualificação e de vida; que esta instituição tenha vida longa e que siga

impactando a vida da sociedade a qual está inserida, tornando-a cada vez forte e resistente no caminho do conhecimento. Desejo que essa instituição seja cada vez mais inclusiva e que não deixe de observar processos/procedimentos que coadunam com os aspectos das acessibilidade atitudinal e pedagógica para os estudantes com deficiência que ingressam na UNIPAMPA.

Ninguém determina do princípio ao fim o caminho que pretende seguir na vida; só nos decidimos por trechos, na medida em que vamos avançando.

Michel de Montaigne

RESUMO

A dissertação em tela apresenta uma pesquisa, de caráter qualitativo, do tipo Estudo de Caso. Como temática de investigação, buscou discutir a educação inclusiva para estudantes com deficiência no âmbito do Ensino Superior, dando ênfase à acessibilidade pedagógica e atitudinal. Assim, teve como objetivo geral investigar o processo de implementação da acessibilidade pedagógica e atitudinal na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) para garantia de acesso e permanência dos estudantes com deficiência, como parte da política de inclusão e acessibilidade no Ensino Superior. Nessa perspectiva, a análise investigativa da política educacional inclusiva desta pesquisa pautou-se na proposta teórico-metodológica do Ciclo de Políticas (Ball, 1992), tendo como foco o percurso formativo (caminho) dos estudantes com deficiência que ingressam no Ensino Superior contemplados e amparados pela legislação nacional vigente, destacando-se a Lei de cotas - Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012; Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 e a Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146 de 2015. A estrutura geral de análise observa os dois eixos da política – acesso e permanência. Na análise diagnóstica inicial, verificou-se o procedimento adotado pela instituição referente ao processo seletivo para o ingresso dos estudantes com deficiência, tendo como base a inserção desse público em relação à reserva de vagas (condições para o acesso). Na continuidade da pesquisa, foi objeto de análise as condições oferecidas pela instituição relativas à acessibilidade pedagógica e a acessibilidade atitudinal (condições para a permanência). O contexto da pesquisa foi a Universidade Federal do Pampa; primeiramente, realizou-se uma análise documental dos textos legais (leis, decretos, portarias, etc.) que regem a política educacional inclusiva; após, a análise dos documentos internos da instituição (PI, PDI, resoluções, PPC, etc.). A construção de dados ocorreu a partir de questionários encaminhados às comunidades respondentes tidas como atores responsáveis pela implementação/atuação de política: docentes (coordenadores de curso); servidores dos Núcleos de Desenvolvimento Educacional; coordenador/a do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade e atores da gestão do ensino que desenvolvem suas atividades na Pró-Reitoria de Graduação/PROGRAD. O período diagnóstico de construção do estudo de caso compreendeu o período de março a junho de 2018 e a pesquisa propriamente dita a partir do suporte metodológico do Ciclo de Políticas desenvolveu-se no período de julho de 2018 a junho de 2019. A pesquisa mostrou que a implementação dos preceitos legais da acessibilidade pedagógica e atitudinal se dão a partir do movimento de influência, porém, apresentando maior significado no movimento da produção de textos políticos (PDI e PPC) e, de forma ainda incipiente, no movimento da prática. Ao mesmo tempo, identifica-se potência por parte da Universidade na implementação de tais preceitos, de maneira efetiva, tendo em vista a construção da política educacional inclusiva já realizada pela Universidade até o momento. Conclui-se, diante disso, que é necessário ampliar esses preceitos como forma de contribuir com o percurso formativo dos estudantes e, assim, minimizar o elevado número de abandonos nessa etapa de ensino. Parte dessa conquista se dá, em última instância, com a superação de barreiras atitudinais ainda internalizadas na referida instituição.

Palavras-chave: Política educacional. Ciclo de políticas. Educação inclusiva. Ensino superior. Acessibilidade pedagógica e atitudinal.

ABSTRACT

This dissertation presents a qualitative research, and it is a Case Study. Its investigative approach aimed to discuss inclusive education for students with disabilities in Higher Education, focusing on pedagogical and behavioral accessibility. Therefore, the research has as its general objective to investigate the implementation process of pedagogical and behavioral accessibility at Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), in order to ensure access and permanence of students with disabilities, as a part of the Higher Education inclusion and accessibility policies. In this perspective, the investigative analysis of this policy was based on the theoretical methodological proposal of the Cycle of Policies (Ball, 1992), lead by the formative path (way) of students with disabilities that start the Higher Education supported by the ongoing national legislation, when the following can be highlighted: the Affirmative Law – Law 12.711 from August 29, 2012; Law 13.409 from December 28, 2016 and the Brazilian Law of Inclusion, 13.146, from 2015. The general structure of this analysis observes both ends of this policy – access and permanence. As an initial diagnostic analysis, the procedure taken by the institution towards the selection of students with disabilities (access and entrance) was verified, based on the insertion of this specific public regarding student quotas (conditions for access). To continue the research, the conditions offered by the institution in relation to pedagogical and behavioral accessibility were analyzed. The context for this research was Unipama; firstly, a data analysis of legal texts took place (laws, decrees, official letters) that rule the inclusive education policy; after, Unipampa's internal documents (PI, PDI, resolutions, PPCs) were checked. The data collection took place through surveys directed to professors (undergraduate programs coordinators); staff from the Educational Development Offices; coordinator of Accessibility and Inclusion Office and staff from the Graduation Office (PROGRAD). The case study went from March to June 2018, and the research itself, including the Policies Cycle, from July 2018 to June 2019. The research has showed that the implementation of legal concepts of the pedagogical and behavioral accessibility occur from an influence movement, although presenting a more significant result as textual production of policies (PDI and PPC) and, in a less strong movement, as a practice. At the same time, the University can be identified as a strong character for the implementation of such concepts, considering the construction of a inclusive educational policy. It can be concluded that it is necessary to amplify these concepts as a way to contribute to the formative process of the students and, in this sense, minimize the high number of dropouts at this educational level. In part, this can be achieved through surpassing some behavioral barriers that still are internalized at the analyzed institution.

Key words: Educational policy. Policies cycle. Inclusive education. Higher education. Pedagogical and behavioral accessibility.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Contexto de influência dos documentos internacionais no texto da PNEEPEI (2008)	56
Tabela 2- Legislações consideradas pelo incluir (2013)	61
Tabela 3- Candidatos às vagas classificados/deferidos/indeferidos no SISU/2018..	112
Tabela 4- Critérios de análise – acessibilidade plena.....	142
Tabela 5- Representação do coordenador de curso em comissões.....	155
Tabela 6- Elementos registrados para a categoria de resposta “outros”	157
Tabela 7- Contribuições no quesito de resposta “outros”	158
Tabela 8- Contribuições no quesito de resposta “outros”	160
Tabela 9- Contribuição a partir da indicação em “outros”	163
Tabela 10- Percepções quanto ao atendimento educacional especializado.....	172
Tabela 11- Segmento responsável pela realização do atendimento educacional especializado.....	178
Tabela 12- Profissionais do núcleo de desenvolvimento educacional responsáveis pelo atendimento educacional especializado.....	179
Tabela 13- Metodologia referente à acessibilidade pedagógica e atitudinal orientada aos docentes para atuação com estudante com deficiência.....	180
Tabela 14- Intervenção pedagógica realizada diretamente pelos profissionais (servidores) da equipe NuDE.....	181

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Ações para promoção da acessibilidade conforme a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)	73
Figura 2- Componentes das barreiras atitudinais.....	79
Figura 3- Esquema das etapas, dos testes e das táticas de validação de um estudo de caso.....	84
Figura 4- O ciclo de políticas em três contextos.....	85
Figura 5- O ciclo de políticas apresentado em cinco contextos.....	97
Figura 6- Desenho dos fluxos do PPC I, II e III.....	97
Figura 7- Quadro apresentação de gráficos – o lugar da inclusão e acessibilidade....	128
Figura 8- Preceitos da acessibilidade pedagógica e atitudinal.....	135
Figura 9- Preceitos da acessibilidade pedagógica e atitudinal.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Cursos presenciais UNIPAMPA.....	88
Quadro 2- Detalhamento dos documentos analisados.....	90
Quadro 3- Apresentação das fases e respectivos instrumentos e sujeitos da pesquisa.....	92
Quadro 4- Documentos apresentados a partir dos movimentos: de influência, de produção de texto e movimento da prática.....	100
Quadro 5- Estudantes com deficiência matriculados na UNIPAMPA.....	105
Quadro 6- Vagas ofertadas em ações afirmativas para pessoas com deficiência nos processos seletivos de ingresso.....	109
Quadro 7- Documentos dos movimentos de influência e da produção de textos.....	116
Quadro 8- Movimento de influência e movimento da prática/propostas de ações para implementação da inclusão e acessibilidade.....	123
Quadro 9- Comunidade respondente – PROGRAD e divisões (movimento de influência)	124
Quadro 10- Comunidade respondente – <i>campi</i> e curso/coordenação (movimento da produção de textos)	124
Quadro 11- Comunidade respondente – servidores do Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NuDE (movimento da prática)	128
Quadro 12- Fluxos de tramitação do PPC e respectivos elementos.....	128
Quadro 13- Demonstrativo dos elementos “lugar” da inclusão e acessibilidade nos PPC da UNIPAMPA.....	133
Quadro 14- PPC com critério “acessibilidade pedagógica e atitudinal”	174
Quadro 15- Segmentos/sujeitos envolvidos com a identificação da deficiência no Campus.....	175
Quadro 16- Servidores responsáveis pelo encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)	168

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- A oferta de atendimento educacional especializado nos PPC.....	139
Gráfico 2- Percepções sobre Política Educacional Inclusiva para estudantes com deficiência na Educação Superior.....	156
Gráfico 3- Relação (eixo) de conhecimento.....	158
Gráfico 4- Matrículas de estudantes com deficiência no Curso.....	159
Gráfico 5- Movimento de influência – critérios de inclusão e acessibilidade contemplados pelo PPC/curso.....	159
Gráfico 6- Atores envolvidos no processo de construção da Política Educacional Inclusiva na construção do PPC.....	161
Gráfico 7- Movimento da prática inclusiva nos PPC.....	164
Gráfico 8- Acessibilidade Pedagógica e atitudinal previstas/inscritas nos Planos de Ensino.....	165
Gráfico 9- Percepções do movimento da prática – oferta do Atendimento Educacional Especializado.....	167
Gráfico 10- Materialização do movimento da prática através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência no Campus/Curso...	168
Gráfico 11- Movimento da prática – atuação no AEE – Sujeitos/servidores que realizam o AEE nos <i>Campi/Cursos</i>	169

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
APAES - Associação de pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
Conade - Conselho Nacional de Pessoas com Deficiência
Combrasd - Conselho Brasileiro para Superdotação
Corde - Conselho das Organizações das Pessoas com Deficiência
Daes - Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DPD - Divisão de Planejamento e Desenvolvimento
DRA - Divisão de Regulação e Avaliação
Febasd - Federação das Associações das Pessoas com Síndrome de Down
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
INES - Institutos Benjamin Constant e de Educação de Surdos
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC - Ministério da Educação
NInA - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal do Pampa
NuDE - Núcleo de Desenvolvimento Educacional
ONCB - Organização Nacional de Cegos do Brasil
ONU - Organização das Nações Unidas
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PI - Projeto Institucional
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNE - Plano Nacional de Educação
PPC - Projeto Político Pedagógico de Curso
PPGMAE - Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Ensino
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SiSU - Sistema de seleção Unificada
UFC – Universidade Federal do Ceará
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	18
2 REVISÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA.....	23
2.1 Conceitos essenciais de introdução à discussão do Estudo de Caso: a “inclusão educacional de pessoas com deficiência”	22
2.2 Concepções sobre Universidade: a Universidade Brasileira.....	28
2.3 Direito das pessoas com deficiência: aspectos históricos, legais e normativos.....	38
2.4 Demarcação teórico-conceitual da política educacional inclusiva no Ensino Superior.....	51
2.4.1 Legislações para o acesso e permanência (movimento de influência)	51
2.4.1.1 Política, legislação e política pública: construção para a Inclusão.....	51
2.5 Ações Afirmativas como instrumento da Educação Inclusiva: o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior.....	65
2.6 Acessibilidade pedagógica e atitudinal no Ensino Superior: quebra de barreiras ao ensino-aprendizagem na Universidade.....	69
3 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO: CAMINHOS DA PESQUISA.....	82
3.1 Estudo de caso: delineamento da pesquisa.....	83
3.1.1 Tipo de pesquisa.....	83
3.1.2 Campo e contexto da investigação – Descrição do campo de pesquisa: a UNIPAMPA.....	83
3.1.3 Sujeitos envolvidos e instrumentos de produção de dados.....	89
3.1.4 Cronograma da pesquisa realizada.....	91
3.2 Metodologia de análise de dados do estudo de caso: o Ciclo de Políticas como proposta para instrumento de investigação e avaliação de Estudo de Caso.....	93
3.2.1 Movimento de /para política educacional inclusiva na UNIPAMPA.....	99
3.2.1.1 Movimento de influência.....	101
3.2.1.2 Movimento de produção de texto.....	102
3.2.1.3 Movimento de prática.....	102
4 DINÂMICA DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DO ESTUDO DE CASO: A REVELAÇÃO DO “LUGAR’ DA ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA E ATITUDINAL NA UNIPAMPA.....	104

4.1 Primeiro momento: análise diagnóstica de desvelamento do campo de pesquisa para compreensão do movimento de influência da política.....	104
4.1.1 “Pano de fundo” do campo: o Sistema de Seleção Unificado/ SiSU – processo para o acesso.....	107
4.2 Segundo momento: o desenvolvimento do Estudo de Caso – a acessibilidade pedagógica e atitudinal nos contextos do movimento de produção de texto e no contexto do movimento da prática pedagógica na UNIPAMPA.....	114
4.3 O “chão” do contexto do movimento da produção de texto: aprofundamento dos elementos do caso.....	114
4.3.1 Adentrando ao campo da produção dos textos: análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação – PPC e o “lugar da inclusão”	128
4.3.1.1 O “lugar” da inclusão e acessibilidade nos PPC por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)	135
4.4 O “lugar” da inclusão e acessibilidade nos PPC em relação às questões pedagógicas e atitudinais.....	139
4.5 O movimento de construção da política educacional inclusiva a partir do movimento de influência e do movimento da produção de texto como proposta de Projeto Político-Pedagógico inclusivo.....	145
4.6 A materialização da política educacional inclusiva a partir do movimento da prática: contribuições para a permanência dos estudantes com deficiência ao Ensino Superior.....	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
REFERÊNCIAS.....	202
APÊNDICES.....	207

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao iniciar a construção dessa investigação, logo veio à mente os desafios quanto ao campo temático no qual estava adentrando e não tive como deixar de refletir sobre o retorno social o qual, desejo, essa pesquisa possa contribuir, retorno de efetivas contribuições a um tema de suma importância e que ainda sofre muitas resistências dentro do contexto educacional (da Educação Básica ao Ensino Superior), fato que traz muitas inquietações, dentre estas, uma em particular: o percurso/caminho do estudante com deficiência que ingressa no Ensino Superior.

Nesse caminho, busquei analisar como são realizadas as ações que contribuem com o percurso formativo desses estudantes, do acesso a permanência, em que pese os requisitos legais da acessibilidade pedagógica e atitudinal, a partir do processo de implementação da política educacional inclusiva para estudantes com deficiência.

O tema da inclusão surge em decorrência de meu primeiro contato com a questão da inclusão e acessibilidade em meados de 2005, quando trabalhei no Setor de Apoio ao Educando, na Secretaria de Educação do Município de Dom Pedrito. A partir daí surgiram as primeiras inquietações, ou seja, as solicitações por parte dos pais, por adaptações na frota escolar para atender estudantes cadeirantes (rampa elevatória); ainda recorre à memória de mães que tinham que carregar o filho nos braços para entrar no ônibus, acompanhar até a escola e fazer a mesma ação no retorno, pois o motorista alegava que não era serviço dele; portas de salas de aula, nas quais a cadeira de rodas não conseguia passar; banheiros sem adaptações, etc. Esses primeiros desafios, após várias reuniões com os setores da própria Secretaria de Educação, com a supervisão geral e com o Prefeito da época (Francisco Alves Dias, *in memoriam*) foram superados (conseguimos atender!). Entretanto, se a inclusão fosse somente adaptações físicas, o trabalho estava realizado e teria satisfação no atendimento da demanda, mas nessa ocasião aconteceu a inquietação, refleti que inclusão não era apenas isso (conseguir entrar na sala de aula!); haviam outras questões, outras adaptações dentro do contexto escolar (permanecer e fazer parte!), essas eram as mais difíceis.

Hoje, ao ampliar concepções e amadurecer teorias por meio de estudos no Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGMAE), compreendi que a acessibilidade pedagógica e a acessibilidade atitudinal, à época, eram os elementos da política educacional inclusiva que mais comprometiam e desafiavam a concretização do direito à educação dos estudantes que lá estavam – ou seja, a própria inclusão escolar (por questões éticas, não mencionarei a escola).

Tais elementos não faziam parte da rotina de trabalho, tampouco havia entendimento de tais conceitos/princípios, muito menos da escola: o direito ao ensino e à aprendizagem.

Seguindo esse caminho, em 2013, ingressei no serviço público federal como técnica administrativa em educação, para minha surpresa e alegria, acontece o segundo contato direto com o tema inclusão, quando (re) comecei a trabalhar com inclusão no Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal do Pampa (NInA). A partir daí surgiram outras inquietações (com algumas semelhanças em relação àquelas com as quais me deparei no trabalho com a Educação Básica), agora, no âmbito da inclusão no Ensino Superior. Acredito que essas “pistas profissionais” (no trabalho) motivaram a pesquisar sobre o tema Inclusão e Acessibilidade, por todo desafio que vi e continuo vendo/enxergando/observando em relação ao caminho/percurso (da Educação Básica ao Ensino Superior) desses estudantes com deficiência que buscam ingressar (acessar e permanecer) na Universidade. Essas são, sem dúvida, as motivações que levam a esse estudo e apresentação inicial que justifica a construção dessa dissertação com o escopo da inclusão no Ensino Superior.

O presente trabalho investigativo leva em conta aspectos legais de proteção de direitos dos estudantes com deficiência (já são 30 anos de legislação sobre o tema), e, também, aspectos da política educacional na perspectiva da educação inclusiva. Essa relação entre o texto jurídico-legal e a implementação da política é o que dá embasamento para as reflexões sobre o que está posto (texto legal) e sobre aquilo que é, de fato, implementado pela universidade. Nesse viés pela busca de entendimento quanto ao processo de implementação da política no contexto da prática para a inclusão desses estudantes no Ensino Superior, procurei compreender o “caminho” com base em uma interrogação inicial: a universidade contempla o **acesso** e a **permanência** desses estudantes? Outro aspecto que levamos em consideração e que podemos traçar como justificativa, para além dos aspectos legais (princípio da igualdade; da equidade e os preceitos da acessibilidade pedagógica e atitudinal) de escolha do tema, questiona o fato de, num universo de mais de treze mil (13) estudantes matriculados¹, a instituição pesquisada contar, apenas, com cento e cinquenta e três (153) estudantes com deficiência em seus cursos de graduação. Segundo dados do IBGE (2010)² mostram um elevado quantitativo de pessoas com deficiência no Rio Grande Do Sul; onde está esse público, em que fase/etapa do processo educacional eles se encontram?

No que concerne ao aspecto metodológico, o trabalho apresenta uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1991), do tipo estudo de caso, sendo o campo de

¹Dados do setor de processo seletivo, referente a junho de 2018.

²Dados obtidos na página do IBGE, referente a 2010.

investigação a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Para análise dos dados, busco aproximação com a proposta metodológica apresentada pelos pesquisadores ingleses Stephen J. Ball e Richard Bowe (1992-1994), a qual é amplamente divulgada no Brasil por Jefferson Mainardes (NOZU; BRUNO, 2015, p. 4), teóricos que apresentam estudos sobre o Ciclo de Políticas; neste, optei pelos três contextos iniciais definidos pelos autores como: contexto de influência, contexto de construção de texto e contexto da prática, os quais apresento como “movimento” da influência, da produção de texto e movimento da prática, vinculando ao tema da política educacional inclusiva no Ensino Superior.

Nessa perspectiva, investiguei o processo de implementação/atuação³ da política educacional inclusiva para estudantes com deficiência na UNIPAMPA e, na subjacência da implementação da política, o disposto no requisito legal⁴ referente à acessibilidade pedagógica e à acessibilidade atitudinal dentro do contexto acadêmico, especificamente para os estudantes com deficiência, público alvo da política de inclusão e acessibilidade.

A construção do apoio teórico da pesquisa realizada se deu por meio de construção de “estudo da arte” quanto ao tema, principalmente, por meio de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁵, onde identifiquei vários trabalhos, a partir dos descritores “inclusão e acessibilidade”; “inclusão e acessibilidade no ensino superior”; “acessibilidade atitudinal”; “acessibilidade pedagógica”; “política educacional inclusiva”; e “educação especial”. Encontrei uma vasta produção a partir desses descritores, porém, no que tange à acessibilidade pedagógica e atitudinal, verifico que, apesar de indicar muitas produções⁶, os trabalhos apresentados referem-se, em sua maioria em “prática pedagógica” e/ou “inclusão pedagógica”; já quanto ao descritor acessibilidade atitudinal⁷, o número de produções reduz

³Justifico a utilização dos dois termos Implementação/atuação, conforme estudo teórico de Atuação de Política fundamentada por Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016), os autores erradicam o binômio política e prática, ao mostrarem que por meio da prática dos docentes é produzida uma política, um dos motivos por não utilizarem o termo “implementação de política e sim atuação de política”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, p. 17).

⁴Considerando a escassez conceitual sobre acessibilidade pedagógica e atitudinal, inicialmente trato este elemento como um requisito legal, conforme disposto no documento do Ministério da Educação (INEP/DAES/SINAES) denominado Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância - 2016, o qual dispõe “[...] **Acessibilidade Pedagógica:** No contexto brasileiro, Direito de que sejam asseguradas ao público alvo da educação especial as condições de igualdade no acesso, na permanência e na terminalidade dos estudos na educação superior. Tais condições são promovidas institucionalmente a partir da eliminação do conjunto de barreiras, a saber: arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais, nas comunicações e digitais. Também, nesse mesmo documento, é contemplado o conceito sobre “[...] **Acessibilidade Atitudinal:** Refere-se à percepção do outro, sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras.

⁵Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

⁶Total de produções com o tema Inclusão e Acessibilidade Pedagógica e Atitudinal: 29.608.

⁷Total de produções sobre Acessibilidade Atitudinal: 5.249;

expressivamente em relação à acessibilidade pedagógica⁸.

Também, busquei suporte teórico-conceitual a partir dos seguintes autores: Chauí (2001), Fávero (2006), Raposo (2007) e Santos e Almeida (2008), aspectos sobre o Universidade; sobre o tema da inclusão; a partir do embasamento legal que está posto em nosso ordenamento jurídico que estabelece o direito das pessoas com deficiência, ou seja, a partir das legislações que tratam deste direito no processo educacional, também, apresentei alguns marcos históricos, legais e normativos; quanto aos aspectos legais-normativos, elenco os correspondentes a um percurso temporal de trinta anos, documentos os quais considereei como movimento de influência. Os documentos analisados (leis, decretos, portarias, orientações, etc), dentro da proposta de análise documental trazida por Gil (2008), foram: Constituição Federal (1988), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Convenção da Guatemala (1999, ratificada pelo Decreto 3.956 de 2001), Lei 10.436 (2002), Portaria 3.284 de 2003, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), Plano Nacional de Educação (PNE, 2011; 2014), Lei 12.711 (2012), Programa INCLUIR (2013), Lei 13.146 (2015), Lei 13.409 (2016) e Decreto 9.034 (2017); e Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e à distância. (BRASIL, 2016-2017-2018)

Na sequência, discorro sobre o conceito de “inclusão” e “pessoa com deficiência” e a identificação dos sujeitos que fazem parte da política de educação inclusiva por meio de teóricos como Sasaki (1997), Mantoan (2003), Garcia (2004), Brizzola (2007) e Beyer (1998), também, os conceitos trazidos pela Declaração de Salamanca (1994). Para tratar dos requisitos legais da acessibilidade atitudinal e pedagógica, também busquei apoio na legislação vigente (movimento de influência), concomitante à análise dos textos construídos pela própria instituição pesquisada para a implementação dessa política (caminho da produção de texto), tais como Diretrizes Orientadoras para elaboração dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas (2011; 2018), Relatório Técnico sobre inclusão e acessibilidade na UNIPAMPA (Portaria nº 0597, 2012), Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI/2014-2018), Projeto Político-Pedagógico dos cursos de Graduação (PPC), Resolução nº 29/2010 normas

⁸Os demais descritores apresentam as seguintes produções: “inclusão e acessibilidade” (789.574), porém, incluindo em várias áreas e não somente na área da educação; quando refinamos a pesquisa para o descritor “inclusão e acessibilidade no ensino superior”, também identifiquei uma vasta produção - 1.144.755. Porém, há uma mescla de pesquisas, ou seja, a plataforma apresenta trabalhos na área da educação básica, administração, psicologia, dentre outras. Quanto ao descritor “política educacional inclusiva”, também apresenta um expressivo número de trabalhos – 124.468. A partir disso, selecionei alguns trabalhos que vieram ao encontro da proposta de pesquisa.

acadêmicas, portarias, etc. A intencionalidade é aqui, é a de refletir sobre a política educacional inclusiva construída e implementada pela Universidade Federal do Pampa e compreender o caminho percorrido pelo estudante com deficiência que ingressam na universidade.

Espera-se, portanto, ampliar o debate acerca da política educacional inclusiva na Universidade Federal do Pampa e, assim, verificar o processo de implementação e a materialização dessa política referente aos preceitos da acessibilidade pedagógica e atitudinal (movimento da prática), tendo em vista que a política educacional inclusiva vem sendo (re)construída há mais de 30 anos e, ainda, pelo fato de esta Universidade ter sido criada na época de plena vigência da perspectiva educacional inclusiva no Brasil.

2 REVISÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA

2.1 Conceitos essenciais de introdução à discussão do Estudo de caso: a “inclusão educacional de pessoas com deficiência”

A deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação das pessoas na sociedade em igualdade de oportunidade com as demais pessoas. (BRASIL, 2009)

Nesse capítulo, apresento concepções sobre “inclusão” e a definição de “pessoa com deficiência”, quanto a esta, sem a pretensão de categorizá-las; esses elementos analíticos é que permeiam a investigação no caminho da pesquisa, ou seja, inclusão, inclusão e acessibilidade, direito à educação [dos estudantes com deficiência], política educacional inclusiva. A análise desses elementos contribuí para a compreensão do processo de implementação da política educacional inclusiva dos estudantes com deficiência no ensino superior e, também, os preceitos [legais] da acessibilidade pedagógica e atitudinal como subcategoria, preceitos que contribuem com as ações de ensino-aprendizagem tanto para no processo que contempla o acesso como para o processo de permanência desses estudantes nessa etapa de ensino.

Para fundamentar o contexto da “inclusão” é necessário compreender sobre o antagonismo que a palavra empreende, ou seja, o conceito de “exclusão”. O significado da palavra exclusão que encontrei no dicionário da língua portuguesa remete ao seguinte: “Ação ou efeito de excluir, de segregar, de deixar de fora”. O conceito de exclusão é frequentemente vinculado ao conceito de inclusão em sentido oposto. Brizzolla (2007) fala que “a compreensão das políticas de inclusão exige uma exposição relacional entre os dois conceitos”. (BRIZOLLA, 2007, p. 18)

Segundo a autora, o termo exclusão tem origem na contemporaneidade, fazendo parte dos debates das políticas sociais a partir de 1990, ampliando as propostas das políticas na área da educação:

Apresenta uma ênfase própria na área da educação e educação especial. Contudo, ao ser apropriado pelas discussões no campo das políticas, o conceito inclusão, nas suas diferentes expressões (social, educacional, escolar, entre outras), aparece acompanhado de uma aura de “inovação” e “revolução”, até mesmo como “novo paradigma” social [...]. **Em outros termos, é apresentado como solução para a exclusão social.** (BRIZOLLA, 2007, p. 19, *grifos da autora*)

Em dois mil e cinco (2005), através da Secretaria de Educação Especial [órgão vinculado ao MEC, com o objetivo de orientar o processo de educação especial, foi elaborado

o instrumento denominado Documento Subsidiário à Política de Educação Especial que, dentre outras orientações, traz para o contexto da política educacional inclusiva a concepção de inclusão e exclusão referendando que uma política “efetivamente inclusiva” deve “ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais”. (BRASIL, 2005, p. 8)

O mesmo documento menciona que a implementação de políticas inclusivas que “pretendem ser efetivas e duradouras” devem ter efeitos sobre a “rede de relações” instituídas nas instituições; complementam, ainda que “as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam”. (BRASIL, 2005, p. 8)

Garcia (2004) em seus estudos traz os dois conceitos: “inclusão social” e “educação inclusiva”, falando que são expressões “que ganharam importância nos discursos de diferentes correntes político-ideológicas e nas discussões desenvolvidas no campo teórico, nos últimos anos”. Diz, ainda, que há uma tentativa em definir tais conceitos com o intuito de implementar nas políticas.

O conceito de inclusão, conforme Garcia (2004) possui referência em discursos “progressistas e conservadores, a diferentes posicionamentos político-ideológicos, gerando dificuldades para identificar suas filiações. Ao mesmo tempo, **tem sido tratado em oposição à exclusão**” (GARCIA, 2004, p. 22). A autora, em sua análise, observa que em um período histórico de “tamanho desigualdade” social, o conceito da inclusão ganhou força por parte de agências multilaterais “e governos de diferentes países”. (GARCIA, 2004, p. 23)

Ao trazer a análise do sociólogo estadunidense Talcott Parsons (1902-1979), Garcia fala da concepção parsoniana, em especial nas obras em que o autor discute inclusão como parte do sistema social e sua estrutura (1966; 1969; 1977), através da compreensão do funcionalismo, concebe a abordagem sobre inclusão sendo umas das etapas constitutivas da “estrutura do sistema social”:

Segundo essa perspectiva analítica, no processo social constitui-se uma “diferenciação” de grupos sociais que antes não eram percebidos no conjunto da sociedade. A partir dessa diferenciação, para o autor, cria-se a necessidade de promover a “capacidade adaptativa” ou adaptação e a “generalização de valores”. Essa última “etapa” é que se denomina “inclusão”, na compreensão parsoniana, ou seja, a difusão para toda a sociedade de valores comuns e determinados como favoráveis ao seu bom desenvolvimento, mas não descuidando dos estágios anteriores de seleção, diferenciação e adaptação, que são fundamentais nesta concepção. (GARCIA, 2004, p. 23)

Já Nozu e Bruno (2015), ao estudar o ciclo de políticas na educação especial, especificam que a palavra “inclusão” serve como elemento de ordem das agendas das políticas públicas contemporâneas “sendo apropriada, reinterpretada e veiculada por diversos grupos de interesse (militantes dos direitos humanos, empresários, professores, políticos, “minorias sociais”, Academia, etc.)” esses autores mencionam que essa apropriação se dá a partir dos efeitos discursivos “almeçados”. (NOZU; BRUNO, 2015, p. 7)

Nessa concepção, tratam sobre o tema da inclusão a partir do contexto da exclusão social, econômica e cultural, contextos que dão origem ao discurso da inclusão e, também, nas relações de “poder-saber” “como um regime de verdade, ou seja, como a “solução” para quem se encontra de alguma forma, excluído. (NOZU; BRUNO, 2015, p. 7)

Em relação ao fomento da política educacional inclusiva em nosso Estado brasileiro, Nozu e Bruno fazem uso dos estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista, os quais discorrem que essa política teve influência de agências multilaterais internacionais, dando espaço às disputas de mercado na economia internacional

Nesse contexto, o Estado brasileiro começou a fomentar, influenciado por agências multilaterais internacionais, políticas educacionais inclusivas, pois na lógica neoliberal do mundo globalizado, ou seja, na realização da fórmula “menos Estado, mais mercado”, a educação passa a ter um papel fundamental para que os cidadãos dominem os “códigos da modernidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011) e, desta forma, possam servir como soldados ao aparelho estatal na batalha pela disputa de mercado na economia integrada internacional. (NOZU; BRUNO, 2015, p. 7)

Em recente entrevista concedida ao programa Café Filosófico⁹, exibida em 2016 pela TV Cultura, disponibilizada pelo *site* Diversa (2017), Izabel Maior estabelece inclusão na perspectiva do modelo social sendo caracterizada como direito à inclusão materializada através do direito instrumental [direito intermediário] que é um direito à acessibilidade; fala que a Educação Inclusiva **é uma obrigação** e que é a única estratégia que nos colocará numa posição em que a discriminação [de todos os grupos que fazem parte da política de ações afirmativas] acabará.

Izabel maior deixa claro o papel que o Direito exerce nesse processo da inclusão, estabelecendo um parâmetro referente a não utilização dos preceitos constitucionais a partir da educação inclusiva. Essa materialização se dá, também, na política de ação afirmativa, a qual pode-se caracterizar como proposta para acessibilidade atitudinal.

⁹O tema da entrevista: deficiências e diferenças foi exibido em 2016 pela TV cultura, publicado em 2017.

Gil (2017)¹⁰, ao sintetizar a entrevista disponibilizada pelo site Diversa, fala que a frase mais utilizada por quem trabalha com a inclusão de pessoas com deficiência é a que “inclusão é um processo”.

Adentrando no texto jurídico, o contexto da inclusão é posto como exercício de direito, premissa consolidada pelos direitos humanos; com isso, a Declaração de Salamanca (1994), no âmbito educacional, para efetivação e participação dos sujeitos com deficiência, traz inclusão e participação como “Essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete o desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades”. (BRASIL, 1994)

Outro aspecto a considerar, são os modelos da “integração e segregação”, que perduraram por muito tempo no contexto educacional, deixando de fora os estudantes com deficiência; esses modelos estão sob forte revisão e discussão, pelo seu caráter segregacionista e, a partir disso, consolidou-se um novo paradigma na educação especial o paradigma da inclusão. Essa mudança aconteceu primeiro em âmbito internacional, chegando ao Brasil entre os anos 60 e 70. (GARCIA, 2004, p. 41)

Em relação ao primeiro modelo, o da integração, Garcia (2004, p. 41) refere que é apresentado “como bandeira de um movimento social” em oposição ao modelo de segregação, modelo em que os estudantes com deficiência eram atendimentos separadamente dos demais estudantes, em centros ou escolas específicas para estudantes com deficiência, ou seja, os estudantes com deficiência eram privados de estarem junto com os demais estudantes no processo de aprendizagem.

Garcia (2004) apropria-se do trabalho de Simon (2000) como forma de contribuir ao debate em relação ao modelo estabelecido à época, o modelo da integração¹¹ onde “apresenta diversos modelos de integração, demonstrando que a apreensão desse conceito ocorreu de maneira heterogênea”. (GARCIA, 2004, p. 41)

¹⁰Marta Gil é coordenadora executiva do Amankay Instituto de Estudos e Pesquisas Site externo, consultora na área de inclusão de pessoas com deficiência, responsável pela concepção do DISCOVERY, primeiro jogo corporativo sobre inclusão, consultora da série “O futuro que queremos – Trabalho decente e inclusão de pessoas com deficiência” (OIT e Ministério Público do Trabalho), responsável pela elaboração da Metodologia SESI SENAI de gestão da inclusão na indústria, Fellow da Ashoka Empreendedores Sociais. Autora dos livros “Caminhos da inclusão – A trajetória da formação profissional de pessoas com deficiência no SENAI-SP”, “As cores da Inclusão – SENAI MA” e organizadora do livro “Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?”, USP/Fundação Telefônica/Ashoka, prêmio Imprensa Social.

¹¹Esse sistema foi considerado, em âmbito internacional, insuficiente, principalmente por sua pouca efetividade em inserir os alunos com deficiência na escola do ensino regular. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994-1999, apud GARCIA, 2004, p. 41)

A partir das propostas de reforma da educação, nos anos 90, é que o conceito da inclusão ganha mais visibilidade no cenário da política educacional da educação especial, traduzindo uma concepção mais clara do significado que o termo empreende, e que há mais de três décadas tenta empreender. Mantoan (2003) nos brinda com o conceito de inclusão dizendo que a inclusão

Questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é **incompatível** com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. (MANTOAN, 2003, p. 16, *grifo* da autora)

Após apresentar essas concepções sobre o conceito de inclusão, introduzo proposta de reflexão na tentativa de definir para quais sujeitos essa política vem sendo construída; na epígrafe deste capítulo, apresentei o Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, o qual conceitua que “deficiência é um conceito em evolução”. Apresento, portanto, concepções estabelecidas em nosso ordenamento jurídico.

O Decreto 3.298 de 1999 conceitua deficiência como “anormalidade ou perda” “de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado **normal** para o ser humano” Ainda, conceitua a deficiência permanente e à incapacidade.

Atualmente, fazem jus ao direito às vagas direcionadas às pessoas com deficiência os estudantes que se “enquadrem”, conforme Decreto 3.298/1999, nas categorias elencadas pelo artigo 14: deficiência física; deficiência auditiva; deficiência visual e deficiência mental.

Também faz parte desse público, conforme estabelecido pela lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, os estudantes com transtornos do espectro autista, definido no parágrafo segundo: a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (BRASIL, 2012, p. 1)

Maia (2012) aborda que a “superação” do conceito de pessoa com deficiência anteriormente adotada pelo ordenamento jurídico fundado exclusivamente em critérios médicos, gera implicações de ordem prática, tendo em vista a possibilidade de alguém considerado como pessoa com deficiência à vista do ordenamento jurídico anterior à Convenção não mais ser enquadrado em tal conceito. (MAIA, 2012, p. 1)

A partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, outorgada pelo Brasil por meio de Emenda Constitucional (BRASIL, 2012, p. 2) e promulgada pelo Decreto

nº 6.949/2009, é que se tem o conceito de deficiência fundamentado no aspecto social, não vinculado à pessoa.

Porém, o autor menciona que o conceito estabelecido pela Convenção é incompleto, e que deverá ser “atualizado a cada momento/contexto histórico”; também, comenta que a Convenção da ONU foi elaborada em “um processo que contou com a efetiva participação das pessoas com deficiência”¹². (BRASIL, 2008)

A partir disso, considerando que esse público está chegando ao Ensino Superior, apresento o próximo capítulo sobre as concepções de universidade, lugar que deve ser de todos os estudantes, conforme o paradigma da educação inclusiva.

2.2 Concepções Sobre Universidade: a Universidade Brasileira

Assim como referido anteriormente, em que elegi como foco de análise a política educacional inclusiva no Ensino Superior, não posso deixar de refletir sobre a própria concepção de universidade (lugar que pertence também aos estudantes com deficiência!) e seu nascimento no Brasil; faço isso com intenção de situar o leitor para que perceba quão resistentes fomos em institucionalizar a educação superior pública no Brasil e, também, para mostrar que a própria concepção de Universidade não é um terreno simples, imaginemos, então, a concepção de uma universidade inclusiva, que abra “caminho” para diversidade! Percebe-se, após os estudos realizados a respeito da Universidade, o qual demonstra a demora em conduzir essa proposta por parte dos governos, sendo sempre [ainda o é!], apesar de muito evoluirmos acerca desse conceito, palco de resistências com predominância mercadológica dessa etapa de ensino, discurso retomado com força do atual governo, infelizmente.

Para dar início a esse diálogo, começo com Fávero (2006), a autora apresenta um estudo sobre a Universidade no Brasil e suas origens. Neste traçado, a autora situa o histórico dentro de uma perspectiva temporal que vai desde as origens da Universidade até o ano de 1968, começando com as tentativas de criação da Colônia ao Império e início da República, onde não tiveram êxito no período do Brasil colônia. Segundo a autora, “embora a criação de

¹²Sasaki (2007) fala da origem do lema “**Nada Sobre Nós, Sem Nós**”, que foi a partir de “um dos mais notáveis ativistas negros com deficiência da atualidade” William Rowland, da República da África do Sul, onde Rowland descreve a “ong história de lutas, sacrifícios e humilhações, mas também de vitórias e avanços da organização não-governamental Pessoas com Deficiência da África do Sul (Disabled People South Africa – DPSA)”, essa organização, fundada em 1984, a DPSA adotou em 1986 o lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós” Sasaki (2007) menciona que esta é a data do surgimento do lema, sendo adotado em “reconhecimento da necessidade de as próprias pessoas com deficiência promoverem diretamente os direitos humanos e o desenvolvimento de todos os sul-africanos com deficiência. (SASSAKI, 2007, *grifos* da autora)

universidades tenha sido postergada pelo Governo Federal até 1920, quando foi instituída a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), traz as discussões da Academia Brasileira de Educação e de Ciências sobre concepções, funções e modelos de universidade”. (FÁVERO, 2006, p. 17)

Fávero ainda uma reflexão sobre universidade dizendo que:

O ponto de partida para qualquer discussão sobre universidade não poderá ser, portanto, “o fenômeno universitário” analisado fora de uma realidade concreta, mas como parte de uma totalidade, de um processo social amplo, de uma problemática mais geral do país. (FÁVERO, 2006, p. 19)

A autora também menciona que em relação às pesquisas realizadas a universidade é convocada a ser palco de discussões sobre a sociedade e não somente “em termos puramente teóricos e abstratos”, um espaço de pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões e posicionamentos, mas também como encaminhamento de propostas [alternativas] com vistas à solução de problemas: “não resta dúvida de que essas tarefas constituem um aprendizado difícil e por vezes exaustivo, mas necessário”. (FÁVERO, 2006, p. 19)

Após várias tentativas de criação de universidade no Brasil, sem êxito, registra-se, na época, a intencionalidade que estava na agenda da Inconfidência Mineira, por mais de um século, resultando pela não criação de uma universidade; tudo isso denota uma política de controle que era imposta por parte da Metrópole que “vislumbrasse sinais de independência cultural e política da colônia”. A autora menciona que, mesmo com a sede da Monarquia, o Brasil “consegue apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante e que o Ensino Superior nasceu sob o signo do Estado Nacional”. (FÁVERO, 2006, p. 20)

Neste contexto, somente no ano de 1808 são criados cursos e academias destinados a formar “profissionais para o Estado”. No mesmo ano, é criado por decreto o Curso Médico de Cirurgia na Bahia; também, no mesmo ano, é instituída no Hospital Militar do Rio de Janeiro uma escola Anatômica, Cirúrgica e Médica.

Em 1810, por meio da Carta Régia, é instituída a Academia Real Militar, nessa academia que se implantou o Núcleo Inicial da atual Escola de Engenharia da UFRJ. Em 1827 deu-se a criação dos Cursos Jurídicos. Fávero fala que “esses cursos passam a ter grande influência na **formação de elites** e na mentalidade política do império. (FÁVERO, 2006, p. 21, *grifo* da autora)

No sul e no norte do país, também houve tentativas de criação de universidade, sem êxito; na época do Império, uma proposta apresentada pelo próprio imperador, em sua última

fala do trono em data de 1889, a proposta era a criação de centros de alta organização científica e literária.

Cunha *apud* Fávero comenta sobre outras tentativas com a Proclamação da República:

Cabe lembrar que, na Constituição de 1891, o Ensino Superior é mantido como atribuição do Poder Central, mas não exclusivamente. De 1889 até a Revolução de 1930, o Ensino Superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais. “Seu início coincide com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant, de 1890-1891”. (CUNHA, 1980, p. 132 *apud* FÁVERO, 2006, p. 21)

Na reforma de Rivadávia Corrêa (1911), que institui também o ensino livre e o contexto do regime de desoficialização do ensino:

Embora o surgimento da universidade, apoiado em ato do Governo Federal, continuasse sendo postergado, o regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados. Nesse contexto surge, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911 é instituída a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná (MICHELOTTO, 2006) como instituições livres. (FÁVERO, 2006, p. 21)

A autora mostra a importância em observar que somente em 1915, com a reforma de Carlos Maximiliano, através do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915¹³, o artigo 6º desse Decreto menciona que o Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade “as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar”. (FÁVERO, 2006, p. 22)

Com o advento do Decreto nº 11.530, foram reunidas três unidades de caráter profissional, assegurada autonomia didática e administrativa; desse modo, a primeira Universidade é criada oficialmente, em 1915, resultado da justaposição dessas unidades, cada uma conservou suas características. Várias críticas são impostas a esse modelo de criação de Universidade. Fávero cita o Educador José Augusto:

¹³Decreto que reorganiza o Ensino Secundário e Superior na República: “Art. 1º O Governo Federal continuará a manter os seis institutos de instrução secundária e superior subordinados ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, dando-lhes autonomia didáctica e administrativa de accôrdo com as disposições deste decreto. Art. 2º. O patrimônio de cada instituto será administrado pelo respectivo director, de accôrdo com o orçamento elaborado pela Congregação, aprovado pelo Conselho Superior do Ensino e homologado pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores. Art. 3º Todas as verbas terão applicação ao fim a que são destinadas. Art. 4º Aos institutos federaes de ensino superior ou secundario é attribuida personalidade juridica, para receberem doações e legados, adquirirem bens e celebrarem contractos”. (BRASIL, 1915)

Em matéria publicada no Jornal do Brasil, de 24 de outubro do mesmo ano, sob o título “Regime Universitário III – O estado atual da questão no Brasil”, na qual assinala: “O Decreto de 7 de setembro findo, com o qual o governo da República instituiu a Universidade do Rio de Janeiro, por julgar oportuno dar execução ao disposto no art. 6º do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, contém poucos artigos e trata a matéria da forma mais geral e vaga, de modo a não deixar no espírito de quem lê a noção exata e segura da verdadeira orientação a ser seguida pelo nosso Instituto Universitário”. (FÁVERO, 2006, p. 22)

Com tudo isso, apesar dos problemas e obstáculos apresentados na concepção de fundação, tem-se a criação da primeira Universidade a Universidade Federal do Rio de Janeiro, lugar que fomentou muitos debates em torno do problema universitário no País, dentre as questões recorrentes, destacam-se “concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil”. (FÁVERO, 2006, p. 22)

A partir do cenário exposto, a consolidação da universidade no cenário social brasileiro aconteceu tardiamente e deparou-se com adversidades de cunho social e cultural. Raposo (2007), em sua resenha sobre o livro de Jorge Nagle, considerado uma obra de referência na história educacional dos anos 70 intitulado **Educação e Sociedade na Primeira República** (2001), dentro de um contexto historiográfico nos mostra a interpretação do quadro educacional brasileiro a partir do Estado Republicano. Raposo justifica a excepcionalidade da obra de Nagle e que constitui um “marco de passagens de pesquisadores da educação e ponto de virada de padrões de pesquisa educacional”. (RAPOSO, 2007, p. 258) Em sua narrativa sobre o livro de Nagle faz a seguinte abordagem:

O debate sobre o desenvolvimento do ensino, não privilegia todos os níveis: primário, secundário, superior e profissional “[...] o que interessa é a disseminação da escola primária, que proporciona a aquisição dos direitos políticos, e não a secundária e/ou a superior. A vontade de poucos letrados tinha que ser aceita por muitos analfabetos, impedidos de votar. A ideia proposta pela revolução de 1924 era de alfabetizar pelo menos 60% dos cidadãos para então chamar eleições. Em 1922 quando se procurava comemorar o 1º Centenário da Independência, o censo revelava 80% de analfabetos e isto representava a grande vergonha do século. O analfabetismo e a incultura eram considerados verdadeiros empecilhos para o progresso do Brasil”. (NAGLE, 2001, p. 3 *apud* RAPOSO, 2007, p. 259)

O autor menciona a grande preocupação, à época, em relação ao analfabetismo [80% de analfabetos] e que a responsabilidade recaia sobre homens públicos, jornalistas, movimentos sociais, entre outros, tendo como objetivo disseminar a instrução pública, tendo em vista o expressivo quadro de analfabetismo vigente [a educação era a base para resolver os problemas brasileiros]. (RAPOSO, 2007, p. 259)

O cenário no país marcava a transição de um sistema agrário-comercial para um sistema urbano-industrial, caracterizada pelo rompimento da sociedade estamental, fazendo surgir a estrutura de uma sociedade de classes. A partir dessas transformações surge uma nova fase política e econômica e o advento de novas regras de conduta que tendem a atingir o coletivo; com isso, a sociedade brasileira “é marcada por movimentos que tendem a provocar alterações de base e a retomada dos princípios do liberalismo. Estas tendências liberais se apresentaram com força, se apoiando em dois elementos: representação e justiça”. (RAPOSO, 2007, p. 260)

O autor termina sua resenha sobre o livro de Nagle utilizando-se das palavras do próprio autor, que “conclui que o estado era conivente com a ordem econômica e que, assim, não fez muito pela educação por questões ideológicas”. (RAPOSO, 2007, p. 263) Também destaca a preocupação de Nagle em pesquisar todos os níveis e modalidades de ensino:

As categorias cunhadas pelo autor – entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico - mostram um movimento interessante na dinâmica das reformas e do pensamento educacional brasileiro. E dessa forma, mostram como foi se complexificando o conteúdo de tais reformas no que se refere aos fins da educação, aos meios para sua efetivação. E mostram, portanto, como os atores educacionais de época se apropriaram, ainda que de formas diferentes, do ideário escolanovista em suas propostas educacionais. (RAPOSO, 2007, p. 263)

Dez anos após o 1º Centenário da Independência (1922), diante de todo contexto vivido à época, ou seja, de elevado índice de analfabetismo da população e, principalmente a comprovação de que o espaço universitário não era lugar de todos, numa proposta de reforma da Educação, buscamos no documento escrito em 1932 denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, sob o título: A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo; Menezes (2001), em seu estudo, fala que esse documento escrito por 26 educadores onde entendiam que “nunca chegamos a possuir uma cultura própria, nem mesmo uma cultura geral que nos convencesse da existência de um problema sobre objetivos e fins da educação”. O manifesto circulou em âmbito nacional “com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de Educação”.

Mantoan (2003), em sua obra “Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?”, alerta que a inclusão “implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas estudantes com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. (MANTOAN, 2003, p. 16) Utilizo da fala dessa autora por trazer similaridades com o que acontece no Ensino Superior, quando ela se refere aos sistemas escolares dizendo que

Estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os estudantes em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe”. (MANTOAN, 2003, p. 14)

Ora, a lógica de organização do Ensino Superior também é marcada por questões que tendem a ignorar o sujeito, dentro da academia vive-se em meio às disputas, tornando esse meio cada vez mais excludente.

Em relação ao Ensino Superior e a Universidade, proposta presente no documento, Cunha (2008) traz em seu artigo intitulado “O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixões”, nesse trabalho, o autor “estuda as estratégias argumentativas no manifesto em defesa do ensino superior e a respeito do conceito de universidade”. (CUNHA, 2008, p. 9)

Cunha (2008) dá início ao trabalho falando que em várias narrativas tem-se a informação de que o Manifesto teve origem na IV Conferência Nacional de Educação que foi realizada pela Associação Brasileira de Educação, em 1931:

Na ocasião, os conferencistas discutiram a possibilidade de dar resposta aos discursos lá pronunciados pelo chefe do governo provisório, Getúlio Vargas, e por seu ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, que solicitaram definições sobre “o ‘sentido pedagógico’ da Revolução”, conforme as palavras de Nóbrega da Cunha (2003, p. 40), cuja intervenção foi decisiva na condução dos trabalhos do evento. (CUNHA, 2008, p. 125)

O autor menciona que nesta Conferência não tinha proposta de debater em relação ao ensino secundário e ao ensino superior “nem, muito menos, “o exame do problema geral da educação” a proposta da conferência tinha como definição única as questões relativas à educação popular na fase primária “essa discussão deveria ficar para o próximo encontro da CNE”. (CUNHA, 2003, p. 56-57 *apud* CUNHA, 2008, p. 127)

A partir disso é que se teve a proposta de elaboração de um “manifesto”, documento de grande relevância e modificação de paradigma da educação brasileira, pois, conforme defendido pelo manifesto em uma proposta de “reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional”, abrangendo “dos jardins de infância à Universidade”. (CUNHA, 2003, p. 133)

Nessa proposta, se percebe o caráter do pensamento renovador em relação a ciência, proposta decisiva nas discussões do ensino superior

Apelando a “um conceito dinâmico” que remete “não à receptividade, mas à atividade criadora do aluno”, no intuito de levar “à formação da personalidade integral” do estudante e “ao desenvolvimento de sua faculdade criadora e de seu poder criador”. Para isso, a escola deveria adotar os “mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas”. (AZEVEDO, 1932, p. 59 *apud* CUNHA, 2003, p. 134)

Nesse viés, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, traz a representação de Universidade e as condições que esta assume, considerando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, gozando de autonomia administrativa, de gestão, financeira e patrimonial. (BRASIL, 1988) No artigo 208, inciso V, traz a garantia de que o ensino será ofertado “**aos níveis mais elevados de ensino**, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. (BRASIL, 1988, *grifo* da autora)

Ao aprofundar estudos sobre as universidades criadas recentemente [no Brasil], busca-se adensar entendimento dentro de um contexto contemporâneo, com sustentação do viés social trazido pela Constituição Federal de 1988; para isso, utilizo estudos de Boaventura de Souza Santos e Naomar de Almeida Filho.

No livro “A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova”, é mencionado o texto que deu origem à obra e que o capítulo I fora publicado no Brasil quatro anos antes da publicação da obra, no âmbito do calendário oficial de debates sobre a reforma universitária do Ministério da Educação do Brasil, à época do Ministro Tarso Genro (SANTOS; ALMEIDA, 2008, p. 5). Em sua fala sobre Almeida Filho, reitor da Universidade Federal da Bahia (reeleito para o segundo mandato), Santos (2008) menciona a proposta trazida pelo referido professor, caracterizando como “ambicioso e inovador” o projeto de reforma de sua Universidade, o qual chamou de Universidade Nova; menciona também o profundo conhecimento da tradição universitária e a “sua capacidade para desenhar uma proposta de reforma inovadora que, sem deixar de estar atenta às experiências internacionais, busca as suas raízes nas melhores experiências e ideias universitárias brasileiras”. (SANTOS; ALMEIDA, 2008, p. 5)

Consciente de que a universidade, para ter legitimidade e eficácia, tem de conhecer bem o lugar onde está implantada, afirma veementemente: “Nem Harvard, nem Bolonha”. Esta busca de raízes é, no entanto, feita com uma profunda orientação de futuro, procurando criar uma universidade comprometida com as aspirações democráticas e de justiça social da sociedade mais próxima, mas ao mesmo tempo plenamente envolvida na tarefa de contribuir para uma globalização solidária do saber universitário no continente latino americano e no mundo. (SANTOS; ALMEIDA, 2008, p. 5)

Almeida Filho menciona que em 2004 teve seu primeiro encontro com Boaventura de Souza Santos, do qual já era estudioso das obras, na Universidade Federal da Bahia juntamente com lideranças estudantis e alguns docentes e pesquisadores. Nesta oportunidade foi mostrado o “Programa de Ações Afirmativas” a Santos, o qual foi muito encorajado para encaminhar a proposta. (SANTOS; ALMEIDA, 2008, p. 11)

Posteriormente, Almeida Filho participa de uma conferência promovida pelo Ministério da Educação, juntamente com Boaventura e o então Secretário Executivo, Fernando Haddad; nesse momento, com dois projetos de lei: o da reforma universitária e o da proposta de implantar o regime de cotas nas universidades federais [reserva de vagas para estudantes de escola pública com recorte étnico - racial]. O projeto da Universidade Federal da Bahia foi transformado em projeto de governo. (SANTOS; ALMEIDA, 2008, p. 11)

Vale dizer que esta obra é apresentada pelos autores como proposta de discussão sobre os problemas enfrentados e sobre a passagem da Universidade do século XX para o século XXI. Para isso, os autores apresentam os seguintes questionamentos principais: “o que aconteceu nos últimos dez anos? Como caracterizar a situação em que nos encontramos? Quais as respostas possíveis aos problemas que a universidade enfrenta nos nossos dias?”. (SANTOS, 2008, p. 14) Assim, faz uma análise de questões recentes sobre o Ensino Superior, em especial, sobre a universidade pública, onde identifica a existência de três crises: de hegemonia, de legitimidade e a crise institucional:

A crise de hegemonia resultava das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista [...] A segunda crise era a crise de legitimidade provocada pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. [...] a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. (SANTOS, 2008, p. 14)

Para essa análise, o autor utiliza-se do tema “Da ideia de universidade à universidade de ideias”, publicada em “Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade”, que traz as situações das universidades, suas crises e desafios no fim do século XX. (SANTOS;

ALMEIDA, 2008) Nessa obra, o autor menciona que, a partir do início dos anos 80, houve a opção pela “mercadorização” da universidade, com vistas a atender exigências neoliberais, ou seja, entre 1980 e 1990 houve, primeiramente, a expansão do mercado nacional universitário e, após, surge juntamente com essa expansão o mercado transnacional da educação superior e universitária, onde a partir do final da década de 1990 é transformado em “solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. Ou seja, está em curso a globalização neoliberal da universidade”. (SANTOS, 2008, p. 20)

Santos (2008), ao referir-se ao Brasil, menciona a proposta trazida pelo relatório do Banco Mundial (2002), onde

Se assume que não vão (isto é, que não devem) aumentar os recursos públicos na universidade e que, por isso, a solução está na ampliação do mercado universitário, combinada com a redução dos custos por estudante (que, entre outras coisas, serve para manter a pressão sobre os salários de docentes) e com a eliminação da gratuidade do ensino público, tal como está agora a ocorrer em Portugal. (SANTOS, 2008, p. 21)

Como forma de compreender as diferentes formulações de Universidade, vale destacar que o estudo de Eltermann (2012) o qual menciona que essa concepção “exige compreendê-la em suas múltiplas funções, em especial na produção da ciência e no atendimento as demandas da sociedade, haja vista, nessa perspectiva a compreensão do mundo em que vivemos”. (ELTERMANN, 2012, p. 2) Menciona-se, ainda, como a universidade influencia e como é influenciada, muitas vezes nos marcos de um mundo sustentado pelo pragmatismo e sua consequente desconexão na relação com o conhecimento crítico. (ELTERMANN, 2012, p. 3)

Esse autor mostra dados importantes dentro do contexto das Universidades ao demonstrar o número de Instituições de Ensino Superior (2.300) no país, e que somente 15% destas instituições pertencem ao poder público. (ELTERMANN, 2012, p. 1)

Em sua obra “Escritos sobre a Universidade”, Chauí (2001) nos brinda com reflexões sobre o contexto de criação e de concepção de Universidade, no primeiro capítulo, sob o título: A Universidade na Sociedade, fala das discussões sobre a universidade pública e “a necessidade de defendê-la como direito democrático, opondo-nos às medidas estatais que visam ao seu desaparecimento”. (CHAUÍ, 2001, p. 8)

Nesse contexto, a autora trata aspectos relevantes e que coadunam com os Direitos dos estudantes com deficiência no meio acadêmico quando fala da democracia moderna e que permite a passagem de democracia liberal para a democracia social, estabelecendo que nessa medida os direitos ampliam o seu alcance para as “minorias” [das pessoas com deficiência, por exemplo], as quais sentem a criação em relação às novas reivindicações e a novos direitos,

“única forma sociopolítica na qual o caráter popular do poder e das lutas tende a evidenciar-se nas sociedades de classes, na medida que os direitos só ampliam o seu alcance, ou só surgem como novos pela ação das classes populares”. (CHAUÍ, 2001, p. 8)

Chauí (2001), ao falar sobre a universidade na sociedade, formula o seguinte questionamento “qual é e qual deve ser a relação da universidade com a sociedade?”, ainda “como inserir a sociedade na universidade?”. Para responder, a autora menciona que a universidade é uma “instituição social” “que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte”. (CHAUÍ, 2001, p. 34)

Porém, a autora menciona que ao participar de debates no meio acadêmico sobre a universidade, percebe que alguns temas [e artigos lidos] se tornaram hegemônicos, em que pese as ideias e práticas neoliberais ainda dominantes. (CHAUÍ, 2001, p. 35)

Mesmo com tantas políticas de ações afirmativas [Ensino Superior] disponíveis em nosso ordenamento jurídico, ou seja, cotas para negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e baixa renda, esse público ainda faz parte da minoria no Ensino Superior. (BRASIL, 2016)

Nesse contexto de construção da Universidade no Brasil, lugar de grande diversidade de ideias, interpretações e sujeitos, quando Chauí (2001) fala em hegemonia e neoliberalismo que à época eram dominantes, atualmente essa proposição retorna com muita força no cenário político nacional, haja vista os discursos por parte do governo e os cortes¹⁴ orçamentários que a Educação Superior Pública vem sofrendo, além de cortes (contingenciamento), conjunto de proposições que demonstra a clara intenção de colocar parte da sociedade contra as instituições.

A seguir, apresento concepções sobre o direito das pessoas [estudantes] com deficiência a partir do texto jurídico-legal, pois além de trazer proteção [direito social] às pessoas com deficiência, é através do Direito que se fez valer o “acesso” e a “permanência” à educação, em todos os níveis; ainda que a obrigatoriedade do Estado apresente relação com a educação básica, há na jurisprudência uma gama de ações para que instituições de ensino (públicas e privadas) cumpram com as orientações trazidas pela própria legislação, fazendo

¹⁴Corte ou contingenciamento: Governo Federal fala em contingenciamento; porém, conforme publicação no site Brasil/El País “o contingenciamento é prática comum nas administrações públicas. Mas pode se tornar um corte permanente se economia não melhorar” mencionam ainda que “a Educação acabou sendo a pasta que mais sofreu bloqueio em termos absolutos (foram 5,8 bilhões de reais), embora a suspensão tenha sido proporcionalmente menor do que a ocorrida em outros ministérios. E como as universidades são responsáveis por grande parte da verba gasta pela pasta - grande parte do investimento no ensino básico é de responsabilidade de Estados e municípios -, foram essas as instituições que mais sofreram.

valer o Direito desses estudantes a terem em seu processo formativo ações que garantam a permanência.

2.3 Direito das pessoas com deficiência: aspectos históricos, legais e normativos

Antes de abordar sobre o direito das pessoas com deficiência, é necessário refletir sobre a concepção do próprio “Direito” e a finalidade em criar dispositivos para garantir ações para poder viver [bem] em sociedade. Azevedo (1997) fala que o Direito “na condição de ciência que é descreve e revela; pesquisa e esclarece; coordena e explicita a vida jurídica de um povo em seus mais variados aspectos”. (AZEVEDO, 1997, p. 33)

O autor considera que não se pode deixar de lado os aspectos históricos e um olhar para os fundamentos de cunho social, político, econômico e cultural que dirigem a conduta “do conglomerado humano”. (AZEVEDO, 1997, p. 33)

Também, menciona que o Direito é tanto uma ciência histórica quanto jurídica e que apresentam dualidade e que, em face disso:

Sua área de atuação não se restringe a limites rígidos ou previamente direcionados; já que não se conforma com a mera descrição dos fenômenos jurídicos, deve compreendê-los e explicá-los desde o momento em que sucederam, como na sequência temporal na qual persistiram sobrevivendo ou deixando de existir. (AZEVEDO, 1997, p. 34)

Nessa perspectiva, o autor menciona que entender o significado e o alcance de um determinado ordenamento jurídico, não é uma tarefa fácil e que, para isso, o pesquisador precisa desdobrar o seu estudo por etapas estabelecendo uma ordem assim determinada, primeiramente:

Ao conteúdo das normas e instituições; partirá, depois, para as condições sociais que levaram ao estabelecimento daquelas e destas; competirá perscrutar o problema da efetividade do ordenamento no meio que lhe corresponde, certificando-se de que forma e em que medida tais e quais institutos ainda se encontram válidos, por que desapareceram, ou, ainda, por que não dispõem nem exercem mais a influência que antes gozavam. Um esforço de tal porte não interessa apenas sob o ponto de vista histórico, circunscrito ao retrospecto dos fatos e atos vividos e legados aos pósteros; mas traduz utilidade, também, ao jurista de hoje, prático, técnico, dogmático, pois não é possível desvincular o Direito atual das causas que determinaram a sua juridicidade. (AZEVEDO, 1997, p. 34)

Ao falar sobre o “Direito” das pessoas com deficiência, vale dizer que este [Direito] é definido como “Direito Social”, que no entendimento trazido por Glatt (2013) é considerado

como direitos sociais em si são direitos substantivos ou materiais, visto que fazem parte da rotina do indivíduo em relações sociais e integram a esfera jurídica de seus titulares.

Nesse sentido, Glatt, (2013) ao falar nas relações sociais do indivíduo, quando uma lesão ou constatação de lesão a este direito e a concepção de que havendo ameaça a esse direito, tal situação passará a fazer parte da espera processual “visto que o único caminho que resta para que sejam efetivamente garantidos é o da tutela judicial”.

A despeito disso, frisa-se que quando há a garantia de direitos civis e, também políticos, tem-se a observância dos direitos sociais, culturais e econômicos, o cuidado que estabelece nosso ordenamento jurídico é que nenhum deles seja violado, sob pena de os outros também o serem.

Importante destacar que a base dos direitos sociais está vinculada ao princípio da dignidade da pessoa humana, aqui, quando há resolução de conflitos por parte do poder judiciário, servirá de norte para efetivar/validar o direito, quando se trata de políticas públicas essa análise converge com as demandas que serão atendidas por parte do poder executivo.

Também, nessa perspectiva, os Direitos Sociais são referendados pela Carta Magna brasileira, pois em seu preâmbulo menciona que para instituir um Estado democrático é preciso assegurar:

O exercício dos **direitos sociais** e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, **a igualdade e a justiça**, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional. (BRASIL, 1988, *grifos* da autora)

Estabeleço esse breve conceito sobre o “Direito”, conforme justificado anteriormente, posto pela legislação [leis, decretos, portarias, recomendações, etc.] e que orienta sobre o tema da inclusão como “movimento da política” educacional inclusiva, especificadamente no Ensino Superior.

Mas, quem são essas pessoas [estudantes] com deficiência que recebem a proteção de nosso ordenamento jurídico? A quem pertence essa prerrogativa? Quais direitos de fato são assegurados? O “Direito” dá conta do acesso e da permanência desses estudantes? A princípio, entendo que o caminho do estudante com deficiência no Ensino Superior sem a proteção dos dispositivos legais acarretaria risco de violação de direitos.

Na expectativa de compreender tais questões [também de construção de direitos¹⁵] a partir de aspectos históricos, tendo em vista que o ser humano¹⁶ vem antes da concepção de direito e, que este Direito nasce a partir das tradições/convenções sociais, do viver em sociedade, dentro da perspectiva de controle social, o contexto histórico serve para ilustrar o caminho/trajetória das pessoas com deficiência, levando em consideração que a temática da deficiência necessita de uma contextualização e que não pode ser tratada de maneira isolada.

Para isso, refiro-me a Garcia (2010) que, em sua tese de doutorado, faz uso do livro “A Epopéia Ignorada – a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje”, de Otto Marques da Silva (1987); após mencionar as contribuições sob a lente de Garcia refletida em Silva (1997), passo a conversar com o próprio autor da obra, Otto Marques da Silva.

O autor menciona a forma exemplar como Silva apresentou, detalhadamente, “uma série de fatos e personagens que evidenciam a existência de indivíduos com deficiência ao longo da história”. (GARCIA, 2010, p. 11)

Essa trajetória começa no período Paleolítico, Mesolítico e Neolítico – mundo primitivo, sendo que os dois últimos, há mais de 10.000 anos antes da Era Cristã até 2.500 a.C., o autor observa que:

Seja pelos dedos amputados, que podem ser notados nos desenhos das cavernas habitadas, seja pelo exemplo de incrível calosidade óssea com grande desvio da linha do fêmur e evidente encurtamento da perna, tivemos na Pré-História pessoas deficientes que sobreviveram por muitos anos. (SILVA, 1987, p. 34 apud GARCIA, 2010, p. 11)

Garcia (2010) fala que a Paleontologia, especialidade que estuda os ossos pré-históricos, comprova que “doenças incapacitantes e deficiências físicas são tão antigas quanto a própria vida sobre a Terra”. (GARCIA, 2010, p. 11)

O autor também mostra como as crianças eram tratadas quando nasciam com algum tipo de deficiência e que não sobreviviam por não haver condições de assistência, fato que

¹⁵Vale lembrar que nosso código civil põe a salvo desde a concepção [embrião], conforme estabelece o artigo 2º. A personalidade civil da pessoa começa do nascimento com vida; mas a lei põe a salvo, desde a concepção, os direitos do nascituro.

¹⁶Não trarei o conceito científico sobre seres humanos, prefiro trazer o conceito de “pessoa humana” “[...] Nos definir como humanos é muito mais do que certas funções fisiológicas ou diferenças anatômicas até hoje apontadas, ser humano é mais complexo que as explicações dadas por neurocientistas acerca da linguagem, consciência ou emoções elaboradas. Pode-se dizer que o conceito de humanidade até o momento é um axioma – algo que não pode ser definido. Não nos desvendaremos até a plena compreensão de nós mesmos, entender os processos ocorridos no cérebro é um passo fundamental para a humanidade, capaz de responder perguntas feitas desde que estamos conscientes de nós mesmos [...]”. (QUEIROZ, 2017)

ocorreu durante os próximos séculos, também, nesse período primitivo, pela caça ou conflito de tribos, havia muitos feridos com sequelas físicas, no entanto, foram encontrados vasos e urnas provenientes da era Neolítica contendo ossos “com evidentes sinais de deformidade física, comprovando a sobrevivência de indivíduos com essas limitações”. (GARCIA, 2010, p. 11)

Nesse contexto, o autor menciona que não é possível saber como essas pessoas, após adquirirem alguma limitação [física], sobreviviam. Nesse sentido:

Além da caça e da guerra, o lento progresso da humanidade e o gradativo domínio da natureza proporcionaram certas funções como os fabricantes de cestos ou armadilhas, os preparadores de peles para vários fins, os fabricantes de vasos para armazenamento de água, entre outras. Estas funções devem ter permitido o trabalho, de forma permanente ou temporária, das pessoas com algum tipo de limitação física. É evidente que esse é um exercício de suposição, até porque existem dúvidas e incertezas quanto ao meio de vida do homem primitivo de maneira geral. (GARCIA, 2010, p. 12)

Os indicativos mais seguros em relação a como viviam e as formas de sobrevivência das pessoas com deficiência surgem a partir do aparecimento da escrita [no Egito antigo]:

Os primeiros indícios da cultura egípcia datam de 5.000 a.C., enquanto que os da cultura grega aparecem bem depois (2.000 a.C.). A cultura romana, por sua vez, apenas floresceu a partir do século VIII a.C. A evolução [do povo egípcio] se deu mais rápida em razão da fertilidade das terras banhadas por rios daquela região. (GARCIA, 2010, p. 12)

Se de um lado os ossos pré-históricos nos asseguram quanto à existência de males ou situações incapacitantes nos muitos milênios de vida do homem primitivo:

Os remanescentes das múmias, os papiros e a arte dos egípcios apresentam-nos indícios muito seguros não só da antiguidade de alguns males, como também das diferentes formas de tratamento que possibilitaram a sobrevivência de indivíduos com algum grau de **limitação física, intelectual ou sensorial**. (GARCIA, 2010, p. 12, *grifo da autora*)

Na Grécia antiga, particularmente em Esparta, cidade-estado cuja marca principal era o militarismo, aconteciam “amputações traumáticas das mãos, braços e pernas no campo de batalha”. Dessa forma, também se identifica facilmente um grupo de pessoas que adquiriu uma deficiência e permaneceu vivo. (GARCIA, 2010, p. 13)

De maneira similar, o autor cita registros sobre a Grécia que mostram:

A existência de indivíduos civis que, por doenças congênitas ou adquiridas, sofreram sequelas de ordem física, sensorial ou cognitiva. Assim sendo, “na História Grega existem citações relativas à assistência destinada a pessoas deficientes que são muito mais claras e específicas do que aquelas encontradas em culturas anteriores, contemporâneas ou posteriores”. (SILVA, 1987, p. 98 *apud* GARCIA, 2010, p. 13)

O costume espartano consistia em lançar as crianças com deficiência em um precipício, o pai da criança deveria apresentá-la a um conselho [de Espartanos], independente da deficiência ou não, esse conselho fazia uma avaliação para ver se o bebê era “normal e forte”, se assim fosse “era devolvido ao pai para ficar com ele até os 7 anos, após era devolvido ao Estado, o qual seria educado para a guerra”. (SILVA, 1987, p. 98 *apud* GARCIA, 2010, p. 13)

Entretanto, se a criança parecia

[...] “feia, disforme e franzina”, indicando algum tipo de limitação física, os anciãos ficavam com a criança e, em nome do Estado, a jogavam num abismo [...] essa prática deve ser entendida naturalmente, de acordo com a realidade histórica e social da época. (SILVA, 1987, p. 98 *apud* GARCIA, 2010, p. 14)

Nesse contexto histórico, o autor faz menção em relação à **implementação de política pública** para pessoas com deficiência na Grécia antiga, abordada por Aristóteles, um dos grandes filósofos gregos que viveu entre 384 e 322 a. C., quando escreveu para a formulação da Constituição de Atenas, afirmou:

O Conselho passa agora a examinar o problema dos deficientes. Existe, de fato, uma lei que estabelece que todo ateniense cujos bens não ultrapassem três minas e cujo corpo esteja mutilado ao ponto de não lhe permitir qualquer trabalho, seja examinado pelo Conselho e que seja concedido a cada um deles, às expensas do Estado, dois óbolos por dia para sua alimentação. E existe um tesoureiro dos deficientes, designado para tal”. (SILVA, 1987, p. 118 *apud* GARCIA, 2010, p. 14)

Provavelmente, essa é a primeira referência histórica de uma política pública voltada às pessoas com deficiência; nota-se que o benefício era para alimentação conjuntamente com critérios de renda e deficiência. Garcia (2010) traz o advento do Cristianismo e seu significado, em diferentes aspectos, uma “mudança na forma pela qual as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas pela sociedade em geral”. (GARCIA, 2015, p. 15) Ainda, sob a influência cristã e seus princípios de caridade,

A partir do século IV começam a surgir registros mais frequentes de hospitais voltados para o atendimento dos pobres e marginalizados, dentre os quais indivíduos com **algum tipo de deficiência**. Foram criadas, no ano de 542, instituições de caridade, como o hospital para pobres e incapazes na cidade de Lyon [...] construído pelo rei Franco *Childebert*. (GARCIA, 2010, p. 16, *grifo* da autora)

Entretanto, mesmo com ações que denotam um avanço em relação ao tratamento dessas pessoas [deficientes], a igreja Católica “continuava reafirmando a impossibilidade de que eles atuassem como padres”. (GARCIA, 2010, p. 16) A justificativa da Igreja Católica foi no sentido de que isso beneficiaria ambas as partes, tanto igreja quanto as pessoas com deficiência; o motivo não era a consideração para com as pessoas com deficiência indignas ou manchadas pelo pecado. De qualquer forma fica evidenciado certa contradição:

Embora os dogmas que impediam (e continuam impedindo até o hoje) o sacerdócio não tratassem especificamente dos deficientes (se aplicam também às mulheres, por exemplo). Deve-se registrar, porém, que se a deficiência for adquirida por um pároco ao longo da vida, a Igreja usa de benevolência e em geral não impede o sacerdote de exercer suas funções básicas. Em síntese, nos primeiros séculos da Era Cristã houve, pelos registros históricos, mesmo com as restrições acima, uma mudança no olhar em relação não só aos deficientes, mas também às populações humildes e mais pobres. Os hospitais e centros de atendimento aos carentes e necessitados continuaram a crescer, impulsionados muitas vezes pelo trabalho dos bispos e das feiras nos mosteiros. (GARCIA, 2010, p. 17)

Nesse sentido, durante os primeiros séculos da era Cristã, pelos registros históricos, mesmo

Com algumas restrições, uma mudança de paradigma não só em relação aos deficientes, mas também em relação aos humildes e pobres dessa época os hospitais e centros de atendimentos aos carentes e necessitados continuaram a crescer, impulsionados muitas vezes pelo trabalho dos bispos e das freiras nos mosteiros. (GARCIA, 2010, p. 17)

Avançando para Idade Média, tem-se o conceito de pessoa com deficiência dessa época que, em virtude de falta de conhecimentos mais profundos, como educação e o receio do desconhecido ou do sobrenatural, essas pessoas eram assim definidas:

[...] ocorria na Idade Média uma verdadeira necessidade no seio do povo e mesmo das classes mais abastadas, de dar aos males deformantes uma conotação diferente e misteriosa, muito mais diabólica e vexatória do que em qualquer outro sentido mais positivo. O significado religioso ou sobrenatural das deformidades mais marcantes, durante essa época, pode ser perfeitamente notado em alguns quadros pintados durante o seu transcorrer. Neles, tanto os espíritos malignos da hierarquia imaginária de Satã quanto os seres lendários e de comportamento malévolos e desumanos são invariavelmente representados por seres com os rostos monstruosos, os pés deformados, as cabeças enormes ou muito pequenas, as orelhas desproporcionais, o nariz aquilino muito comprido, corcundas, membros retorcidos. (SILVA, 1997, p. 154)

Silva (1987) fala de um santo cego da história da Bretanha do século VI, chamado de Santo Herveu; o santo cego é uma história típica do início da Idade Média e está repleta de poesias e credências:

Herveu nasceu no ano 520 na Bretanha continental. Seu pai foi o bardo (cantor e poeta) Hoarvian e sua mãe, uma piedosa jovem que cantava os salmos com excelente voz, Rivanone. Dizem os poucos biógrafos desse pouco conhecido santo bretão que sua jovem e inexperiente mãe, muito inquieta com os perigos do mundo, pediu a Deus que seu filho nascesse cego. O pai, menos sonhador e muito mais prático, ficou atemorizado com essa prece e repreendeu-a, dizendo: "Ó mulher, não é cruel por parte de uma mãe pedir que seu filho seja privado da luz da vida? Se ele deve nascer assim, todavia, peço de minha parte a Deus todo poderoso, que essa criança já daqui desse mundo tenha visão dos esplendores do céu. E para que minha prece seja atendida, renuncio desde agora a todas as vaidades deste mundo para servir apenas a Deus pelo resto de meus dias". (SILVA, 1987, p. 141)

Mais tarde, pai e mãe acabaram por deixar o filho com um monge conhecido pelo nome de Arzian, onde o menino passou a viver e ficou confinado no mosteiro, onde aprendeu muito com a escola que havia no mosteiro, movimentava-se no seu dia-a-dia com ajuda de um guia, tornou-se professor "apesar da cegueira", no entanto, "por humildade afastou-se e continuou a peregrinar de mosteiro a mosteiro". (SILVA, 1987, p. 142). Suas relíquias ainda hoje existentes no mosteiro de Lanhouarneau (distrito de Finistère, na Bretanha, a oeste da França), são sempre usadas para a benção¹⁷ das águas da fonte de Santo Herveu, em procissão solene realizada no dia de sua festa. (SILVA, 1987, p. 142)

Santo Egídio Considerado santo dos deficientes, diferente do Santo Herveu, que nasceu cego, Egídio ficou cego acidentalmente. Na França é tido como um dos dez santos que mais ajudam a população desamparada e "sempre foi venerado na Europa como padroeiro dos mendigos, dos ferreiros e das **pessoas com deficiência**". (SILVA, 1987, p. 142, *grifo da autora*)

Foi um santo de grande prestígio na Europa, tanto que seus fiéis contribuía para a melhoria da vila e da abadia que levava o nome do Santo Egídio:

O famoso santo é representado tendo ao seu lado uma flecha e uma corça. Segundo lendas do século X Egídio era um jovem aristocrata de origem ateniense que, após ter visitado o mosteiro de São Cesário de Arles, pelo ano 543, passou a viver como eremita no meio do bosque. Foi ferido acidentalmente pelo rei Flavius dos Godos quando este perseguia uma corça e ela procurara segurança aos pés de Egídio. Arrependido com o engano, Flavius mandou imediatamente construir uma abadia naquele bosque e nomeou Egídio seu abade. Sua festa é celebrada no dia primeiro de setembro. Os restos mortais de Santo Egídio, levados a Toulouse no século XVI, foram transladados para Saint Gilles apenas em 1862. (SILVA, 1987, p. 142)

Fiz referência aos dois santos, pelo fato de que, se na Igreja não eram aceitas pessoas com deficiência para serem padres, ficou provado que pessoas com deficiência se tornaram Santos e até hoje mantêm a crença do povo.

¹⁷Dizem que essas águas têm virtudes um tanto misteriosas para a cura de males dos olhos nelas lavados, Santo Herveu é considerado o patrono dos cantores populares e é festejado em 17 de junho. (SILVA, 1987, p. 142)

Além de Santos, a história nos mostra, também, pessoas com deficiência que se tornaram heróis no século XIII e XIV; são dois personagens com deficiência física séria, um da África e outro da Europa:

Sundiata, um líder negro Mandingo que, após ter conquistado Gana, no Oeste Africano, estabeleceu as bases de um novo e mais poderoso império Mandingo, ou seja, o chamado "Império Mali", em pleno século XIII. Sundiata era um homem com ambas as pernas paralisadas, segundo depoimento de N'Kanza, alta funcionária da Organização das Nações Unidas e ex-diretora do Centro das Nações Unidas para Assuntos Humanitários e Sociais de Viena. (SILVA, 1997, p. 156, *grifo* da autora)

Também, outro considerado herói, conhecido como João, o Cego:

Nascido em 1296, era rei da Boêmia, filho de Henrique VII. João de Luxemburgo ficou cego em 1340, com 44 anos de idade, devido a um mal não identificado pelos médicos de sua corte. Mesmo cego, sempre imbuído de um vivo espírito aventureiro que o caracterizou fortemente até sua morte, continuou a participar de diversas campanhas militares, em muitas partes da Europa. Foi morto em plena batalha, em Crécy, no ano de 1346, lutando em prol de Felipe, rei da França. (SILVA, 1997, p. 156)

Silva (1997) parte para o Renascimento até o século XIX, falando na mudança que ocorreu nesse período com o surgimento do chamado “espírito científico” e com o parcial desmoronamento das concepções muito tradicionais de “natureza” “muito afastadas que eram da realidade”. (SILVA, 1997, p. 157)

Historicamente, essa mudança estava relacionada em razão de o homem estar vivendo em um mundo difícil e repleto de problemas “no qual os homens ligados ao poder espiritual taxavam muito do que era "natural" e relacionado ao dia-a-dia”. Relacionavam aos comportamentos como “desprezível, miserável, pecaminoso, face ao destino imortal do homem, sua vida eterna e as ideias de paraíso, purgatório e inferno. (SILVA, 1997, p. 157)

Porém, o homem [no fundo do seu coração] não podia negar o que achava bom, bonito e agradável nesses conceitos e “esses comportamentos considerados como proibidos e pecaminosos”. (SILVA, 1997, p. 158)

Esses sentimentos contrários, multisseculares e alguns homens da Idade Média “procuraram escapar sem ferir seus princípios e seu modo de viver cristãos das mais variadas maneiras”. (SILVA, 1997, p. 158)

Como subterfúgio, o caminho pendeu para o lado das artes, como pintura, poesia, canto, e outros poucos os derivativos da arquitetura, o fato é que a consideração pelo caminho do paraíso como recompensa traria uma “vida mortificada, sacrificada e miserável a

contrapartida das ameaças do inferno e do castigo eterno, continuavam a deixar na alma do homem medieval grandes e doloridas dúvidas”. (SILVA, 1997, p. 158)

Pensadores começaram a ser mais popularizados e a se impor, a cultura que era tão confinada e restrita a áreas especiais [do mundo feudal] começa a ser espalhada por toda a Europa.

E com ela chegou também a sede pela sabedoria dos clássicos gregos e latinos, muito famosos e praticamente esquecidos pelo povo, e que acabaram se transformando numa espécie de paixão dos estudiosos. [...] A Renascença surgia no mundo para tirar o homem de uma era de trevas, ignorância e superstição, que foram os séculos da Idade Média. (SILVA, 1997, p. 159)

Nesse novo movimento, Silva (1997) fala sobre o reconhecimento do valor do homem e que era a nota dominante, o surgimento do “Humanismo” que se fortificava e que, por meio dele e do campo das ideias o homem se “sentiria mais livre, menos oprimido, mais valorizado e não mais um mero escravo dos poderes da Terra, nem mesmo preso à crença de que tinha que fazer o bem para merecer o céu ou simplesmente para escapar às torturas do inferno”. (SILVA, 1997, p. 159)

Nesse modo de viver revolucionário, sob muitos aspectos, alteraria a vida do homem menos privilegiado, “Ou seja, a imensa legião dos pobres, dos enfermos, enfim, dos marginalizados”. E dentre eles, sempre e sem sombra de dúvidas, **os portadores de problemas físicos, sensoriais ou mentais**. (SILVA, 1997, p. 159, *grifo* da autora)

Conforme se verifica, nesse contexto histórico, em muitos séculos da história do Homem que as situações de “doenças graves, os acontecimentos nefastos e muitos infortúnios que levaram a situações de deficiências físicas ou sensoriais jamais deixaram de existir”. (SILVA, 1997, p. 191)

Trazendo esse contexto para o Brasil, especificamente no período Colonial e Imperial, Silva (1997) menciona que essa situação é válida em todos os períodos da História do Brasil

Tanto para nossos aborígenes ou para os negros escravos que para cá foram trazidos como carga humana em navios infectos e superlotados, como também para os nossos muitas vezes bravos colonizadores [Portugal, da França, da Holanda e da Espanha]”. (SILVA, 1997, p. 191)

O autor diz que uma busca nos arquivos históricos “poderíamos nos surpreender com as normas e decretos existentes que chegaram a abordar o problema das pessoas com **defeitos físicos**”. (SILVA, 1997, p. 191, *grifo* da autora)

Também, o autor aborda sobre os termos utilizados nesse período (principalmente entre os séculos XVI e XVIII) para se referir às pessoas com deficiência: “"aleijados", "enfeitados", "mancos", "cegos", "surdos-mudos"¹⁸ e outras mais”. (SILVA, 1997, p. 191)

As pessoas com deficiência, nessa época, assim como na velha Europa, estavam relacionadas a comentários que as vinculassem às doenças e aos pobres de um modo geral. No Brasil, a pessoa com deficiência, foi categorizada como uma espécie mais ampla dos “miseráveis”, “talvez o mais pobre dos pobres”. (SILVA, 1997, p. 191)

As pessoas com deficiência que nasciam mais afortunadas, nascidas em “berço de ouro” ou pelo menos “remediado”, passavam o resto de suas vidas enclausurados em suas mansões ou, então, “escondidos voluntária ou involuntariamente, nas casas de campo ou na fazenda de suas famílias”, eram tidas como “peso” para suas respectivas famílias. (SILVA, 1997, p. 191)

Silva comenta, por fim, que ao analisarmos a história das pessoas com deficiência em épocas passadas que não se pode deixar de prestar atenção à evolução das ciências e também do atendimento médico. Essa circunstância embasada no aspecto clínico foi perdendo força ao longo dos séculos, passou-se a analisar o aspecto social da deficiência. Essa análise permitiu que a construção das políticas públicas para as pessoas com deficiência.

Ainda, fala sobre a manutenção de centros de atendimento, mantidos pela sociedade ou pelo governante, de entidade de beneficência para os pobres “pois as pessoas com deficiência sempre estiveram inseridas nesses contextos”. (SILVA, 1997, p. 192)

Sem a pretensão de apresentar com exatidão o contexto histórico das pessoas com deficiência, a explanação realizada tem como objetivo proporcionar elementos à compreensão sobre o contexto em que viviam essas pessoas; a história nos mostra que foi um longo caminho, sempre permeado pela discriminação, crueldade e ignorância por parte do ser humano, alegando medo do desconhecido.

Quanto aos aspectos legais e normativos que visam atender as pessoas com deficiência, apresento alguns preceitos dentro do contexto histórico brasileiro, trazidos pelo mesmo autor, que traz uma das primeiras tentativas de projeto de lei que beneficiaria a “cegos e surdos”:

¹⁸Interessante mencionar que certos tipos de referência quanto às pessoas com deficiência em 2018 seguem o mesmo tratamento, principalmente dentro do meio acadêmico, “cego” e “surdo-mudo”, por exemplo. (BRASIL, 2018, p. 40)

Desde 1835 surgira formalmente no Brasil a idéia de se fazer algo sério em favor dos cegos, o que na certa já ocorrera em anos anteriores por meio da iniciativa privada, tendo sido já tentado em alguns pontos mais civilizados de nossa jovem pátria. Infelizmente a idéia não foi concretizada, mas o leitor interessado poderá encontrar nos Anais da Câmara de Deputados do Rio de Janeiro, um projeto de lei datado de 29 de agosto de 1835, que está assim redigido: "Art. 1º. - Na Capital do Império, como nos principais lugares de cada Província, será criada uma classe para surdos-mudos e para cegos". (SILVA, 1997, p. 199)

Todavia, o projeto de lei mencionado, por questões políticas não logrou êxito, porém, considerado de mérito incontestável, chamou a atenção das famílias que seriam beneficiadas pela lei e, também da sociedade. Foram criadas, por Dom Pedro II organizações para pessoas com deficiência, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, que trocou o nome para "Instituto Benjamin Constant" (em 1890, por decreto), era professor de matemática, o qual sucedeu o sogro na direção do instituto, dirigindo-o por vinte anos com grande dedicação:

Durante os anos que dedicou à direção do Instituto dos Meninos Cegos participou ativamente e foi um dos líderes na preparação das idéias para a Proclamação da República. Como diretor do Instituto procurou chamar a atenção das autoridades imperiais para o estado lamentável em que o Instituto se encontrava, propondo diversas soluções, sem ter obtido qualquer decisão. Com a Proclamação da República parece que conseguiu seu intento. Elevado ao poder na qualidade de Ministro de Estado, o ex-diretor do Instituto conseguiu rapidamente o decreto para sua reforma. A construção do prédio definitivo, que começara em 1872, foi concluída em parte e suas novas instalações foram ocupadas apenas após a Proclamação da República, ou seja, no ano de 1890. (SILVA, 1997, p. 202)

Outro instituto criado no Rio de Janeiro, o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Era um centro vinculado à coroa brasileira, por Decreto de Dom Pedro II. "Se caracterizava como estabelecimento de educação que tinha como finalidade a educação literária e o ensino profissionalizante para garotos surdos-mudos". (SILVA, 1997, p. 202)

Vale destacar que esse instituto funcionava como internato e eram aceitos apenas meninos de 7 a 14 anos de idade e era gratuito. Também, não havia distinção entre pobres e ricos em relação ao tratamento dispensado no Instituto. O objetivo do instituto era dar aos deficientes que ali estudavam e residiam uma profissão que lhes garantissem a subsistência [nobremente]. (SILVA, 1997, p. 203)

O Asilo dos Inválidos da Pátria, um tipo de organização criada para abrigar e proteger os soldados brasileiros mutilados em guerras (várias deficiências) ou operações militares, seguia o modelo de outros países como Londres, Espanha, Estados Unidos, Paraguai, etc.

Porém, diferentemente dos outros países, nosso “asilos” era em local não luxuoso. (SILVA, 1997, p. 205)

Em relação aos aspetos legais [leis], o autor fala sobre o reconhecimento das verdadeiras necessidades das pessoas deficientes e que “uma centena de leis que reconheciam os direitos e favoreciam as crianças portadoras de deficiência surgiam em diversos países [...] a maioria dessas leis referiam-se a cuidados médicos e a programas educacionais”. (SILVA, 1997, p. 216)

Graças a programas desenvolvidos em outros países, como Estados Unidos, nos estados de New York e de Ohio, em 1917 foi tido como um progresso nessa área bastante significativo e com uma mudança de paradigma, onde o tratamento foi além do clínico (médico) conforme mencionado:

Com a colaboração de comissões locais com a ajuda dos governos estaduais, houve progressos bastante significativos no cuidado à pessoa deficiente porque mostraram que a solução de seus problemas **“não dependia apenas de providências na área médica nem de esquemas educacionais mantidos em hospitais, asilos ou instituições de diversas naturezas”**. Ficou muito claro que o que era necessário compreender era que tanto crianças quanto adultos com deficiências necessitavam não só dos cuidados que instituições especiais pudessem lhes prover, mas também de atenção pessoal, de carinho, de relacionamento familiar e de um ambiente que possibilitasse alguma participação na vida comunitária, como qualquer outra pessoa. (SILVA, 1997, p. 2016, *grifo* da autora)

Outros textos legais, na seara do direito do trabalhador, tinham como características “compensar” as pessoas que se acidentavam nas atividades industriais, aconteceram em 1911, nos Estados Unidos “seguindo um exemplo que vinha sendo adotado na Europa, desde o fim do século XIX”. Essa legislação acabou sendo significativa na fixação de responsabilidade que o governo deveria assumir em face ao problema de deficientes provenientes da indústria. (SILVA, 1997, p. 217)

De suma importância, considerado um passo decisivo para um maior envolvimento da ONU e de suas agências especializadas ocorreu:

No mês de dezembro de 1946, sua Assembléia Geral adotou uma resolução que estabelecia o primeiro passo para um programa de consultoria em diversas áreas do bem-estar social, nele incluindo a reabilitação das pessoas deficientes, como uma das principais áreas com possibilidades de captar recursos financeiros para assistência técnica a ser colocada à disposição dos países subdesenvolvidos e interessados no assunto. Foi montado o Bureau of Social Affairs, dentro do Secretariado da ONU, que iniciou seu funcionamento quando a ONU ainda trabalhava em Lake Success, nos arredores de New York. Dentro da estrutura do Bureau foi inserida uma Unidade de Reabilitação de Pessoas Deficientes. (SILVA, 1997, p. 224)

Vale mencionar que o primeiro documento jurídico internacional de Direitos Humanos foi proclamado pela ONU e que também deu embasamento para a criação de textos que estabelecem o direito das pessoas com deficiência. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, especificamente no artigo 7º, pronunciou:

Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948)

Ao tratar do tema dos direitos das pessoas com deficiência, pode-se afirmar que o Brasil apresenta uma significativa trajetória de reconhecimento e consolidação de tais direitos; a partir da Declaração dos Direitos Humanos (1948), considerada marco inicial de proteção destes, vários outros instrumentos foram adotados com vistas a concretizar as determinações contidas na Declaração. A despeito da relevância da Declaração, “entendeu-se na época a necessidade de lhes revestir de um conteúdo jurídico maior, por meio de realização de tratados que transformassem as previsões da Declaração em dispositivos jurídicos vinculantes e obrigatórios”. (MENDES; SPOSATO, 2011, p. 16)

As autoras mencionam que o principal objetivo da Declaração dos Direitos Humanos são as garantias fundamentais de todo e qualquer ser humano e essa construção [dos direitos] possui como característica central “a atuação paralela ao Estado, como fonte e recurso subsidiário na proteção desses direitos e garantias”. (MENDES; SPOSATO, 2011, p. 17) Por tratar-se de uma convenção internacional, é passível sua abrangência sempre que a legislação local não dê conta da resolução de conflitos referentes ao tema.

Nesse caminho/trajetória, após quarenta anos da Declaração de 1948, os preceitos contidos na Constituição Federal de 1988, considerada lei fundamental e suprema do Brasil, a qual ratifica vários tratados de proteção geral dos direitos humanos, consolidando a posição brasileira em relação à afirmação das formas internacionais de proteção desses direitos, inclusive os estabelecidos em 1948.

A Constituição Federal serviu, e ainda serve como balizadora na construção de outros textos que contemplam direitos e garantias, tais como o artigo 5º que trata do princípio da “igualdade” e o da “não discriminação”.

Nesse sentido, dentre os direitos e garantias fundamentais contemplados pela Carta Magna de 1988, destaca-se o Direito à Educação que é, conforme artigo 205, “direito de todos e dever do Estado e da família [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa”. (BRASIL, 1988)

Ainda, dentro do princípio da igualdade, dois critérios são estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, inciso I, o qual estabelece que o ensino será observado com base nos princípios de igualdade de condições para o **acesso e permanência** na escola.

Silva (2018) destaca que a política de acesso ao Ensino Superior é um processo que “reflete sobre a democratização do Ensino Superior, que é um fenômeno complexo e que não deve se limitar à questão do acesso”. (SILVA, 1988, p. 25)

Além disso, os atuais desafios de organização e realização do processo seletivo de ingresso, permeado pelas determinações legais já arroladas inicialmente, acrescentam a esse trabalho a expectativa de que o mesmo possa colaborar à reflexão quanto à inclusão de pessoas com deficiência no âmbito do Ensino Superior.

Todo esse aparato de caráter legal com vistas à proteção e a efetividade do direito das pessoas com deficiência não são direitos estabelecidos na modernidade, pode-se perceber através dos autores aqui citados, que o processo vem sendo construídos há décadas, que paradigmas foram consolidados, nesse aspecto.

Este estudo mostra que em várias épocas sempre se tentou melhorar [pela via do Direito] o caminho percorrido pelas pessoas com deficiência, seja pela criação de institutos, seja com a elaboração de leis e/ou decretos que resguardem direitos; porém, inclusão vai além das leis e dos princípios normativos. A concepção de Direito em relação aos indivíduos com deficiência ainda nos mostra que há vários percursos (barreiras) a superar, principalmente, as questões relativas ao atendimento com vistas a instrumentalizar/auxiliar a prática pedagógica diária dos professores que atendem estudantes com deficiência no ensino superior; quanto a isso, a lei ainda não dá conta.

2.4 Demarcação teórico-conceitual da política educacional inclusiva no Ensino Superior

2.4.1 Legislações para o acesso e permanência (movimento de influência)

2.4.1.1 Política, legislação e política pública - construção para a Inclusão

Com base nessa retomada entre Direito e Política Pública estabelecida para atender as pessoas [estudantes] com deficiência, onde existe uma gama de legislações que embasam a política educacional inclusiva, a seguir, estabeleço alguns entrelaçamentos entre política, legislação e política pública.

Para tentar responder as questões sobre política educacional [inclusiva], é necessário compreender “política” em sentido amplo; para isso, busco entendimento através do Dicionário de Política de Bobbio, Matteucci e Pasquino, (1998, p. 8) os quais iniciam descrevendo que “A linguagem política é notoriamente ambígua”. Os autores falam da diversidade utilizada no discurso político e que esta variedade tem ligação com as mutações históricas envolvendo o tema: “alguns termos fundamentais, tais como "democracia", "aristocracia", "déspota" e "política", foram-nos legados por escritores”. (BOBBIO; MATTEUCI; PASQUINO, 1998, p. 8)

Ao citar Aristóteles, nos brindam com o significado “clássico e moderno” advindo daquele autor sobre Política:

Derivado do adjetivo originado de pólis (politikós), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo Política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada Política, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também normativas, dois aspectos dificilmente discrimináveis, sobre as coisas da cidade. (BOBBIO; MATTEUCI; PASQUINO, 1998, p. 964)

Em relação a esta perspectiva de “política” como discurso utilizado pelos autores citados, o mesmo entendimento também é trazido por Ball (1994), quando define política como texto e como discurso, porém, menciona não ser nem uma nem outra “mas **implícitas uma na outra**. (BALL, 1993, p. 10, *grifo* da autora)

Já Wolfgang (1982) conceitua que a política surge junto com a própria história e que está em constante transformação onde “continuamente se revela insuficiente e insatisfatória e que não é fruto do acaso, mas que resulta da atividade dos próprios homens vivendo em sociedade”. Ao apresentar a obra intitulada “O que é Política”, destaca que esta é uma dimensão permanente em nosso cotidiano na medida em que vamos nos desenvolvendo em sociedade. (WOLFGANG, 1982, p. 8)

Também é tratada pelo autor como questão fundamental a relação de política com o poder, onde apresentam os seguintes questionamentos: “A “política” serve para se atingir o poder? Ou então seria a “política” simplesmente a própria atividade exercida no plano deste poder?”. (WOLFGANG, 1982, p. 9)

Ao tecer ideia sobre “a política e as políticas”, Wolfgang destaca as múltiplas facetas utilizadas para a palavra política e que uma delas, indiscutivelmente, está relacionada ao poder político e que este é exercido, sendo através de um deputado ou a nível institucional,

por exemplo, através de um órgão da administração pública, ou seja, todos os espaços onde se exerce a atividade institucional também são considerados espaços políticos. (WOLFGANG, 1982, p. 10)

Por sua vez, ao estabelecer análise entre política e política pública, Muller e Surel (2002) abordam a dificuldade de traçar análise de políticas públicas considerando “o caráter polissêmico do termo “política”. (MULLER; SUREL, 2002, p. 10)

Ao questionarem O que é política? Trazem as seguintes considerações, dizendo que esse termo cobre, ao mesmo tempo, as seguintes esferas: 1. a esfera da política (*polity*); 2. a esfera da atividade política (*politics*); e 3. a esfera da ação pública (*policies*).

Para cada uma das esferas descritas, os autores trazem as seguintes definições: em relação à esfera política (*polity*) “faz a distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, podendo a fronteira entre os dois, sempre fluida, variar segundo os lugares e as épocas. Em relação à esfera da atividade política (*politics*), “designa a atividade política em geral (a competição pela obtenção dos cargos políticos, o debate partidário, as diversas formas de mobilização); e, em relação à esfera da ação pública (*policies*), “designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos. (MULLER; SUREL, 2002, p. 29)

Para os autores, a análise de política pública não procede de um recorte da esfera política “privilegiando certas atividades e deixando outras de lado”; é próprio da análise das políticas “lançar um olhar diferente sobre a ação pública em seu conjunto colocando-se do ponto de vista daquilo que se tornou centro de gravidade da esfera política, a saber, a **implementação das políticas públicas**”. Por fim, definem política pública como “objeto particular” e que é ao mesmo tempo “um constructo social e um constructo de pesquisa”. (MULLER; SUREL, 2002, p. 10-11, *grifo da autora*)

Com relação à política pública de inclusão, as autoras Maciel e Anache, discorrem que política pública de inclusão na educação superior “é compreender uma ação política no sentido de questionar se o acesso à educação, como um direito humano, está sendo respeitado” e, que, “o processo educativo no contexto atual conjuga “igualdade e diferença” como valores indissociáveis e avança em relação à ideia de garantia de direitos básicos ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora do sistema educacional”. (MACIEL; ANACHE, 2017, p. 71-72)

Considerarei a reflexão sobre política e política pública por compreender que o tema da inclusão é introduzido como política pública sendo esta (re) construída a partir da legislação;

a análise aqui encontra respaldo nos autores Muller e Surel (2002) por verificar a esfera da “ação pública” relativa a concretizar o percurso do estudante com deficiência no ensino superior na perspectiva acessibilidade pedagógica e atitudinal, preceitos que já estão disponíveis em nossa legislação, como veremos a seguir.

Antes de adentrar na especificidade da legislação para inclusão, é importante acrescentar que essa modificação/atualização de paradigma se deu no governo de Luis Inácio Lula da Silva, conforme mencionam Lanna Júnior Junior e Martins (2010, p. 7), que ainda tecem que essa modificação é “considerado marco de reconhecimento do direito das pessoas com deficiência nessa nova perspectiva, retirando a concepção assistencialista da política e deixando o Brasil em destaque na área da inclusão.”

Ao colocar a coordenação da política para inclusão da pessoa com deficiência na pasta dos Direitos Humanos, o Governo do Presidente Lula reconhece que esta inclusão é, antes de mais nada, um direito conquistado por este importante segmento da população a partir de muita luta. Em 2009, a OEA reconheceu que poucos são os países capazes de superar a ação meramente reabilitatória e assistencialista – considerando ainda que alguns não apresentam nenhuma política pública voltada para esse grupo. O Brasil foi enaltecido por coordenar medidas administrativas, legislativas, judiciais e políticas públicas, **sendo considerado um dos países mais inclusivos das Américas**. (LANNA JUNIOR; MARTINS, 2010, p. 7, *grifo da autora*)

Considerando que esse movimento [pela educação inclusiva] é “uma ação política, cultural, social e **pedagógica**”, conforme estabelece a PNEEPEI¹⁹ (2008) quando diz que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1)

Em estudo recente, Santos, Lima e Almeida (2018) apresentam discussão sobre os impactos e/ou “inspiraões” da PNEEPEI²⁰ [no sentido de influenciar] as ações de inclusão no

¹⁹Há um grande debate em torno da nova proposta por parte do governo federal ainda sob o comando de Michel Temer, principalmente de um caminho desenhado para o retrocesso, ou seja, para o retorno do contexto de segregação de estudantes com deficiência, conforme ofício da Associação dos Magistrados do Estado do Rio de Janeiro (AMAERJ) que encaminhou ofício ao Ministro da Educação manifestando preocupação com as mudanças propostas da PNEEPEI, foi solicitado audiência com o Ministro de Educação antes que fosse aberto para consulta pública, também, parte da crítica centra-se em relação aos convidados para apresentar a proposta “[...] representantes dos secretários municipais e estaduais de Educação, dos institutos Benjamin Constant e de Educação de Surdos (Ines), do Conselho Nacional de Pessoas com Deficiência (Conade), das organizações das Pessoas com Deficiência (Corde), da Federação das Associações das Pessoas com Síndrome de Down (Febasd), do Conselho Brasileiro para Superdotação (Combrasd), das Apaes, associações Pestalozzi e Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB). [...]”. Várias entidades representativas foram excluídas do debate, que por si só causa grande fragilidade dessa tentativa de “atualização” da política educacional inclusiva. (BRASIL, 2018)

contexto da universidade. Os autores alertam para o fato de que no texto da PNEEPEI há menção ao Ensino Superior, especificadamente em sete (7) momentos. (SANTOS; LIMA; ALMEIDA, 2018, p. 827)

Dentre os eixos que aparecem no texto da PNEEPEI, os quais considero de suma importância e que são citados pelos autores, pois, no levantamento de dados para construção desse trabalho, no qual analisei os Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Graduação (PPC) da instituição pesquisada, esse eixo é mencionado quase que na maioria dos PPC (licenciaturas); trata-se da Resolução CNE/CEP nº 1/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e que, segundo a PNEEPEI, a resolução prevê que o ensino superior deve contemplar, “em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.” (SANTOS; LIMA; ALMEIDA, 2018, p. 828)

Outro ponto sinalizado pelos autores e que, conforme orientação trazida pela proposta da PNEEPEI quando trata de questões referentes “ao acesso, a participação e à aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação nas escolas regulares”, deveria garantir “a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.” (SANTOS; LIMA; ALMEIDA, 2018, p. 827). O Ensino Superior também aparece nas Diretrizes da PNEEPEI, onde são definidas as seguintes ações:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008)

²⁰Também, saem em defesa da PNEEPEI, manifestando-se através de uma carta encaminhada ao MEC, essa manifestação junto ao MEC pelo grupo de Pesquisadores do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped), da Faculdade de Educação da Unicamp, com teor claro manutenção da PNEEPEI, um dos pontos principais trazido pela carta e que destaco aqui é em relação justificativa de atualização apresentada pela SECADI e rebatida pelo grupo “[...] A SECADI justificou que fez um diagnóstico que aponta a necessidade de reforma da PNEEPEI e que há uma defasagem dessa Política em relação à legislação. Esses argumentos precisam ser esclarecidos. Primeiramente, a PNEEPEI está em total acordo com a Constituição Federal, com o Decreto nº 6949/2009 e com a Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) e não cabe ao MEC qualquer recuo em relação a sua implementação. A SECADI/MEC também não explicitou qual a base legal que utiliza para propor um retorno ao modelo de modalidade substitutiva ao ensino comum [...]” [...] texto assinado pela Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan e Lenir Santos da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. (FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DAS PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN, 2018)

O último ponto referente ao ensino superior trazido pela PNEEPEI é a formação dos professores para atuar na educação especial; esta, deverá ter como base

Inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, **nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior**, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, *grifo da autora*)

Considerando a importância da PNEEPEI (2008), destaca-se o estudo de Pavezi e Mainardes (2018) em que apresentam uma proposta²¹ sobre a análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil, no período de 1990 a 2015. Nesse trabalho, os autores evidenciam a influência (contexto de influência) que a legislação e as políticas de educação especial receberam dos textos internacionais; para isso, consideram os seguintes textos produzidos ou apoiados por agências multilaterais: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização dos Estados Americanos (OEA). Nessa análise, observa-se que a PNEEPEI teve influência de pelo menos quatro documentos internacionais. (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 162)

Tabela 1 - Contexto de influência dos documentos internacionais na PNEEPEI (2008)

(continua)

Documento internacional	Documentos nacionais
Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990)	Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB
	Resolução nº 02/2011 e Parecer nº17/2001 - CNE/CEB: institui e aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
	Lei nº 10.172/2001 – PNE 2001-2011
	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)
Declaração de Salamanca: Princípios, Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994)	Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB
	Resolução nº 02/2011 e Parecer nº17/2001 - CNE/CEB: institui e aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

²¹Trabalho apresentado na XII Reunião Científica Regional da Anped – Anped Sul, realizada em Porto Alegre, Brasil, em julho de 2018.

Tabela 1 - Contexto de influência dos documentos internacionais na PNEEPEI (2008) (conclusão)

	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)
Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Com Deficiência (UNESCO, 1999) (Promulgada através do Decreto nº 3.95/2001)	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)
	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)
	Decreto nº 6.571/2008 (AEE), revogado pelo Decreto nº 7.611/2011 (AEE)
	Resolução nº 4/2009 e Parecer CNE/CEB nº 13/2009 - institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
	Lei nº 13.005/2014 - institui o PNE 2014-2024
	Lei nº 13.005/2014 - institui o PNE 2014-2024

Fonte: Adaptado de Pavezi; Mainardes (2018, p. 261)

Quanto à análise da PNEEPEI, os autores tecem as seguintes considerações:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008a) está embasada nos quatro documentos [...] A PNEEPEI não é um documento normativo e sim orientador que define diretrizes para os sistemas de ensino. Essas diretrizes estão incorporadas a leis, decretos e resoluções que constituem o corpus legal das políticas de Educação Especial. O diferencial desse documento, orientador das políticas nacionais de Educação Especial, em relação aos documentos internacionais analisados, é que ele apresenta e define o Público-alvo da Educação Especial – PAEE. Esse PAEE incorpora os sujeitos⁷ considerados nos documentos internacionais e agrega outras categorias como as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e as pessoas com altas habilidades e/ou superdotação. (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 164)

De forma sucinta, descrevo alguns tópicos dos PNE (2001 e 2014) pois, conforme vimos, recebeu influência de documentos internacionais - Declaração Mundial Sobre Educação para Todos – UNESCO, 1990 e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, 2006.

Em relação à educação especial, vale mencionar o Plano Nacional de Educação (2001-2010), pois, apresenta no item 4.3 o objetivo de criar políticas para o acesso dos estudantes com deficiência no ensino superior, a partir do princípio de igualdade estabelecido em nossa

Constituição Federal de 1988, ou seja, pode-se afirmar que o PNE recebeu influência de nossa carta magna – Objetivos e Metas - Meta 19:

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

Entretanto, o PNE (2001-2010), ao traçar metas em relação à Educação Especial, há pouco direcionamento dessa política em relação ao ensino superior. No documento encontramos no item 8.2 - Diretrizes:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas; centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e **superior**. (BRASIL, 2001, *grifo* da autora)

Ainda no item 8.3 - Objetivos e Metas:

Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de **educação superior** que atendam educandos surdos e aos de visão sub-normal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos. (BRASIL, 2001, *grifo* da autora)

Ancorada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. (BRASIL, 2014)

Na estratégia 12.5, o PNE (2014-2024) traça proposta que vem ao encontro das políticas públicas de inclusão, especificadamente a dos estudantes com deficiência quando apresenta a pretensão de

Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e **de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico**. (BRASIL, 2014, *grifo* da autora)

O PNE (2014-2024) apresenta, em relação ao PNE (2001-2010), dados mais criteriosos em relação aos estudantes com deficiência, por faixa etária, raça, renda e gênero matriculados em cada etapa de ensino, demonstrados através de gráficos e percentuais; porém, esses dados se referem a estudantes entre 4 a 17 anos. Novamente não são disponibilizados dados em relação à matrícula de estudantes com deficiência no ensino superior. (BRASIL, 2014)

Em relação à Educação Superior, ambos os PNE (2001-2010 e 2014-2024), traçam metas específicas para essa etapa de ensino; entretanto, em estudo recente realizado por Zanferari e Almeida (2017), identificam que nas duas propostas há “discurso do Estado neoliberal Brasileiro com a pretensão de amenizar dificuldades encontradas, que vão desde a estrutura à democratização do acesso à universidade.” (ZANFERARI; ALMEIDA, 2017)

Já Nishimura, apresenta um estudo sobre o REUNI²² mencionando que esse programa fora criado “num período de sucateamento das IFES.” Nesse contexto, o governo elabora o Programa de expansão das universidades onde estabelece “o aumento do repasse de verbas de até “vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.” (NISHIMURA, 2013, p. 85)

Antes de tratar sobre legislação referente à política de cotas [ação afirmativa] e legislações específicas para inclusão, é importante mencionar que o “acesso” dos estudantes com deficiência na UNIPAMPA também faz parte do processo de **ampla concorrência e/ou edital específico**, ou seja, a via de acesso desses estudantes não se dá apenas pela política de cotas, porém, a partir dela, a instituição conseguiu identificar esse público e, posteriormente, estabelecer estratégias para o atendimento, conforme veremos no capítulo da discussão e análise de dados.

A partir da concepção de ação afirmativa surgem, então, as políticas de cotas, introduzida em nosso ordenamento jurídico com vistas a dar condições²³ para o ingresso de estudantes às instituições federais de ensino técnico [institutos federais] e de nível médio

²²O REUNI é implementado pelo Governo Federal a partir da contrarreforma universitária. “[...] A proposta do REUNI tem origem na discussão do projeto Universidade Nova, impulsionado pelo professor Naomar Monteiro de Almeida Filho (reitor da Universidade Federal da Bahia), que visa à criação de Bacharelados Interdisciplinares (BI). Proposta sistematizada em documento do MEC que propõe ‘implantar uma formação em *ciclos* nas universidades brasileiras.’” (NISHIMURA, 2013, p. 86)

²³Em relação às condições estabelecidas pela reserva de vagas, a lei não estabelece procedimentos em relação à acessibilidade com vistas a proceder de fato ao acesso, deixando margem à exclusão pela própria via do acesso. Conforme "Art. 9º do Decreto nº9.034, de 20 de abril de 2017 mencionam que a “comprovação” da deficiência será “[...] III - a forma de comprovação da deficiência de que trata o inciso II do caput do art. 2º e o inciso II do caput do art. 3º se dará nos termos da legislação pertinente.” (NR)”. (BRASIL, 2017)

superior. A lei que trata dessa “reserva de vaga”, chamada de Lei das Cotas, é a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. (BRASIL, 2012)

Essa modificação da Lei de cotas faz surgir um grande movimento nas IES, agora é para verificar as questões legais-administrativas desta cota, pois, os novos processos seletivos para ingresso (SISu) já contemplam esse Direito. Todavia, é um grande avanço para a política pública de inclusão e acessibilidade para os estudantes com deficiência no ensino superior.

Porém, a Lei de Cotas não contemplava, até 2016, a reserva de vagas no Ensino Superior para estudantes com deficiência. O artigo 3º da Lei de Cotas tinha a seguinte redação:

Em cada instituição federal de Ensino Superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por **autodeclarados pretos, pardos e indígenas**, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2011, *grifo* da autora)

O artigo 3º da referida lei (texto original) foi revogado em 2016, passando a ter uma nova redação e a inserção de um novo grupo de indivíduos que já são considerados público-alvo da política de ações afirmativas (em outros eixos), ou seja, um novo grupo passou a ter direito em relação à política de cotas e, conseqüentemente à reserva de vagas, os estudantes com deficiência.

A lei que revogou o artigo 3º da Lei de Cotas é a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Dessa forma, o artigo 3º da Lei nº 12.711/12, passou a ter a seguinte redação:

Art. 3º. Em cada instituição federal de Ensino Superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por **pessoas com deficiência**, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2016, *grifo* da autora)

Nessa concepção, um importante programa é criado em nível de Governo Federal, conhecido como INCLUIR - Documento Orientador do Programa Incluir (SECADI/SESu, 2013). As orientações deste Programa ainda são referência dentro das Instituições de Ensino Superior, principalmente em relação à criação e implementação dos núcleos de inclusão e acessibilidades das IES.

Digiro-me novamente as autoras Maciel e Anache, que apresentam uma pesquisa sobre política pública, na qual trazem concepções sobre o Programa Incluir considerando que

“é uma ação afirmativa a favor da inclusão na educação superior da pessoa com deficiência.” As autoras mencionam que o Programa é inaugurado como “estratégia de “acesso e permanência” dos estudantes com deficiência.” (MACIEL; ANACHE, 2017, p. 72-82)

O Programa Incluir menciona em seu texto que compete à gestão da educação superior o planejamento e a implementação referente às metas de acessibilidade trazidas pela legislação em vigor e manifesta necessidade de monitoramento das matrículas dos estudantes com deficiência para “provimento das condições de “**pleno acesso e permanência**”. (BRASIL, 2013, *grifo* da autora) Importante salientar que o Programa foi elaborado levando em consideração a legislação vigente que contempla o tema da inclusão com vistas a orientar as ações dentro da Universidade. Para melhor compreensão apresento, na tabela abaixo, as legislações consideradas pelo programa Incluir, as quais também contribuíram para a construção dessa dissertação, além de outras que tratam sobre o tema da inclusão e acessibilidade no ensino superior:

Tabela 2 - Legislações consideradas pelo Incluir (2013)

Dispositivo legal	Previsão para inclusão
Constituição Federal 1988	Educação como Direito de todos (artigo 205)
Decreto n° 3.956/2001	Ratifica a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência
Lei n° 10.436/2002	Reconhece a língua Brasileira de Sinais ²⁴
Portaria n° 3.284/2003	Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições
Decreto n° 5.296/2004	Regulamenta o atendimento prioritário
Decreto n° 5.626/2005	Obrigatoriedade do Ensino de Libras em cursos de formação de professores
Decreto n° 5.773/2006²⁵	Dispõe sobre a Regulação, Supervisão e Avaliação dos Cursos superiores das IFES
PNEEPEI (2008)	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Decreto n° 6.949/2009	Ratifica, como EC Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU,2006), que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis
Decreto n° 7.234/2010	Dispões sobre o PNAES
Decreto n° 7.611/2011	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado

Fonte: Autora (2019).

²⁴Conforme análise dos PPC, este dispositivo legal faz parte da maioria (98%), inserido nos currículos oferecidos pelos cursos de graduação da instituição.

²⁵Este Decreto foi revogado pelo Decreto n° 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

A partir das legislações contempladas pelo programa Incluir, faço uma análise de cada uma considerando o contexto de influência que este texto recebeu, o qual fez com que a UNIPAMPA também viesse a modificar seu contexto político pedagógico dentro de uma proposta inclusiva.

Ao trazer a Constituição Federal de 1988, artigo 205, o programa Incluir converge com um preceito constitucional de que educação é um direito de todos, tendo em vista que a Constituição Federal assume os mesmos princípios fundamentais da Declaração Universal dos Direitos Humanos

A proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida na sua dimensão histórica, como processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar **efetivo o direito de todos à educação**, preconizado pela Constituição Federal de 1988. (BRASIL, 2013, p. 6, *grifo da autora*)

O Decreto nº 3.956/2001 (Convenção da Guatemala), instituída através do Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001, o qual Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, a qual teve influência da Declaração Universal de Direitos Humanos, reafirma que:

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (BRASIL, 2001)

A Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, **obrigatoriamente** o ensino de LIBRAS nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior. Destaca-se a influência que essa lei tem sobre a construção dos PPC da UNIPAMPA, pois a maioria contempla no eixo do currículo a oferta da LIBRAS; também houve, por parte da gestão, processos administrativos com vistas a completar o quadro de servidores (interprete de LIBRAS e docentes) com a finalidade de difundir a política inclusiva referente à comunidade surda, conforme estabelecido pelo Incluir:

A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras. (BRASIL, 2013, p. 15)

De extrema importância no âmbito institucional relativos aos cursos de graduação (mesmo que no texto do Programa Incluir seja feita menção a esta apenas na introdução) é a Portaria nº 3.284 de 7 de novembro de 2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Esta portaria, inserida no texto da nota técnica de 2013, na qual a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior/Diretoria de Política Regulatória, por meio da Nota Técnica nº 385/2013/CGLNRS/DPR/SERES/MEC, emitiu orientação sobre consulta referente à Acessibilidade no que tange aos processos de credenciamento e reconhecimentos de Instituições de Ensino Superior e, também, referente aos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores. (BRASIL, 2013, p. 3) Tal orientação pautou-se pelos seguintes critérios de análise: I. Obrigação da IES e seu escopo; II. Averiguação de cumprimento no âmbito dos processos regulatórios e II. Averiguação de cumprimento no âmbito dos processos de supervisão. No critério “Obrigação da IES e seu escopo” está disposto:

Assegurar a acessibilidade é uma **obrigação da IES**, públicas e privadas, pertencentes ao sistema federal de ensino [...] determinada em especial, no Decreto nº 5.296/2004, bem como é definida pela Lei nº 10.048/2000, pela Lei nº 10.098/2000, pelo Decreto nº 7.611/2011, e **regulamentada pela Portaria MEC nº 3.284/2003**. Nesse sentido, **preveem a política educacional vigente e os referenciais pedagógicos da educação inclusiva**. (BRASIL, 2013, p. 1, *grifo da autora*)

Quanto aos processos de regulação e avaliação, retomarei no capítulo de levantamento de dados, pois a instituição pesquisada sofreu diligências no eixo da inclusão e acessibilidade, pautadas pela Portaria nº 3.284/2003 que dispõe sobre requisitos legais de acessibilidade para instituir os processos de autorização e reconhecimento de cursos de graduação e credenciamento de instituições.

O Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 (também mencionado na nota técnica nº 385/2013/CGLNRS/DPR/SERES/MEC) o qual estabelece prioridade de atendimento para pessoas com deficiência, no texto do Incluir traz o artigo 24 em que estabelece essa prioridade também no ensino superior:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (BRASIL, 2013, p. 7)

Ainda, em seu parágrafo §1º (contexto de influência para a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público), quando menciona que o estabelecimento de ensino deverá comprovar que:

I-está cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou neste Decreto; II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas. (BRASIL, 2004)

Quanto ao Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, o qual promulga a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006) e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. O Incluir, ao trazer esse decreto em seu texto logo na introdução, o apresenta como forma de institucionalizar a Política de Acessibilidade no Ensino Superior. O Artigo 24, item 5, trata do eixo Educação, estabelecendo que “**as pessoas com deficiência possam ter acesso ao Ensino Superior**” [...] “sem discriminação e em igualdade de condições.” (BRASIL, 2009, *grifo* da autora)

Vale dizer que, esse Decreto (influenciado em âmbito internacional) influenciou vários outros textos da Política educacional inclusiva, a exemplo disso, citamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), o Decreto 7.611/2011 (AEE), a Lei nº 13.005/2014 que instituí o PNE 2014-2024 e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 de 2015. (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 161)

Em relação ao Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 (que revogou o Decreto nº 6.571, de novembro de 2008), o qual incorpora parte da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) traz orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Pavezi e Mainardes (2018) falam que a revogação do Decreto nº 6.571/2008 “pode ser considerada resultado da influência da iniciativa privada, neste caso das instituições públicas não estatais (comunitárias, confessionais ou filantrópicas) sem fins

lucrativos.” A influência, na visão desses autores é em relação ao financiamento das políticas de Educação Especial “O que lhes beneficia diretamente confirmando análise de Dourado e Bueno (2001).” (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 64)

Ainda sobre o Decreto nº 7.611/2001, importante dizer que ele apresenta o público alvo da educação especial (PAEE), atendendo, assim, as orientações da PNEEPEI de 2008, conforme segue: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação e “reafirma o apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos.” (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 164) Existem outras categorias que fazem parte do PAEE, porém, não está especificada pelo programa Incluir.

Encerro, aqui, as legislações trazidas pelo programa Incluir (2013) e os respectivos contextos de influência em cada uma delas e, a seguir, apresento concepções sobre a política de cotas e o entendimento sobre ação afirmativa.

Considerando que a política de cotas na universidade já é realidade em nossa sociedade, tida como ação afirmativa com caráter reparador de grupos que sempre estiveram à margem da sociedade, fazendo com que esses grupos consigam chegar e permanecer nessa etapa de ensino. Todas essas concepções de atendimento da política educacional inclusiva são respaldadas nos textos legais, porém, para êxito dessa política, precisamos considerar o caminho percorrido pelo estudante ingressante dentro do sistema de cotas: como a universidade recebe o estudante com deficiência? Após o ingresso do estudante por meio de cotas, quais ações são realizadas de modo a identificar as potencialidades e necessidades desse alunado? Outro aspecto a considerar e que foi trazido na análise diagnóstica, o procedimento adotado pela instituição para garantir esse Direito através do que está posto na lei de cotas. Tratarei desse assunto na análise dos dados.

2.5 Ações Afirmativas como instrumento da Educação Inclusiva: o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior

Ao tratar do Ensino Superior, uma importante política é adotada pelo Brasil em relação ao ingresso de estudantes com deficiência que desejam ingressar no Ensino Superior. São as ações afirmativas, mas como podem ser compreendidas?

Utilizo o conceito trazido pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA)²⁶, com a intenção de produzir estudos sobre ação afirmativa com

²⁶Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMMA).

diferentes abordagens metodológicas. Ao conceituar ação afirmativa, temos que as mesmas são compreendidas como medidas que têm o objetivo de combater discriminações e que também estabelecem uma diferenciação em relação à ação afirmativa e as políticas anti-discriminatórias, dizendo que:

A ação afirmativa se diferencia das políticas puramente anti-discriminatórias por atuar preventivamente em favor de indivíduos que potencialmente são discriminados, o que pode ser entendido tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Políticas puramente anti-discriminatórias, por outro lado, atuam apenas por meio de repressão aos discriminadores ou de conscientização dos indivíduos que podem vir a praticar atos discriminatórios. (GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DE AÇÃO AFIRMATIVA, 2015)

O grupo menciona que, no debate público e no meio acadêmico, essas políticas são estabelecidas com significado mais restrito, sendo entendidas como “uma política cujo objetivo é assegurar o acesso a posições sociais importantes a membros de grupos que, na ausência dessa medida, permaneciam excluídos”. (GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DE AÇÃO AFIRMATIVA, 2015)

Brandão (2005) fala sobre os princípios da ação afirmativa e que tal “ideia” de ação afirmativa surgiu nos Estados Unidos da América, na luta histórica e permanente dos negros contra o racismo de que eram as vítimas. Em 1941 “o presidente Franklin Roosevelt proibiu, por decreto, a discriminação racial contra negros em relação ao recrutamento de pessoal para trabalhar no governo dos Estados Unidos”. (BRANDÃO, 2005, p. 4)

Na sequência histórica trazida por Brandão (2005), menciona o discurso feito pelo então presidente dos Estados Unidos, no ano de 1965, que se utiliza de metáfora para defender a lei, Lyndon Johnson, ao proferir um discurso sobre os direitos civis no âmbito da iniciativa privada contra a discriminação racial menciona da seguinte forma: “não seria possível colocar dois homens competindo numa mesma corrida de velocidade se um deles tivesse ficado acorrentado durante anos e ainda acreditar que ambos teriam as mesmas chances de vencer a prova”. Ou seja, as correntes utilizadas na metáfora do então presidente dos Estados Unidos serviram, na época, de justificativa para a concessão de um benefício que viesse a melhorar as condições das minorias em relação as dos cidadãos “brancos.” (BRANDÃO, 2005, p. 11)

Após intenso debate sobre os programas de ação afirmativa na sociedade americana e com expectativas de não aplicação dessa política, em março de 2001, o juiz federal Bernard Friedman determinou o fim da política de ação afirmativa que fora adotada pela faculdade de Direito da Universidade de Michigan, considerando (sentença feita pelo juiz), em relação à

raça dos estudantes, que a universidade estava cometendo um ato contra o disposto na constituição americana. (BRANDÃO, 2005, p. 14)

Em 2003 a Suprema Corte dos EUA decidiu que as políticas públicas de ação afirmativa são constitucionais, porém, em relação à pontuação extra concedida pela universidade a candidatos provenientes de minorias raciais, permaneceu inconstitucional. Restou claro que o modelo de prática adotada para implementação da ação afirmativa foi declarado ilegal, dificultando, assim a sua aplicação. (BRANDÃO, 2005, p. 15)

Quanto aos princípios da ação afirmativa, Brandão (2005) menciona que nasce da ideia de John Rawls, expostas no livro *Uma teoria da justiça* (1971), “numa visão contemporânea, a ideia de contrato social, derivadas de autores como Hobbes, Locke e Rousseau” (2005, p. 17). Segundo Rawls, “a desigualdade é inadmissível e o único critério que a justifica é a vantagem que ela possa trazer à camada que ocupe a posição inferior na sociedade.” (BRANDÃO, 2005, p. 17)

Santos (1999) apud Brandão (2005, p. 25) diz que, no Brasil, uma das primeiras propostas de caráter afirmativo nos remete a 1968, advinda de técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho. A proposta trazida era a de não discriminação racial no mercado de trabalho, obtendo a aprovação de uma lei de obrigatoriedade para as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados de cor.

Em relação às pessoas com necessidades especiais, a Carta Magna brasileira de 1988 traz em seu artigo 37, inciso VIII, uma das mais importantes medidas consideradas de ação afirmativa, onde menciona a “reserva” de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 1988, p. 37)

O Ministério da Justiça, em dezembro de 2001, criou cotas de 20% para negros; 20% para mulheres e 5% para deficientes físicos ou mentais para o preenchimento de cargos sem vínculo empregatício com o próprio ministério (cargo de confiança ou cargos terceirizados), medidas consideradas significativas. (BRANDÃO, 2005, p. 29)

Todas essas medidas de caráter compensatório que visam à inserção das minorias em esferas da sociedade, ou seja, no trabalho e na educação, com objetivo de diminuir as desigualdades sociais, ainda são motivos de luta e de debates. Brandão (2005), ao citar Rosana Rodrigues Heringer (1999), diretora do Centro de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Cândido Mendes (Rio de Janeiro) fala desse debate em relação à política de ações afirmativas:

As controvérsias advindas dessa polêmica questão não diferem muito das controvérsias produzidas pelos “debates sobre religião, aborto, e outros assuntos polêmicos”, por envolverem “convicções pessoais profundamente enraizadas”, fazendo com que os debates se tornem cada vez mais passionais e parciais. (BRANDÃO, 2005, p. 2)

Quanto às ações afirmativas para ingresso de estudantes no Ensino Superior, na esfera do governo federal, foi iniciado um programa de governo no ano de 2002, no qual a contrapartida oferecida eram incentivos fiscais para as instituições públicas e/ou privadas que estivessem dispostas a aderir tal programa. (BRANDÃO, 2005, p. 34)

Piosevan, em 2003, momento em que esse assunto ainda era tratado (ação afirmativa) como inovador, sai em defesa da adoção de ação afirmativa no Ensino Superior ao afirmar que “essas ações simbolizariam “medidas compensatórias”, destinadas a aliviar o peso de um passado discriminatório.” (PIOSEVAN, 2003, p. 2) Menciona, ainda, que o objetivo maior do processo educacional é o pleno desenvolvimento da personalidade humana e que a universidade é o meio de concretizar esse desenvolvimento, legitimado pelos valores da cidadania, do respeito, da pluralidade e da tolerância. (PIOSEVAN, 2003, p. 2)

Barbosa (2012)²⁷, ao tratar sobre Ação Afirmativa, traz em seu discurso feito há mais de dez anos que:

A discriminação, como componente indissociável do relacionamento entre os seres humanos, reveste-se de uma roupagem competitiva. O que está em jogo aqui é, em certa medida, competição: é o espectro competitivo que germina em todas as sociedades. Quanto mais intensa a discriminação e mais poderosos os mecanismos inerciais que impedem o seu combate, mais ampla se mostra a clivagem entre o discriminador e o discriminado. (BARBOSA, 2012)

Ainda, defende as Ações Afirmativas dizendo que o resultado dessa política gera uma quebra em relação a certos grupos que brigam “pela manutenção do “*status quo*”, sendo natural, portanto, que esse mecanismo jurídico quebra essa dinâmica (perversa) e que, por esse motivo, “sofram o influxo dessas forças contrapostas e atraiam considerável resistência, sobretudo, é claro, da parte daqueles que historicamente se beneficiam ou se beneficiaram da discriminação de que são vítimas os grupos minoritários”, tendem manter-se em seus status originais. (BARBOSA, 2012)

Em relação ao “acesso” ao Ensino Superior por meio de ação afirmativa (Lei de Cotas), entende-se que as Instituições de Ensino Superior devam adotar políticas internas de

²⁷Ministro Joaquim Barbosa, em notícias do Supremo Tribunal Federal, afirma que ações afirmativas concretizam o princípio constitucional da igualdade.

acesso garantam não só o esse direito [acesso], mas, principalmente, a permanência dos estudantes no ensino superior.

A partir do conceito de ação afirmativa é que surgiram as concepções sobre as cotas e a introdução da lei (13.409/2016), conseqüentemente, a reserva de vagas para estudantes com deficiência. Entretanto, a reserva de vagas no Ensino Superior, relativa às ações afirmativas para pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, esta última introduzida em 2016; não tratam questões relativas à “permanência” desses estudantes, tratam somente de questões que contemplam o “acesso”. (BRASIL, 2016)

Quando foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, o legislador entendeu que não poderia mais deixar de fora esse público (a lei de cotas é de 2012), pois no corpo do artigo 27 da referida lei estabelece que a educação constitui “Direito” da pessoa com deficiência “assegurados” (de que forma?) **sistema educacional inclusivo “em todos os níveis” aprendido ao longo de toda a vida.** (BRASIL, 2015, p. 3, *grifo* da autora)

A LBI inovou ao trazer para o texto **barreira atitudinal e usabilidade pedagógica**²⁸, retomarei no próximo capítulo como proposta para embasar a construção do conceito de acessibilidade pedagógica, tendo em vista que a referida lei especifica essa acessibilidade como o uso de tecnologia assistiva.

2.6 Acessibilidade pedagógica e atitudinal no Ensino Superior: quebra de barreiras ao ensino-aprendizagem na Universidade

Para chegar ao *locus* desse estudo [acessibilidade pedagógica e atitudinal], foi fundamental o levantamento documental das legislações que regem a política educacional inclusiva identificados até aqui (outras legislações ainda farão parte dessa pesquisa). Pode-se perceber que há uma vasta legislação que orienta sobre o tema da inclusão, inclusive quanto aos aspectos da acessibilidade pedagógica e a acessibilidade atitudinal. Porém, esses conceitos não são definidores, foi preciso aprofundar os estudos para além dos textos trazidos pela legislação.

Contudo, há incipiente literatura sobre acessibilidade pedagógica e atitudinal relacionada ao processo educacional. Conforme verificado no banco de teses e dissertações da Capes, existe vasta produção, porém, ao produzir refinamento da pesquisa, não identifiquei trabalhos mais evidentes com pesquisa específica para a Educação Superior contendo esses

²⁸Em relação à definição de “usabilidade pedagógica”, a lei faz referência em relação ao uso da tecnologia assistiva. (BRASIL, 2015)

preceitos; há, pois, uma lacuna de investigações e sistematizações acadêmicas em relação aos termos.

Deste modo, tomei como estratégia de ampliação para a construção conceitual o disposto nas orientações normativas e legislação vigente e, ainda, pela pesquisa realizada; verifica-se que a instituição pesquisada evidencia esses preceitos em seu PDI, PPC, como proposta de melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência ao todo, identifiquei oito (8) PPC que contemplam acessibilidade pedagógica e atitudinal²⁹. Considero, pois, que esse “achado” no PDI e PPC poderá ampliar o conceito que está posto na legislação e (re)construído pelos atores da comunidade acadêmica da instituição pesquisada.

Com isso, sem a pretensão de estabelecer uma proposta conceitual definitiva sobre acessibilidade pedagógica e acessibilidade atitudinal, início essa reflexão a partir do PDI (2014-2018) que traz o seguinte conceito “Quanto à **acessibilidade pedagógica**, a educação inclusiva tem aparecido explicitamente como o princípio balizador dessa política.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 54, *grifo* da autora)

Também, o documento que poderá ter influenciado a construção desse critério nos PPC da UNIPAMPA, apresentando um conceito mais amplo em relação ao texto disponível no PDI:

Acessibilidade Pedagógica: Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional determinará, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas. (BRASIL, 2016, p. 57, *grifo* da autora)

Esse conceito é trazido pelo documento do Ministério da Educação (INEP/DAES/SINAES), denominado Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (2016); tal conceito está disponível no glossário do documento³⁰. Na análise, percebe-se que esse documento pode ter influenciado a inserção desse critério nos PPC; no capítulo de análise dos PPC retomarei o critério e os conceitos inseridos.

Quando se trata de uma política que contemple o acesso e permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior (como na Educação Básica), é preciso levar em consideração as ações/medidas que a inclusão implica relativa às diferenças e às necessidades

²⁹Apesar de os preceitos aparecerem de forma conjunta nos PPC analisados, a acessibilidade atitudinal não apresenta ações para o desenvolvimento de propostas metodológicas a serem trabalhadas nos cursos, diferente da acessibilidade pedagógica em que são apresentadas como proposta metodológica.

³⁰Por norma, o glossário forma o capítulo inicial ou final de determinada obra literária, listando em ordem alfabética as acepções corretas dos termos mais peculiares presentes ao longo texto. As palavras que aparecem no glossário são geralmente pouco conhecidas, principalmente por representarem conceitos técnicos e complexos, de conhecimento majoritário dos indivíduos familiarizados com determinada ciência ou área.”

que cada estudante com deficiência apresenta em seu processo educacional; por isso trato, nesse capítulo, da quebra de barreiras ao ensino-aprendizagem e a colaboração a partir da acessibilidade pedagógica e atitudinal.

Antes de falar sobre acessibilidade pedagógica e atitudinal [conceitos de e para inclusão, incluídos pela legislação], primeiro tento conceituar/mostrar quem são os sujeitos (estudantes) que fazem parte da política educacional inclusiva no Ensino Superior. A intenção, sem a pretensão de categorizar/rotular, conforme já indicado no capítulo da revisão teórico conceitual, procura mostrar ao leitor as características desses sujeitos e que ainda servem como balizadoras para o processo de ingresso no Ensino Superior, através da política de cotas, nesta Instituição.

Quando se fala em características desses sujeitos, deve-se levar em conta os critérios que estão elencados pela legislação, principalmente pelo Decreto nº3.298/1999.

O Decreto nº 3.298³¹, de 20 de janeiro de 1999, citado pela portaria normativa nº 9, de 5 de maio de 2017³², sustenta como proteção legal quanto ao direito de acesso dos estudantes com deficiência que ingressam no ensino superior a partir da Lei de Cotas; então, para verificação desse direito, tal Decreto é tomado como referência, conforme o artigo 4º, pelo qual é considerada “pessoa portadora de deficiência” a que se enquadra nas seguintes categorias:

³¹Esse Decreto orienta os processos seletivos em relação aos estudantes com deficiência que possuem a prerrogativa do direito à reserva de vagas, conforme estabelece a Portaria nº9/2017.

³²Essa Portaria altera a Portaria Normativa MEC no 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC no 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. “[...] Art. 1º A Portaria Normativa MEC no 18, de 11 de outubro de 2012, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 1º A implementação das reservas de vagas de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, alterada pela Lei no 13.409, de 28 de dezembro de 2016, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012, alterado pelo Decreto no 9.034, de 20 de abril de 2017, por parte das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior e pelas instituições federais de ensino que ofertam vagas em cursos técnicos de nível médio observará o disposto nesta Portaria.” (NR) “Art. 3º II - proporção no total de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e às pessoas com deficiência...” (NR) “Art. 4º

II - proporção no total de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e às pessoas com deficiência.” (NR) “Art. 8º -B A apuração e a comprovação da deficiência tomarão por base laudo médico atestando a espécie e o grau da deficiência, nos termos do art. 4º do Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença - CID, no caso dos estudantes que sejam pessoas com deficiência e se inscrevam às vagas reservadas a essas pessoas.” (NR). (BRASIL, 2017)

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

Além de categorizar, esse Decreto também traz características quanto ao atendimento educacional especializado quando menciona em seu parágrafo 2, do artigo 24 que “A educação especial caracteriza-se por constituir **processo flexível, dinâmico e individualizado**, oferecido **principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios**”. (BRASIL, 1999, *grifo da autora*)

O artigo 24 menciona “principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios” e, considerando que o Ensino Superior não é uma obrigatoriedade de oferta por parte do Estado, o artigo 27 oferece um pequeno vislumbre por parte do legislador em relação a contribuir com o conceito de acessibilidade **pedagógica** no Ensino Superior, quando fala das adaptações que deverão ser adotadas: As instituições de **Ensino Superior** deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. Ainda, no parágrafo 2º do mesmo artigo, menciona que essas disposições se aplicam, também, aos processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior. (BRASIL, 1999, *grifo da autora*)

Busco novamente referência na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), (BRASIL, 2008) pelo fato de o texto orientador [para inclusão] definir diretrizes que, para minha pesquisa, podem ser entendidas como construção de conceito da **acessibilidade pedagógica** no Ensino Superior. Essa proposta de ações visa contemplar o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nessa etapa de ensino quando orienta:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de **ações** que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a **organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos**, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 12, *grifo da autora*)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traça orientações que podem caminhar junto aos preceitos da acessibilidade pedagógica e atitudinal também para educação superior, considerando que contempla critérios de acessibilidade comunicacional, arquitetônico, metodológicos, e sistemas de informações; todas esses critérios são ações de promoção à acessibilidade. Mesmo com proposta de “atualização” da PNEEPEI trazida pelo Governo Federal, entende-se que é um instrumento valioso de orientação da política educacional inclusiva em todas etapas de ensino.

Apresento a figura 1 para elucidar essas ações proposta pelo documento:

Figura 1 - Ações para promoção da acessibilidade conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)



Fonte: Autora (2019), com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Anteriormente à PNEEPEI (2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) já mencionava sobre ações de acessibilidade pedagógica, no entanto, essas ações são direcionadas à Educação Básica. Cito-as aqui, mesmo assim, por

compreender que estas, por analogia, serviram como referência e proposta pedagógica para o âmbito do Ensino Superior. Essas propostas estão inseridas no artigo 59, onde estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996)

Entretanto, a referida lei sofre uma edição em seu texto, trazido pela Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, objetivando identificar, cadastrar e atender estudantes com **altas habilidades e superdotação** na Educação Básica e no **Ensino Superior** (BRASIL, 2015)

No artigo 59-A, trata do pleno desenvolvimento das potencialidades desse aluno:

O poder público deverá instituir cadastro nacional de estudantes com altas habilidades ou superdotação matriculados na Educação Básica e na educação superior, a fim de **fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado**. (BRASIL, 2015, *grifo da autora*)

Não foi possível, nos estudos realizados até o momento, compreender as razões do legislador no sentido de contemplar apenas essas duas especificidades de deficiência, bem como as motivações para deixar fora as demais deficiências não contempladas pela legislação.

Dentre as ações que visam a contemplar a acessibilidade pedagógica e a acessibilidade atitudinal, em 2015 ocorre a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Essa lei traz como garantia para as pessoas com deficiência a utilização de tecnologia assistiva³³, que deve ser entendida como um “um “recurso do usuário” e não como um “recurso do profissional” [...] se justifica pelo fato de que ela serve à pessoa com deficiência que necessita desempenhar funções do cotidiano de forma independente”. (BERSCH, 2017, p. 11)

³³ É um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de **Recursos** e **Serviços** que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover **Vida Independente** e **Inclusão** (BERSCH, 2006, p. 2, *grifo da autora*)

A Lei Brasileira de Inclusão dedica um capítulo para tratar sobre Educação, especificamente no capítulo IV, artigos 27 a 30; em relação à tecnologia assistiva, o inciso VI, artigo 28, fala em pesquisas voltadas para “o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva”. (BRASIL, 2015) No artigo 4º, parágrafo 1º, considera como discriminação a não utilização dos recursos de tecnologia assistiva:

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a **recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas**. (BRASIL, 2015, *grifo da autora*)

Percebe-se que há um conceito disposto na legislação que orienta sobre acessibilidade pedagógica; dentro desse conceito, o legislador faz a vinculação deste com ações estabelecidas “a partir da **eliminação do conjunto de barreiras**, a saber: arquitetônicas, pedagógicas, **atitudinais**, nas comunicações e digitais.” (BRASIL, 2016, p. 57, *grifo da autora*)

Após aproximação desse conceito sobre acessibilidade pedagógica e atitudinal encontrada na legislação, a qual estabelece esse conjunto de ações e, também, eliminação de barreiras, (re) começo a partir das reflexões trazidas por Sasaki (2010) que, ao tratar sobre “acessibilidade”, refere-se à sociedade inclusiva e nos mostra que as questões de acessibilidade vão **além das adaptações necessárias**, o autor traça aspectos também da acessibilidade atitudinal dizendo que é preciso a participação de todos nesse processo, o que nos remete ao âmbito educacional ao mencionar que as “atitudes de aceitação das diferenças individuais e da valorização da diversidade humana “da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias”. (SASSAKI, 2010, p. 172, *grifo da autora*)

Já Almeida e Fernandes (2016) ao tratar sobre o tema, o fazem como “obstáculo” a falta de acessibilidade pedagógica, representada pela “má formação dos profissionais da educação impedimento que barreiras atitudinais sejam desconstruídas.” Os autores mencionam ser imprescindível que o professor redimensione sua pedagogia para uma ação inclusiva, em suas reflexões percebem que “o que se presencia são práticas com metodologias tradicionais que não contemplam e nem respeitam o aluno com deficiência.” (ALMEIDA JÚNIOR; FERNANDES, 2016, p. 78)

Esses autores vinculam acessibilidade pedagógica à [falta de] formação dos profissionais da educação e que lacunas quanto à formação na perspectiva inclusiva acarretariam obstáculos para quebra das barreiras atitudinais, por conseguinte, a efetivação da acessibilidade pedagógica.

No entendimento de Brizolla e Martins (2016), em pesquisa sobre o atendimento educacional especializado (AEE) nas instituições federais do sul do país, tendo como foco a implementação do AEE e nas ações para o atendimento pedagógico dos estudantes com deficiência, as autoras definem **acessibilidade pedagógica** como o conjunto de ações para promoção da acessibilidade, além da oferta do AEE:

Para tanto, ganha destaque a necessidade de promoção de acessibilidade – arquitetônica, urbanística, nos mobiliários e equipamentos, na informação e comunicação; da oferta de AEE (**que temos compreendido como “acessibilidade pedagógica”**); da participação da família e da comunidade no processo inclusivo; e da formação de professores para o AEE e dos demais profissionais para o ensino inclusivo. A concepção que emerge, então, é que a instituição educacional deve mudar para acolher todos os alunos. (BRIZOLLA; MARTINS, 2016, p. 4, *grifo* da autora)

Uma proposta trazida em 2013 pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), quando elaborou curso de formação com o tema “Acessibilidade Pedagógica: inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior”; vale ressaltar que o documento [de formação docente] foi proposto a partir de pauta estabelecida por parte dos docentes que estavam em greve em 2012:

Além da exigência legal, destacamos a reivindicação da associação de docentes da UFRB, ao incluir como ponto de pauta durante a greve ocorrida em 2012, a oferta de cursos de **Acessibilidade Pedagógica**, visando garantir a formação dos docentes em relação à Educação Inclusiva. Diante disso, este curso de formação é proposto, “visando possibilitar a construção de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento de ações inclusivas aos docentes da UFRB. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2013, p. 3, *grifo* da autora)

Apresentei essa proposta de “curso” dessa instituição como forma de evidenciar o entendimento [diverso] em torno da “acessibilidade pedagógica”; aqui pode-se perceber que o objetivo elencado para formação quanto à acessibilidade pedagógica está vinculado às **ações inclusivas** de maneira geral:

Geral: Compreender os pressupostos teóricos da Educação Inclusiva, problematizando questões sobre acesso e permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior de forma a favorecer o desenvolvimento de ações inclusivas na UFRB.

Específicos: Refletir criticamente sobre a educação das pessoas com deficiência no contexto sociocultural brasileiro visando sua plena cidadania. Conhecer os marcos legais referentes à educação de pessoas com deficiência. Discutir o conceito de acessibilidade pedagógica no Ensino Superior. Construir conhecimentos que favoreçam e ressignifiquem a atuação docente junto aos estudantes com deficiência. Refletir sobre a Tecnologia Assistiva, enquanto área de conhecimento interdisciplinar favorecedora da autonomia da pessoa com deficiência. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2013, p. 3)

Torna-se oportuno evidenciar a percepção de que não há consenso sobre o conceito de acessibilidade pedagógica; como vimos, tem sido vinculado às ações (inclusivas), a obstáculos para impedimento das barreiras atitudinais, ao conjunto de barreiras (arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais, nas comunicações e digitais) e, também, ao âmbito geral da política educacional inclusiva. Dessa maneira, ressalta-se a importância em mencionar que não há um conceito definido, mas antes, uma ideia em construção a partir da legislação e, após, a (re) contextualização estabelecida por cada ator no processo de implementação para prática inclusiva com vistas a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Outro conceito fundamental que contribui com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, o qual trabalho de forma conjunta com os preceitos da acessibilidade pedagógica, trata-se da **acessibilidade atitudinal**; de acordo com os estudos, consegui refletir que a acessibilidade atitudinal está imbricada na concepção da acessibilidade pedagógica, esta depende muito da outra para poder se desenvolver no contexto da aprendizagem. Nesse estudo, identifiquei que o conceito é apresentado pela legislação que trata sobre o tema da inclusão (Decreto 6.949/2009; LBI de 2015) e, também pelo instrumento de avaliação de cursos de graduação do MEC/INEP/DAES/SINAES. (2016; 2017; 2018)

Para fins de aplicação do Direito em relação à acessibilidade atitudinal, a Lei Brasileira de Inclusão (2015), através do artigo 3º, inciso IV, insere esse preceito a partir das “barreiras” considerando

[...]“qualquer entrave” obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015)

A partir disso, a LBI apresenta uma classificação das barreiras, incluindo a barreira atitudinal considerando que são “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a

participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015)

Ao apresentar o termo aos próprios colegas durante o Curso de Mestrado, vários questionaram sobre o que o termo “atitudinal” significava; para conceituar acessibilidade atitudinal, vou à direção do conceito trazido por Silva (2012), que faz um estudo aprofundado com o objetivo de “investigar como as **barreiras atitudinais** aparecem no discurso das dissertações de Mestrado [...] no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE), no período de 1978 a 2002.”. (SILVA, 2012, p. 98) (Grifei) Silva inicia conceituando a palavra “atitude” dizendo que:

É um processo inter e intrapessoal, o qual envolve três dimensões: a **cognição**, a **afetividade** e o **comportamento** e é fortemente influenciado por predisposições genéticas e elementos fenotípicos oriundos dos discursos construídos, disponíveis ou nutridos pela sociedade. (SILVA, 2012, p. 12, *grifos da autora*)

Ao trazer a luz esse conceito, Silva (2012) fala que as barreiras atitudinais nem sempre são intencionais ou percebidas, que nem mesmo os pesquisadores sociais que tratam sobre o tema [da inclusão educacional das pessoas com deficiência] está alheio à influência dessas construções nos discursos e pesquisas implementadas

Pois várias barreiras sociais são sustentadas não apenas no discurso do senso comum, mas em bases científicas, filosóficas e históricas que têm servido para atribuir à pessoa com deficiência uma condição inferior e, por consequência, tonificam o desrespeito aos direitos humanos. (SILVA, 2012, p. 92)

A autora define barreiras atitudinais, tidas como barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagem, fenômenos “produzidos ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade.”. O resultado dessas ações gera o desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando ou incapacitando sua participação no meio social. (SILVA, 2012, p. 12-13).

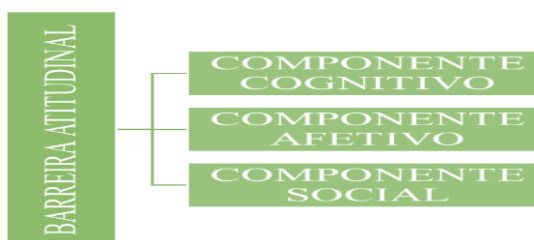
A partir disso, nos mostra as três dimensões envolvidas nesse comportamento tratando como barreira atitudinal: componente cognitivo, componente afetivo e componente social. Quanto ao componente cognitivo da barreira atitudinal, estabelece o seguinte conceito:

O plano cognitivo de uma barreira atitudinal está relacionado a alguma representação cognitiva negativa de uma pessoa ou grupo de pessoas com deficiência. Tal representação pode estar-se em crenças/ em um ou mais modelos estereotipados de compreensão da deficiência e da pessoa que a possui. Esses modelos são produzidos através de sistemas simbólicos, fabricados no discurso, por meio da marcação, valorização ou desprestígio das diferenças constitutivas da pessoa humana. (SILVA, 2012, p. 3)

Em relação ao componente afetivo da barreira atitudinal, a autora menciona que está estritamente relacionado à cognição, o que corresponde ao seguimento emocional “presente nos obstáculos sociais, ou seja, a sentimentos instigados pela leitura que se faz da existência, das potencialidades e da presença real ou fictícia de indivíduos com deficiência.” (SILVA, 2012, p. 3)

Por fim, quanto ao componente social da barreira atitudinal, essa dimensão é definida com base na combinação da barreira cognitiva “e os afetos que se edificam em torno da leitura racional e emocional que a sociedade dispõe sobre as pessoas com deficiência.” (SILVA, 2012, p. 3) A figura 2 favorece a compreensão da dimensão da barreira atitudinal.

Figura 2 - Componentes das barreiras atitudinais



Fonte: Autora (2019).

Em seu estudo acadêmico, Silva (2012) apresenta uma vasta definição (dezoito tipos) e tipologia das barreiras atitudinais, das quais destacamos algumas: barreira atitudinal de substantivação; barreira atitudinal de propagação; barreiras atitudinais de estereótipos; barreira atitudinal de generalização; barreira atitudinal de padronização, etc. (SILVA, 2012, p. 123-129).

As definições trazidas pela autora, para cada uma dessas elencadas nos mostra o quanto estão intrínsecas em nossas atitudes, a saber:

- ✓ **Barreira atitudinal de substantivação:** é a materialização no discurso quando este se refere à falta de uma parte ou sentido da pessoa como se a parte “faltante” fosse o todo. Ex: o deficiente mental, o cego, o “perneta”, etc. Trazendo para o nome “deficiente” o modo conotativo, num sentido estereotipado, fazendo com que a

sociedade nutra esse sentimento obtido através do indivíduo com deficiência e com isso a divisão entre deficiente *versus* normal. “Assim como a substantivação da deficiência em deficiente, a substantivação da diferença em diferente constitui barreira atitudinal, pois igualmente reduz o indivíduo à substantivação de uma de suas características.” (SILVA, 2012, p. 122-126)

- ✓ **Barreira atitudinal de propagação:** é a suposição de que uma pessoa que tem uma deficiência tenha outras, baseado no estereótipo de várias deficiências. Aplicado ao indivíduo em função da deficiência que ele tem “por exemplo, que uma pessoa surda não fala, passa-se a entendê-la como tendo deficiência intelectual [...] Ela pode falar em libras ou em qualquer outra língua oral, desde que seja ensinada [...] essa barreira imprime à pessoa com deficiência o que ela não possui. (SILVA, 2012, p. 128)
- ✓ **Barreiras atitudinais de estereótipos:** é a representação social “positiva” ou “negativa” sobre pessoas com a mesma deficiência, enfatizam o que há de similar entre as pessoas, agindo de acordo com essa percepção. A autora cita Horne (1985) trazendo esse conceito para o contexto escolar: “ocorre quando, a partir da comparação do aluno com deficiência e outros alunos com a mesma deficiência, são construídas generalizações positivas e/ou negativas sobre todos os alunos com deficiência.” (SILVA, 2012, p. 130)
- ✓ **Barreira atitudinal de generalização:** a autora menciona que esta barreira parte da experiência ou conhecimento que se tem de um indivíduo ou grupo com deficiência, ou seja, essa barreira atitudinal “é construída através de um esquema cognitivo baseado numa experiência interacional e essa estrutura representará e fornecerá o pseudoconhecimento acerca de pessoas e situações [...], menciona, ainda que “[...] Essa barreira atitudinal tem base afetiva e é, principalmente, objetiva.” (SILVA, 2012, p. 131)
- ✓ **Barreira atitudinal de padronização:** consiste na provisão de padronização de um serviço efetivado “do mesmo modo” para todas pessoas com deficiência “a partir de generalizações feitas da experiência com um indivíduo ou grupo”. A autora reflete em relação ao âmbito pedagógico: “fazer comentários sobre o desenvolvimento dos alunos, agrupando-os em torno da deficiência; conduzir os alunos com deficiência às atividades mais simples, de baixa habilidade, ajustando os padrões ou, ainda, esperar que um aluno com deficiência aprecie a oportunidade de apenas estar na escola”. (LIMA; TAVARES, 2007, p. 29 *apud* SILVA, 2012, p. 131)

Ao citar Sasaki (2006), Silva (2012) aborda a possibilidade de eliminação dessa barreira para promoção da acessibilidade:

A eliminação da barreira atitudinal de padronização é possível quando se conjuga o respeito às individualidades de cada pessoa com deficiência e a acessibilidade como promotora desta atenção. (SASSAKI, 2006 *apud* SILVA, 2012, p. 131)

Sem a pretensão de analisar profundamente a apresentação do estudo de Silva (2012) quanto à barreira atitudinal, sintetizo esta discussão destacando que, mesmo com um estudo tão aprofundado quanto às barreiras, a autora não apresenta em seu estudo um conceito claro de definição para a “acessibilidade atitudinal”; porém, com a leitura das várias classificações de barreiras atitudinais apresentadas, compreende-se que esta pode ser entendida como a eliminação de todas as barreiras identificadas no estudo em tela, sendo que ultrapassar tais barreiras é primordial para efetivar as ações definidas pela acessibilidade pedagógica. As barreiras atitudinais fazem parte do nosso meio social (e acadêmico) é necessário combatê-las de todas as formas, tanto nos discursos como nas ações, de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Independentemente de qualquer barreira atitudinal, compreende-se que ela deve ser identificada e superada, não podemos acreditar que essas barreiras são intransponíveis, aceitando de maneira natural em nosso meio; esse desafio [de enfrentar] é de todos e deve haver meios de combater conceitos preestabelecidos embasados em desconhecimento, medos, julgamentos e preconceitos intrínsecos que fazem parte de nossa sociedade. Conforme cita Mittler (2003) “a inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todo os tipos de barreiras e obstáculos.” (MITTLER, 2003, p. 21)

3. REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO: CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa sobre acessibilidade pedagógica e atitudinal no Ensino Superior está estruturada na forma de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 17-19), também pode ser denominada naturalista, pois “o pesquisador frequenta o local onde naturalmente se verificam os fenômenos a serem pesquisados.” Ainda em relação à abordagem qualitativa, os autores reconhecem que tal abordagem no campo da educação foi reconhecida recentemente e que possui longa e rica tradição.

Bogdan e Biklen (1994, p. 20) abordam as características da pesquisa qualitativa e que esta auxilia os “investigadores qualitativos em educação a compreender a sua metodologia em contexto histórico [...] as origens dessa investigação qualitativa encontram-se em várias disciplinas.”

Em relação às características da pesquisa qualitativa, destacam-se cinco elementos 1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2. A investigação qualitativa é descritiva; 3. os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50)

Nessa obra, os autores respondem ao seguinte questionamento: Será que a abordagem qualitativa é verdadeiramente científica? Em resposta, mencionam que, no passado, os investigadores educativos “baseavam o trabalho nas investigações feitas pelos “colegas das ciências exatas” e que, assim, “alguns pesquisadores entendiam como sinônimo de ciência [...] e tudo que saísse deste registro era considerado suspeito.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 64)

Porém, Bogdan e Biklen falam que, “ironicamente”, os cientistas das ciências exatas, tais como física e química, não definiram ciência “de uma forma tão estreita como aqueles que tentam imitar seu trabalho.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 64)

Quanto aos objetivos, a pesquisa teve como objetivo geral investigar o processo de implementação da política educacional inclusiva no ensino superior, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e, através desta, verificar os preceitos legais referentes à acessibilidade pedagógica e atitudinal como garantia para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência, como parte da política de inclusão e acessibilidade, nessa etapa de ensino. Para sua operacionalização, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

a) Construir um arcabouço teórico conceitual sobre acessibilidade atitudinal e pedagógica;

b) Mapear legislação educacional nacional e internacional para inclusão e acessibilidade no âmbito do Ensino Superior;

c) Verificar as condições pedagógicas para o **acesso** dos estudantes com deficiência na UNIPAMPA, dentre essas: c.1) pesquisar sobre a política de cotas para o ingresso de estudantes com deficiência (políticas interna e externa); c.2) descrever e analisar o processo seletivo de acesso dos estudantes com deficiência via cota; c.3) realizar o levantamento do número de estudantes com deficiência no período histórico (2008/2019);

d) Verificar e analisar as condições para a garantia da **permanência** (sucesso acadêmico) dos estudantes com deficiência na UNIPAMPA: d.1) identificar e analisar nos documentos institucionais as diretrizes para acessibilidade atitudinal e pedagógica (PDI, Diretrizes de PCC, PPCs, normas acadêmicas, dentre outros); d.2) identificar e analisar, no PPC dos cursos de graduação, as diretrizes legais e/ou normativas que regulamentam a acessibilidade atitudinal e pedagógica; d.3) verificar no âmbito gestão pedagógica da universidade (PROGRAD) e dos *campi* (NuDE e Coordenadores de Curso) a orientação/formação para os docentes da universidade, no que tange à política educacional inclusiva contribuindo para acessibilidade atitudinal e pedagógica.

3.1 Estudo de Caso: delineamento da pesquisa

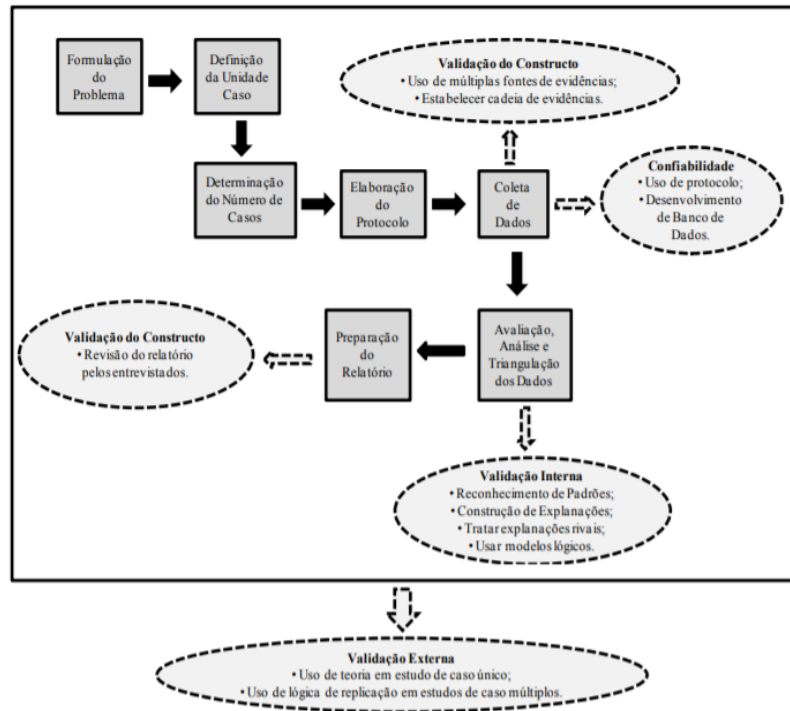
3.1.1 Tipo de pesquisa

Quanto ao tipo de pesquisa, trata-se de pesquisa do tipo estudo de caso; de acordo Gil (2002; 2008), não há consenso entre pesquisadores quanto às etapas a serem seguidas neste tipo de trabalho. Também, enfatiza que esse tipo de pesquisa é desencadeada quando não se dispõe de informações suficientes para responder um determinado problema, ou quando a informação que dispomos é insuficiente.

A característica do Estudo de Caso, conforme estabelece Gil (2002) é no estudo exaustivo dos objetivos, de maneira que permita ampliar o conhecimento acerca do tema a ser pesquisado.

No entanto, Lima, Antunes, Neto e Peleias (2012), com base em trabalhos de outros estudiosos dessa metodologia, propuseram um esquema de etapas para validação das etapas de um estudo de caso, apresento, através da figura 3 a identificação das etapas do estudo de caso).

Figura 3 - Esquema das etapas, dos testes e das táticas de validação de um Estudo de Caso



Fonte: Lima; Antunes Neto; Peleias (2012)

Segundo os autores do esquema, a figura evidencia que um processo completo de pesquisa abrange o desenvolvimento de uma estrutura teórica para o estudo de caso, de forma que o pesquisador deve envidar esforços no desenvolvimento dessa estrutura, independente do tipo de pesquisa realizado. Segundo Yin (2005), a utilização da teoria na realização de estudos de caso contribui para a correta definição do processo de pesquisa e dos instrumentos adequados para coleta de dados.

Ainda segundo Lima, Antunes, Neto e Peleias (2012), “a formulação do problema constitui a etapa inicial e que não é simples, pois não basta escolher um tema para se avançar na pesquisa. A formulação do problema geralmente decorre de um processo de reflexão e de imersão em fontes bibliográficas adequadas”. Nesse sentido, Gil (2008) alerta para o fato de que o problema de pesquisa deve ser passível de verificação por meio de meio do delineamento do estudo de caso.

“O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do contexto da vida real.” (YIN, 2005, p. 32) Para Yin (2005), tal técnica permite-nos lidar com a realidade por meio de discussão, análise e tentativa de solução de um problema que é extraído da vida real. Para Diehl e Tatim (2004), o estudo de caso apresenta uma série de vantagens, o que faz com que se torne o delineamento mais adequado

em várias situações, entre elas, o estímulo a novas descobertas, a ênfase na totalidade e a simplicidade dos procedimentos. Porém, é limitado no que se refere a generalização dos resultados obtidos.

3.1.2 Campo e contexto da investigação – Descrição do campo de pesquisa: a UNIPAMPA

A criação da Universidade Federal do Pampa é resultado de reivindicação da sociedade local e regional, realidade regional marcada por sérios problemas no processo de desenvolvimento “inclusive de acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014-2018, p. 15) e que almejava trazer para essa região um Ensino Superior público, gratuito e de qualidade. Nesse contexto, de reconhecimento dessa realidade regional que apresentava, motivou os dirigentes dos municípios de abrangência a pleitear junto ao Ministério da Educação a criação da Universidade.

Então, em 2005, a comunidade teve o pedido atendido pelo então presidente da república, Presidente Luís Inácio Lula da Silva, dando início ao processo de criação através do Consórcio Universitário da Metade Sul, responsável pela implementação da criação da Universidade, esse acordo de cooperação técnica foi firmado entre as Universidades Federais de Pelotas (UFPEL) e de Santa Maria (UFSM), cada uma responsável pela implantação dos *campi* de sua abrangência regional, nessa época, contando com mais de dois mil estudantes, cento e oitenta servidores docentes e cento e sessenta e sete servidores administrativos em educação (PDI 2014-2018). Em janeiro de 2008, a Universidade Federal do Pampa é criada através da Lei nº 11.640/2008.

A UNIPAMPA possui características da multicampia e está inserida em um extenso território na Região Sul do país, com problemas no processo de desenvolvimento, inclusive de acesso à Educação Básica e à educação superior. Tem como missão promover a educação superior de qualidade, através da integração entre ensino, pesquisa e extensão, com vistas à formação de sujeitos comprometidos e capacitados a atuarem em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional.

De acordo com o mapa disponível na página da instituição, a UNIPAMPA possui dez (10) *campi*, distribuídos por dez (10) municípios de sua abrangência: Alegrete, Bagé, Dom Pedrito, Caçapava, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana. A sede da Universidade encontra-se no município de Bagé/RS, onde encontram-

se a Reitoria, Pró-Reitorias e unidades administrativas, apresento a figura 4 o mapa de onde estão inserido os *Campi* da UNIPAMPA:

Figura 4 - *Campi* da UNIPAMPA



Fonte: Universidade Federal Do Pampa (2018).

Este estudo tem como campo de investigação a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), tendo como *locus* de análise o ambiente/espço acadêmico e pedagógico. Quanto à Universidade em tela, dentro do perfil institucional, a proposta de sua criação encontra respaldo no “direito à educação superior pública e gratuita por parte dos grupos que historicamente estiveram à margem deste nível de ensino.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014-2018)

Seguindo nessa proposta metodológica, qual seja analisar a política educacional inclusiva com foco na acessibilidade pedagógica e atitudinal, fazemos com base na assertiva trazida pelo PDI da Universidade quando planeja a inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, ao contemplar “**Inclusão universitária plena**, que proporcione o acesso de estudantes e a continuidade dos estudos a todos, igualmente, incluindo os grupos que historicamente estiveram à margem do direito ao Ensino Superior público.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014-2018, p. 59, *grifo* da autora)

Em relação ao PDI 2014-2018, o qual faz parte desse estudo, sua proposta de construção fora apresentada numa perspectiva de trabalho coletivo, no ano de 2013, a gestão fez um chamamento da comunidade acadêmica, com a campanha denominada: “Eu Quero Planejar o Futuro da Minha Universidade”. A partir daí iniciou-se o planejamento de construção do PDI 2014-2018; à época, toda metodologia para essa construção foi pensada

para garantir o máximo de participação da própria comunidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014-2018)

As áreas de atuação da UNIPAMPA em relação aos cursos oferecidos contemplam a formação nas oito “grandes áreas do conhecimento”: “Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014-2018, p. 16)

Importante destacar que a Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA é implantada no bojo da perspectiva da responsabilidade social, onde já há uma consolidação referente à política educacional inclusiva, influenciada pela política nacional, conforme explicitado no Plano Institucional de 2009 (PI, 2009), quando traça os objetivos, estratégias e metas com a seguinte proposta “criar, até 2012, programa de acompanhamento focado nas necessidades dos estudantes ingressantes, a partir das diretrizes da política de **ações afirmativas do MEC.**” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2009, p. 40)

Nesse mesmo documento, o objetivo quatro (4) demonstra o cuidado que esta Universidade vislumbra com a política educacional inclusiva, estabelecendo estratégias e metas:

Objetivo 4 – Colaborar na institucionalização da política de educação inclusiva e de garantia do cumprimento do direito à educação superior dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Estratégias:

1. criação de um sistema de monitoramento e avaliação do desempenho acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais;
2. articulação com o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade – NinA;
3. sensibilização da comunidade universitária sobre as questões que envolvam os estudantes em situação psicossocial e pedagógica que requerem necessidades educacionais especiais;
4. integração e apoio às campanhas permanentes de conscientização sobre a inclusão dos cidadãos com necessidades especiais.

Metas:

5. sugerir a criação de um sistema de monitoramento anual, para avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes com necessidades educacionais especiais;
6. formular, a partir de 2009, ações integradas com o NinA, para a qualificação do atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, propondo a criação de uma coordenadoria de apoio pedagógico inclusivo, vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários;
7. apoiar, a partir de 2009, todas as práticas e eventos orientados pelo NinA;
8. a partir de 2009, integrar campanhas de inclusão dos cidadãos com necessidades especiais, desencadeadas na região da UNIPAMPA. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2009, p. 43-44)

Ainda, dentro do contexto de criação da UNIPAMPA, sublima-se o fato de sua implementação estar relacionada com a proposta instituída pelo governo do então presidente à

época, Sr. Luiz Inácio Lula da Silva que, em 2007, que cria o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, e institui o REUNI através do Decreto 6096/2007, este decreto tem como base o PNE³⁴ (2001-2010), o qual apresenta meta de expansão de oferta da Educação Superior³⁵; esse programa de expansão de democratização de acesso à Universidade contribui com o acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior, conforme mencionam Brizolla e Martins (2016, p. 4), a partir “dos investimentos realizados na Educação Básica e pelo incremento da política de cotas.”

Quanto à UNIPAMPA, atualmente, a instituição conta com a oferta de 69 cursos de graduação, 13.374 estudantes de graduação matriculados, 23 especializações, 16 cursos de mestrado e 3 cursos de doutorado³⁶.

Elenco, no quadro 1 os cursos de graduação oferecidos na modalidade presencial, por Campus:

Quadro 1 - Cursos presenciais UNIPAMPA

Campus Alegrete	Campus Bagé	Campus Caçapava	Campus Dom Pedrito	Campus Itaqui	Campus Jaguarão	Campus Livramento	Campus São Borja	Campus São Gabriel	Campus Uruguiana
Ciência da Computação	Engenharia de Alimentos	Ciências Exatas	Agronegócio[1]	Agronomia	Gestão de Turismo	Administração	Ciências Humanas	Biociências	Aquicultura
Engenharia Agrícola	Engenharia de Computação	Engenharia Ambiental e Sanitária	Ciências da Natureza	Ciência e Tec. de Alimentos	História	Ciências Econômicas	Ciências Sociais - Ciência Política	Ciências Biológicas (Bacharelado)	Ciências da Natureza
Engenharia Civil	Engenharia de Energia	Geofísica[2]	Educação do Campo	Engenharia Cartográfica Agrimensura	Letras - Espanhol e Literatura Hispânica	Direito	Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	Ciências Biológicas (Licenciatura)	Educação Física
Engenharia Elétrica	Engenharia de Produção	Geologia	Enologia	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa	Relações Internacionais	Jornalismo	Engenharia Florestal	Enfermagem
Engenharia Mecânica	Engenharia Química	Mineração	Zootecnia	Matemática	Pedagogia	Gestão Pública	Relações Públicas	Gestão Ambiental	Farmácia
Engenharia de Software	Física	Ciências Exatas	Agronegócio	Nutrição	Produção Política e Cultural		Serviço Social		Fisioterapia
Engenharia de Telecomunicações	Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa						Direito[3]		Medicina
	Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas								Medicina Veterinária
	Matemática								
	Música								
	Química								

[1] PPC não disponibilizado no site da instituição.

[2] PPC não disponibilizado no site da instituição.

[3] Curso criado após início da pesquisa.

Fonte: Adaptado de Universidade Federal do Pampa (2019).

³⁴ Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

³⁵ Não farei análise em relação às etapas de ensino básico e fundamental, pois o campo de pesquisa deste trabalho é a Educação Superior.

³⁶ Dados encontrados na página da instituição.

Outra realidade na instituição é em relação à Universidade Aberta do Brasil – UAB, atualmente a instituição conta com mais de 900 estudantes matriculados em cursos à distância. Os cursos oferecidos nessa modalidade são: Letras/português-licenciatura; Bacharelado em administração pública; Licenciatura em Geografia; e Licenciatura em Pedagogia, dentre as especializações à distância, a instituição oferta: especialização em gestão pública.³⁷

Esses dados trazem um demonstrativo de franca expansão da universidade, pois em seu PDI aparecem 9.080 estudantes matriculados na graduação. Do mesmo documento, identificamos dados que consideramos importante para pesquisa, quando trata do eixo Programa de Ações Afirmativas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014-2018, p. 63), no qual se demonstra um comprometimento da instituição ao afirmar a garantia de políticas que visem o pleno desenho de estratégias que potencializem o **acesso** e a **permanência** de parcelas sociais historicamente segregadas no Ensino Superior. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014-2018, p. 63, *grifo* da autora)

O PDI (2014-2018) traz um capítulo referente ao atendimento às pessoas com deficiência, mencionando que o “respeito à diferença como valor é anunciado entre as intencionalidades da Universidade devendo ser materializado nas políticas, objetivos e metas que pretendem realizar a Universidade desejada.” Menciona, ainda, que esse compromisso deve ser materializado na tríade “ensino, pesquisa e extensão” como garantia do acesso, permanência e sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 86)

3.1.3 Sujeitos envolvidos e instrumentos de produção de dados

Neste estudo de caso foram utilizadas três fontes/instrumentos principais para coleta de dados, conforme segue:

(a) análise documental (documentos normativos da UNIPAMPA e legislações nacionais e internacionais que regem a política de acesso de estudantes com deficiência no Ensino Superior), conforme quadro 2, explicitando o Ciclo de Políticas:

³⁷Dados da Diretoria de Educação à Distância.

Quadro 2 - Detalhamento dos documentos analisados

Documentos externos	Documentos internos	Documentos internos
Constituição Federal de 1988 (artigos 205, 206 e 208)	Projeto Institucional (2009)	PPC
Declaração de Salamanca (1994)	PDI (2014-2018); (2019-2013)	Planos de ensino
LDB (1996)	Resolução nº 29 (2010)	
Convenção da Guatemala (1999), ratificada pelo Decreto 3.956 (2001)	Diretrizes Orientadas para Elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (2011-2018)	
Lei 10.436 (2002)	Portaria nº 0597 (2012)	
Portaria 3.284 (2003)	Edital SISu (2017)	
PNEEPEI (2008)	Edital SISu (2018)	
Convenção sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência (2009)	<i>Chekclist</i> para solicitar o Atendimento Educacional	
Decreto 7.611 (2011)	PPC	
PNE (2011-2014)	Resolução nº 5/2010	
Lei nº 12.711 (2012)		
Programa Incluir (2013)		
Lei nº 13.146 (2015)		
Lei nº 13.409 (2016)		
Portaria MEC nº 09 (2017)		
Instrumento de avaliação de cursos de graduação: INEP/DAES/SINAES (2016;2017)		
SISu – Sistema de Seleção Unificada		
Termo de Adesão 1ª edição (2019)		

Fonte: Autora (2019)

(b) questionários semiestruturados, aplicados a sessenta e seis (66) docentes (coordenadores de curso), e dez (10)³⁸ servidores dos Núcleos de Desenvolvimento Educacional e um (1) Coordenador do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA)³⁹.

(c) questionários semiestruturados, aplicados a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) (Gabinete) e Divisões vinculadas: Divisão de Planejamento e Desenvolvimento, Divisão de Regulação e Avaliação e Divisão de Formação e Qualificação (servidores

³⁸O questionário foi encaminhado ao e-mail institucional dos NuDE (via planilha do *Google Drive*), dessa forma, as respostas foram conjuntas, dos servidores lotados em cada núcleo, por esse motivo, estabelecemos o número de dez (10) respondentes.

³⁹Instrumento de pesquisa ao Núcleo de Inclusão e Acessibilidade fez parte da análise diagnóstica inicial.

responsáveis pelas Divisões). Nesse levantamento, foram encaminhados quatro (4) questionários, encaminhados via ferramenta do *google drive* a cada um contendo perguntas abertas e fechadas, construídas de acordo com a atuação de cada divisão que está inserida na PROGRAD.

Através da metodologia escolhida para análise dos dados, ou seja, o Ciclo de Políticas, primeiramente me debrucei sobre os documentos externos, e, após os documentos internos da instituição; por fim, construí os instrumentos de pesquisa com base nos documentos analisados

3.1.4 Cronograma da pesquisa realizada

O movimento de construção dessa pesquisa teve início em 2017 concomitantemente com as aulas no PPGMAE, movimento que contribuiu com o entendimento a respeito do processo de ensino no âmbito do ensino superior. A definição do problema de pesquisa foi sendo ampliada à medida que os estudos avançavam, porém, o questionamento inicial manteve-se, levando em conta meu contato com os dados da instituição em que apresentava (na análise diagnóstica) o percentual de matriculados de cento e cinquenta e três (153) estudantes com deficiência em relação aos mais de treze mil estudantes matriculados na UNIPAMPA; atualmente esse índice foi reduzido, apresentando um percentual menor que em 2018, ou seja, cento e trinta e seis (136) estudantes com deficiência, percentual de 8% menor do que o apresentado no início da pesquisa.

O estado da arte realizado em periódicos da CAPES e em estudos teóricos contribuiu sobremaneira para a construção da análise diagnóstica apresentada no Projeto de Pesquisa; apresentei à banca de qualificação a reflexão sobre as ações (processo) que a UNIPAMPA empreende para garantir o acesso dos estudantes com deficiência, a partir da nova legislação referente à reserva de vagas, bem como as ações em processos específicos para esse público; na qualificação tive considerações valiosas para construção da dissertação, as quais acolhi com muita atenção e comprometimento.

Após qualificação do trabalho, busquei nos documentos institucionais da UNIPAMPA e na legislação que orienta o tema da inclusão, propostas para a construção dos instrumentos de pesquisa. Apresentei como suporte teórico metodológico para análise dos dados obtidos através dos questionários o Ciclo de Políticas (Ball e colaboradores, 1992), o qual considero como um grande desafio, tendo em vista que a instituição produziu elementos significativos (textos políticos) a respeito da política educacional inclusiva.

A partir disso, iniciei a construção dos instrumentos de pesquisa encaminhados à comunidade respondente, a qual figura como atores que contribuiram para implementação da política; com esses instrumentos de pesquisa, busquei compreender o processo de implementação da política educacional inclusiva que está posta nos documentos (institucionais) influenciados pelo movimento de influência analisados e inseridos a partir do movimento da prática permeada pelos preceitos da acessibilidade pedagógica e atitudinal.

A seguir, apresento de forma sistematizada as fases, instrumentos e sujeitos da pesquisa, considerando os pressupostos metodológicos do Estudo de Caso.

Quadro 3 - Apresentação das fases e respectivos instrumentos e sujeitos da pesquisa

(continua)

1ª fase: Fase diagnóstica do Estudo de Caso			
ETAPA	PERÍODO	INSTRUMENTOS	SUJEITOS
Etapa 1: análise documental preliminar	Set./Out. 2017	Documentos legais que regem a política educacional inclusiva nacional e internacional.	Orientanda e orientadora
Etapa 2: definição do problema	Out./Nov. 2017	Definição do problema.	Orientanda, orientadora e co-orientadora
Etapa 3: elaboração da problemática	Nov./Dez. 2017	Delimitação da problemática de pesquisa.	Orientanda, orientadora e co-orientadora
2ª fase: Fase de projeção das ações do Estudo de Caso			
ETAPA	PERÍODO	INSTRUMENTOS	SUJEITOS
Etapa 1: elaboração de hipóteses	Jan./Fev. 2018	Instrumento Rubrica. Sessões de leitura.	Orientanda, orientadora e co-orientadora
Etapa 2: definição dos objetivos geral e específicos	Fev./Mar. 2018	Instrumento Rubrica. Sessões de leitura.	Orientanda, orientadora e co-orientadora
Etapa 3: Construção do plano de ação na relação o estudo de caso	Fev./Mar. 2018	Estruturação da metodologia do Estudo de caso.	Orientanda, orientadora e co-orientadora

Quadro 3 - Apresentação das fases e respectivos instrumentos e sujeitos da pesquisa

(conclusão)

Etapa 4: Construção do projeto de pesquisa por averiguação diagnóstica	Abr./Mai./Jun. 2018	Estruturação do projeto. Construção e aplicação de questionário semiestruturado para gestores, professores e núcleo de desenvolvimento educacional da UNIPAMPA.	Gestores, professores, coordenadores de Curso e NUDes
3ª Fase: Fase de Realização do Estudo de Caso			
ETAPA	PERÍODO	INSTRUMENTOS	SUJEITOS
Etapa 1: Levantamento teórico-conceitual	Ago./Dez.2018	Análise documental. Levantamento sobre acessibilidade pedagógica.	Orientanda
Etapa 2: Coleta e construção de dados	Ago. 2018/Mar.2019	Construção questionários. Aplicação de questionários. Realização de observações.	Orientanda, orientadora e co-orientadora
4ª fase: Compilação e análise de dados do Estudo de Caso			
ETAPA		INSTRUMENTOS	SUJEITOS
Etapa 1: análise dos resultados de pesquisa	Mar./Abr./Mai. 2019	Análise dos dados coletados com base no Ciclo de Políticas.	Orientanda, orientadora e co-orientadora
Etapa 2: construção do texto final da Dissertação	Mai./Jun./julho. 2019	Análise, triangulação dos dados coletados com base no Ciclo de Políticas e estabelecimento dos resultados da pesquisa. Finalização do Estudo de caso. Defesa da Dissertação de Mestrado.	Orientanda, orientadora e co-orientadora

Fonte: Autora (2019).

3.2 Metodologia de análise de dados do Estudo de Caso: o Ciclo de Políticas como proposta para instrumento de investigação e avaliação do Estudo de caso

Na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (**seja qual for o nível de ensino**), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13, *grifo* da autora)

A justificativa da escolha pela incorporação do Ciclo de Políticas como arcabouço teórico-metodológico para realizar as análises do Estudo de caso está adequadamente explicitada na citação que trago como epígrafe deste item do trabalho: o desafio da complexidade presente na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas.

Frente ao desafio posto, optei pela abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle*) como forma de análise da política educacional inclusiva no ensino superior no estudo em tela, pois percebe-se que essa proposta contribuiu para o entendimento da construção de uma política, sua implementação e materialização da mesma. Tal proposta metodológica encontra respaldo de utilização “em diferentes contextos como referencial teórico analítico para o estudo de políticas educacionais.” (MAINARDES, 2006, p. 47)

Mainardes (2006) nos apresenta os formuladores da ideia do ciclo de políticas, dizendo que essa abordagem tem como base os trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, “pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional.” (MAINARDES, 2006, p. 49). A partir dessa abordagem, o autor enfatiza os processos [micropolíticos] e a “ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.”

O autor ressalta a importância em perceber que “esse princípio teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.” (MAINARDES, 2006, p. 49-50)

Quando argumenta sobre o uso do ciclo de políticas em pesquisas educacionais como um referencial analítico dispõe que é

Útil para a análise de programas e políticas educacionais [...] essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (MAINARDES, 2006, p. 48)

Em entrevista concedida à professora Sanny Silva da Rosa (2012), publicada pela Revista Brasileira de Educação (2013), a autora apresenta Stephen J. Ball como pesquisador no campo das análises de políticas; dirige o *Center for Critical Education Policy Studies*, do instituto de Educação da Universidade de Londres, sendo também responsável, desde 1985, pela revista britânica *Journal of Education Policy*.

Apresenta uma síntese dos estudos e pesquisas de Ball:

Seus estudos, pesquisas e publicações, desde a década de 1980, investigam as origens, os desdobramentos e os efeitos das reformas educacionais produzidas no contexto mais geral das reformas do Estado orientadas pelo espírito frenético de mudanças da "economia do conhecimento" (*Knowledge Economy*). O fato de debruçar-se, mais particularmente, sobre as reformas e mudanças do sistema de ensino no Reino Unido não impede que as contribuições de seu trabalho atinjam um público amplo. Isto porque, de acordo com o próprio autor, "a educação inglesa tem cumprido especial papel no desenvolvimento e disseminação de um 'discurso global de educação', como um laboratório social de experimentação e de reformas (Ball, 2008, p. 1). (ROSA, 2012)

O Ciclo de Políticas pública educacional é “um campo de investigação distinto e em permanente busca de consolidação.” (MAINARDES, 2011, p. 143-144) No Brasil, atualmente, há um significativo crescimento de pesquisas, publicações, grupos de pesquisas e eventos específicos de políticas sociais e políticas educacionais.

Nesse viés, Mainardes, Ferreira e Tello (2011) utilizam o termo *policy sciences*⁴⁰ e análise de políticas para contextualizar sua utilização de análise, pois os defensores das *policy sciences* distinguem-na das ciências mais tradicionais, como a ciência política, administração pública, comunicação, psicologia, jurisprudência e sociologia, caracterizando-as como dotadas de três elementos principais: a orientação para a solução de problemas, a multidisciplinaridade e o caráter normativo orientado por valores. Mainardes cita De Leon e Vogenbeck (2007, p. 145-146) para explicar que os problemas relativos às políticas públicas eram vistos em seu contexto específico “que deveria ser cuidadosamente considerado em termos de análise, metodologia e subsequentes recomendações.” A explicação dada por De Leon menciona que a política de combate à pobreza, a guerra do Vietnã, o escândalo de Watergate e a crise do petróleo trouxeram “várias “lições” que mudaram a visão dos analistas políticos”.

Diante desses contextos, passou-se a analisar a complexidade das variáveis envolvidas em uma definição de estratégias que conseguissem combater a pobreza e ao desemprego e, a partir disso, a tomada de decisão política e a inadequação de medidas. Essas “lições” mostraram, principalmente, que as análises políticas requeriam o emprego de abordagens multidisciplinares e que a comunicação entre analista e “cliente” precisava ser muito aprimorada para que as recomendações fossem colocadas em termos adequados ao contexto político no qual os formuladores de políticas tomavam suas decisões. (MAINARDES, 2007, p. 147)

⁴⁰ “O termo foi inserido no universo acadêmico europeu e norte-americano logo após a Segunda Guerra Mundial, com o propósito de caracterizar elementos das ciências sociais que deveriam ser mobilizados para retomar e revigorar, naquele novo contexto histórico, a ideia de compromisso com o aumento da racionalidade envolvida no enfrentamento dos problemas sociais.” (MAINARDES *et al*, 2011, p. 146)

Mainardes fala sobre a produção de conhecimentos de/sobre políticas dizendo que, nesse contexto – do desenvolvimento das *policy sciences*, analistas políticos e pesquisadores de políticas passaram a ocupar posições distintas; os analistas eram vinculados às agências governamentais ou a organizações privadas, enquanto o trabalho dos pesquisadores de políticas vinculou-se a tarefas acadêmico-profissionais nas universidades.

A concepção de análise trazida pelo autor fundamenta-se na perspectiva pós-estruturalista, pela qual se considera que “a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes gentes”. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156)

Essa perspectiva aponta a importância de se analisar o discurso⁴¹ das políticas, essa ênfase é inserida no processo de formulação da política e é vista como uma arena de disputas por significados ou “as políticas do discurso.” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 148)

Mainardes (2011, p. 157) utiliza como fundamento teórico, a partir de estudiosos dessa abordagem do ciclo de políticas, sendo um deles Stephen J. Ball, este autor se refere quanto à análise sobre políticas educacionais dizendo que elas devem ser analisadas, primeiramente, como texto e como discurso, como texto o autor “baseia-se na teoria literária, que entende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas.” Nessa perspectiva, tais textos tornam-se produto de influências e agendas, tendo um envolvimento de intenções e negociações “dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política.” Nesse viés, a análise de documentos de política não é algo simples, por demandar por parte dos pesquisadores a capacidade de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, dentre outros aspectos. (MAINARDES, 2011, p. 157)

Com relação à política como discurso “são estabelecidos limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que apenas algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade.” (MAINARDES, 2011, p. 157)

O ciclo de políticas trazido por Ball (1992) no processo de formulação de políticas é considerado como “ciclo contínuo, onde são formuladas e recriadas”. Os três principais ciclos mencionados por Ball são: “**o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o**

⁴¹“o termo discurso foi usado por Foucault para designar a conjunção de poder e conhecimento” (MAINARDES, 2011, p. 156).

contexto da prática”⁴² “Esses ciclos e contextos estão interligados, porém, não apresentam dimensão temporal nem uma sequência, ou seja, não pode ser considerado um processo linear.” (MAINARDES, 2011, p. 157) Abaixo, apresento a figura 5 dos três contextos iniciais:

Figura 5 - O Ciclo de Políticas em três contextos



Fonte: Autora (2019) com base em Bowe; Ball; Gold (1992)

Mainardes (2011, p. 159) menciona que Ball (1994) acrescentou mais dois contextos: o dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política, indicando “que o contexto dos resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática, e o contexto da estratégia/ação política pertence ao contexto da influência. Abaixo, apresento a figura 6 com base nos cinco (5) contextos:

Figura 6 - Ciclo de Políticas apresentado em cinco contextos



Fonte: Autora (2019) com base em Ball; Bowe (1994)

⁴²Em 1994, Ball acrescentou mais dois contextos: o dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política (MAINARDES, 2011, p. 158).

Em recente trabalho Ball, Maguari e Braun (2016) apresentam um novo olhar, com teoria fundamentada na atuação das políticas; para isso os autores, através de um estudo de caso em quatro (4) escolas (secundárias) do interior da Inglaterra, realizado no período de dois (2) anos, apresentam a nova perspectiva na pesquisa. No início da obra, apresentam a proposta de **“atuação de política” “em vez de implementação”**. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 4, *grifo* da autora)

A obra baseia-se na proposta de como as escolas fazem política, de como essas políticas tornam-se vivas e atuantes [ou não] nas escolas. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13)

Como forma de justificar esse argumento sobre “atuação e não implementação”, os autores defendem que, em muitos escritos sobre política educacional

Frequentemente não se dá valor ao significado de política e/ou é definida superficialmente como uma tentativa de “resolver um problema”. Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio de produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13)

Diante dessa visão da política como instrumento de “resolver problema” e/ou “criadora de normas” [apenas], os autores problematizam dizendo que [...] então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13)

Nessa proposta de atuação, os autores evidenciam que os professores [já] fazem política em suas práticas, por meio de suas atuações. Ressaltam, ainda, a premissa de Ball (1994) de que as “políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14)

Ball; Maguire e Baun (2016, p. 15) afirmam, com base no argumento de Spillane (2004, p. 8) que refere que a implementação de políticas a história é “[transformada conforme ela se move de jogador para jogador. Menciona, ainda, que essa modificação não se dá em razão de os atores quererem mudar a história; “isso acontece porque é a natureza humana de fazer sentido.”

Merece destaque a perspectiva de atuação de política proposta pelos autores e a importância de considerar o contexto de forma científica quando da elaboração de políticas e

de pesquisas; contextos inseridos a partir da apresentação dos fatores específicos a serem pesquisados/analísados. As políticas

Introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestrutura, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentárias e desafios de ensino e de aprendizagem [...] como exemplo, proporções de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) [...] Tudo isso está vinculado à prospecção de atuação onde [...] as exigências do contexto interagem [...] A política cria o contexto, mas o contexto também precede a política. (BALL, MAGUIRE; BAUN, 2016, p. 35-6)

3.2.1 Movimentos de/para política educacional inclusiva na UNIPAMPA

Em recente trabalho, Mainardes e Pavesi, (2018, p. 154) mencionam que essa análise [de textos políticos] “é complexa e constitui um dos maiores desafios para os pesquisadores do campo da Política Educacional.” Para os autores, essa análise sobre política educacional, feita por pesquisadores, apresenta significados divergentes, contradições e omissões estruturadas, de modo que diferentes efeitos são produzidos em diferentes leitores. (MAINARDES; PAVESI, 2018, p. 154)

A partir dessa abordagem é que se pretende analisar a implementação/atuação da política educacional inclusiva no Ensino Superior da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, especialmente quanto à acessibilidade pedagógica e atitudinal, considerando a institucionalização dessa política e os textos legais vigentes e institucionais que foram e vem sendo (re) construídos pela referida Universidade.

Assim, elenco o “corpus” de análise que é composto, primeiramente, pela construção de um arcabouço teórico conceitual referendado pela legislação vigente (movimento de influência) que estabelece o direito das pessoas (estudantes) com deficiência e o caminho para o “acesso” e para a “permanência” à educação superior; em seguida, a inserção, por parte da gestão da universidade, a partir do texto legal (leis, decretos, portaria, resolução e convenções internacionais) como subsídio à análise, tais como o PI (2009) e o PDI (2014-2018), portarias, editais, orientações e os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) dos cursos de graduação da UNIPAMPA (movimento da produção de texto).

Assim, para a análise de dados baseada no ciclo de políticas (BALL, 1992; 1994; 2011; 2016) (MAINARDES, 2008; 2011), apresento a proposta, as quais identifico por movimentos I, II e III.

Apresento esses “movimentos” de acordo com os autores, ou seja, de forma não linear, como forma de contextualizar a proposta trazida por Ball indicados em I, II e III:

Movimento I – De Influência, representado por textos da política educacional que regulamentam o direito à inclusão e acessibilidade, que tratam do acesso e da permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior, ou seja, convenções, leis, decretos e portarias.

Movimento II – Da Produção de Texto, representado pelos textos construídos a partir do movimento de influência, textos da política institucional da universidade pesquisada, tais como PI, PDI, resoluções, portarias, ordens de serviço, editais e orientações.

Movimento III – Da Prática, representado a partir do movimento da produção de texto, criado e representado, aqui, os que materializam a política educacional inclusiva, podendo ser representado pelo documento PPC e planos de ensino, além de outros que puderem contribuir para a atuação da política. A seguir, apresento o quadro 4, com os documentos apresentados a partir dos movimentos.

Quadro 4 – Documentos apresentados a partir dos movimentos – de influência, de produção de texto e contexto da prática

(continua)

Movimento de Influência	Movimento da Produção de Texto	Movimento da Prática
Documentos externos	Documentos internos	Documentos internos
Constituição Federal de 1988 (artigos 205; 206 e 208)	Projeto Institucional (2009)	PPC

Quadro 4 – Documentos apresentados a partir dos movimentos – de influência, de produção de texto e contexto da prática

		(conclusão)
Declaração de Salamanca (1994)	PDI (2014-2018); (2019-2013)	Ofício 160/PROGRAD/2019 Planos de ensino
LDB (1996)	Resolução nº 29 (2010)	
Convenção da Guatemala (1999), ratificada pelo Decreto 3.956 (2001)	Diretrizes Orientadoras para Elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (2011; 2018)	
Lei 10.436 (2002)	Portaria nº 0597 (2012)	
Portaria 3.284 (2003)	Edital SISu (2017)	
PNEEPEI (2008)	Edital SISu (2018)	
Convenção Sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência (2009)	Checklist para solicitar o Atendimento Educacional Especializado	
Decreto 7.611 (2011)	PPC	
PNE (2011; 2014)	Resolução nº5/2010	
Lei nº 12.711 (2012)		
Programa Incluir (2013)		
Lei nº 13.146 (2015)		
Lei nº13.409 (2016)		
Portaria MEC nº 09 (2017)		
Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação/INEP/DAES/SINAES (2015;2016;2017)		
Decreto 9.034 (2017)		
Sisu - Sistema de Seleção Unificada		
Termo de Adesão 1ª edição (2019)		

Fonte: Autora (2019).

3.2.1.1 Movimento de influência

Nesse contexto, temos em mente as políticas iniciadas que, conforme os autores Bowe, Ball e Gold (1992), são criadas a partir de discursos de diferentes grupos que entram em disputa para influenciar as políticas educacionais, atuam nesse contexto “as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política”. (MAINARDES, 2006, p. 51) Este autor também inclui nesse contexto comissões e grupos representativos, definidos como arenas públicas mais formais, que podem ser lugares de articulação de influência.

Ao citar Ball, Mainardes menciona que, em pesquisa mais densa, Ball identificou influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais, as quais patrocinam o contexto educacional através de imposição de “soluções”, agências como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o *Word Bank*, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO, etc. Porém, o autor diz que essa influência é sempre re contextualizada e reinterpretada pelos Estados-nação. Desse modo, a globalização está sempre sujeita a um “processo interpretativo” (EDWARDS *et al.*, 2004, p. 155). (MAINARDES, 2006, p. 52)

3.2.1.2 Movimento de produção de texto

Nesse contexto, temos os documentos [políticos] construídos e que representam a política, tais textos podem ser representados por uma diversidade de forma: textos legais, orientações, pronunciamentos, vídeos, comentários formais e informais. Mainardes (2006, p. 52-53) fala que tais textos podem apresentar-se de maneira incoerente, faltando clareza, bem como ser contraditórios, diz, ainda, que eles podem utilizar os termos-chave de modo “diverso” “A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.” Desse modo, as políticas são representadas através de “intervenções textuais” “mas elas carregam limitações materiais e possibilidades” “as respostas a esses textos tem consequências reais. É partir dessas consequências que, de acordo com o autor, são vivenciadas no contexto da prática.

3.2.1.3 Movimento de prática

De acordo com Ball e Bowe (1992), o contexto da prática trata de onde a política está sujeita à interpretação e recriação “e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.” Para os autores, as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. (BOWE *et al.*, 1992, p. 27)

Aqui faço algumas considerações mais específicas desse contexto, pois, o movimento da prática, na minha concepção é o lugar de onde a política será posta em ação. Aqui é verificado os efeitos da política proposta, Mainardes (2006, p. 33) fala que a “política em uso”

refere-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.”

Ainda, o autor menciona, a partir de Ball e Bowe, que a análise deste contexto deverá incidir sobre “a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa dos profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política com a prática”, e que isso envolve “envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 4)

4 DINÂMICA DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DO ESTUDO DE CASO: A REVELAÇÃO DO “LUGAR” DA ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA E ATITUDINAL NA UNIPAMPA

O presente estudo de caso produziu dados quanto à acessibilidade pedagógica e atitudinal na UNIPAMPA, conforme delineado na metodologia da pesquisa, estruturando o trabalho investigativo em dois momentos fundamentais: um primeiro, considerado diagnóstico da realidade, com informações validadas pela banca de qualificação. Tal momento reflete o movimento de influência da política; o segundo momento, considerado o da pesquisa propriamente dita – a estruturação do caso, o qual contempla o movimento da produção do texto e, finalmente, o movimento da prática, conforme metodologia do ciclo de políticas adotada neste estudo de caso.

4.1 Primeiro momento: análise diagnóstica de desvelamento do campo de pesquisa para compreensão do movimento de influência da política

Neste ponto dos resultados e discussões, apresentam-se dados advindos da ação diagnóstica para construção do estudo de caso⁴³, situado como o movimento de influência da política; tal ação foi realizada junto a Coordenadoria de Processos Acadêmicos e da Divisão de Processos Seletivos da instituição pesquisada, tendo como foco uma reflexão sobre as ações institucionais para implementar o requisito legal de aprovação e comprovação da deficiência, requisito esse estabelecido pela Portaria nº 9, de 5 de maio de 2017, a partir da introdução de reserva de vagas para estudantes com deficiência (estabelecido pela lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que alterou a Lei de Cotas, lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012).

No delineamento da unidade do estudo de caso, situei o campo do processo de investigação; dentro do contexto histórico trazido no Plano de Desenvolvimento Institucional, a UNIPAMPA é uma instituição que possui características de multicampis e está inserida em um extenso território na Região Sul do país, com problemas no processo de desenvolvimento, inclusive de acesso à Educação Básica e à educação superior. Tem como missão promover a educação superior de qualidade, através da integração entre ensino, pesquisa e extensão, com

⁴³A investigação diagnóstica ocorreu no período de janeiro a março de 2018, período concomitante ao processo seletivo de ingresso anual e ao dos levantamentos diagnósticos do estudo de caso, compondo parte de um dos objetivos específicos do presente projeto. Os dados deste item, portanto, já foram validados por ocasião da qualificação do projeto da pesquisa, em banca realizada em agosto de 2018.

vistas à formação de sujeitos comprometidos e capacitados a atuarem em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional. Atualmente, a UNIPAMPA oferta 67⁴⁴ cursos de graduação, 23 especializações, 16 cursos de mestrado e 3 de cursos de doutorado. Atualmente a instituição possui 11.994 estudantes matriculados na graduação.

Estabeleci como trabalho diagnóstico inicial a unidade de análise categorizada como implementação das políticas de “acesso” de estudantes com deficiência ingressantes por meio de ações afirmativas voltadas para estudantes com deficiência. Apresento, a seguir, os dados dos estudantes com deficiência que ingressaram na instituição via ação afirmativa e ampla concorrência⁴⁵, considerando o processo seletivo de 2018 e 2019/1.

Quadro 5 - Estudantes com deficiência matriculados na UNIPAMPA

Indicador	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019⁴⁶
Estudantes matriculados na graduação	66	60	51	32	⁴⁷ 38	⁴⁸ 34	⁴⁹ 52	24	39

Fonte: Universidade Federal do Pampa (2018-2019).

A análise de dados ocorreu após a realização de entrevistas semiestruturadas com questões relativas à legislação da política de inclusão e acessibilidade e na tomada de decisão relativa ao acesso dos estudantes com deficiência que ingressaram através da política de ação afirmativa; os textos legais normativos que deram embasamento para a elaboração das entrevistas foram: a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (reserva de vagas para ações afirmativas); Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 e a Portaria nº 9, de 5 de maio de 2017.

Nessa análise inicial, o conteúdo disposto pela Portaria n. 09/2017 fez despertar um anseio por refletir o procedimento adotado pela instituição de Ensino Superior quanto à apuração e comprovação de deficiência, pois conforme o artigo 8º-B:

⁴⁴Atualmente, a instituição pesquisada conta com 69 cursos de Graduação, mantivemos o texto da análise diagnóstica como forma de preservar os dados obtidos à época.

⁴⁵De 2011 a 2014 a instituição não apresenta dados específicos de ingresso via ação afirmativa (candidato com deficiência) e ingresso por ampla concorrência, apresentam apenas quantitativo de ingressantes.

⁴⁶Informações obtidas e inseridas na pesquisa após análise diagnóstica, referente ao SISU 2019/1.

⁴⁷Dezessete (17) estudantes ingressaram via processo seletivo específico para candidato com deficiência.

⁴⁸Vinte um (21) estudantes ingressaram via processo seletivo específico para candidato com deficiência.

⁴⁹Quatorze (14) candidatos ingressaram via processo seletivo específico para candidato com deficiência.

A **apuração** e a **comprovação** das deficiências tomarão por base laudo médico atestando a espécie e o grau da deficiência, nos termos do artigo 4º do Decreto n. 3298, de 20 de dezembro de 1999, **com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença (CID)**, no caso dos estudantes que sejam pessoas com deficiência e se inscrevam às vagas reservadas a essas pessoas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018-2019, *grifo da autora*)

A fim de compreender como a instituição pesquisada aplicou os preceitos legais e normativos vigentes para acesso dos estudantes com deficiência ao Ensino Superior nas Universidades públicas federais, o contexto de pesquisa dentro da universidade em tela foram dois setores da instituição: Coordenadoria de Processos Acadêmicos e Divisão de Processos Seletivos, responsáveis pela implementação do processo(s)/procedimento(s) com vistas a garantir o “acesso” dos estudantes com deficiência frente à nova inserção feita pela Lei n. 13.404/2016, que alterou a Lei n. 12.711/2012 (lei de cotas) e o estabelecido pela Portaria n. 09/2017, que estabelece a aprovação e comprovação da deficiência.

Nesta etapa foram utilizadas três fontes/instrumentos de coleta de dados: documentos (que regem a política de acesso), entrevistas e observação participante. Para análise documental, foram escolhidos os principais documentos norteadores das políticas de ingresso no Ensino Superior e na instituição. Assim, foram analisadas legislações relacionadas ao ingresso no Ensino Superior, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição de Ensino Superior pesquisada, Resoluções, Editais de Ingresso e Termos de adesão ao SiSU, dentre outros. Os materiais legais e normativos são, portanto, os instrumentos de pesquisa da análise realizada nesse processo para o acesso.

Como instrumento de coleta de entrevistas, foram sujeitos de investigação desta etapa os servidores ocupantes de cargos de gestão na instituição, primeiramente, os pertencentes à Pró-Reitoria de Graduação, que é a responsável pelo ingresso na instituição, bem como pela materialização das políticas de ações afirmativas e de combate à evasão e retenção. Também foram entrevistados os gestores e servidores do setor responsável por articular ações de Inclusão e Acessibilidade (NInA).

A partir das entrevistas realizadas com os sujeitos descritos, foram aplicados questionários contendo perguntas semiestruturadas. As entrevistas foram construídas com foco nos textos legais e normativos previstos pela política de ação afirmativa, quais sejam: a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (reserva de vagas para ações afirmativas); Lei n. 13.404, de 28 de dezembro de 2016 e a Portaria n. 9, de 5 de maio de 2017 e, também, referente ao Programa Incluir (BRASIL, 2013), as quais dispõem sobre a garantia para o “acesso” dos estudantes com deficiências que queiram ingressar no Ensino Superior. Nosso

foco principal foi Decreto n. 09/2017, por ter suscitado grande debate dentro da instituição e por ter envolvido um grande número de servidores numa prática adotada com o intuito de evitar “fraudes” via ingresso por cotas.

Por ser o dispositivo legal que aborda a implementação de uma nova prática de caráter legal-administrativo a serviço da própria política de ações afirmativas (2017), a investigação buscou conhecer possíveis “potenciais e/ou fragilidades” na sua aplicabilidade para a concretude de um direito preestabelecido que é o do “ingresso” do estudante com deficiência no Ensino Superior.

4.1.1 “Pano de fundo” do campo: o Sistema de Seleção Unificada/SiSU – processo para o acesso

Em 26 de janeiro de 2010 é assinada a Portaria Normativa 02/2010/MEC, que institui e regulamenta Sistema de Seleção Unificada (SiSU), como sendo o “sistema informatizado gerenciado pelo Ministério para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação Superior dele participantes” (Portaria Normativa MEC 02/2010). Neste sistema são consideradas as informações contidas no cadastro de instituições e cursos superiores do Ministério da Educação, e a seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas é realizada com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nas primeiras edições do SiSU, para emitir o Termo de Participação da instituição, o sistema solicitava que fossem fornecidas todas as informações relacionadas ao curso e a avaliação dos candidatos, tais como número de vagas, turnos, pesos e notas mínimas para cada uma das provas do ENEM, documentos para matrícula e “**políticas de ações afirmativas eventualmente adotadas pela instituição**”. Destaca-se que até então, não havia obrigatoriedade de adoção de políticas de ações afirmativas. (BRASIL, 2010, *grifo* da autora)

No entanto, este cenário muda com a promulgação da Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério de Educação reservem no mínimo 50% (cinquenta por cento) das suas vagas para estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, e estas também sejam preenchidas por candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas em proporção no mínimo igual à proporção destas etnias no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE). A previsão legal trazida pela lei deixou de fora a ação afirmativa referente ao estudante com deficiência.

Poucos dias depois, em 12 de outubro de 2012, a presidente Dilma Rousseff assina o Decreto Nº 7.824, para regulamentar a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Assim, considerando a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e o Decreto Nº 7.824, de 11 outubro de 2012, o Ministro da Educação também em 11 de outubro de 2012 emite a Portaria Normativa MEC Nº 18 que regula a implementação das reservas de vagas que tratam as legislações citadas. Em atendimento as legislações em vigor na época, era comum encontrar nos processos seletivos um conjunto de pelo menos quatro ações afirmativas, são elas:

- L1: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

- L2: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

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

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

O que se observava até então, é que a Portaria Normativa MEC Nº 18 não dava conta de regulamentar o Decreto Nº 7.824, de 11 outubro de 2012, em sua totalidade, porque a referida portaria não contemplava ações afirmativas para pessoas com deficiência conforme previsto no referido decreto. Assim, para resolver a insuficiência da Portaria Normativa MEC Nº 18/2012, foi publicada a Portaria Normativa MEC Nº 09, de 05 de maio de 2017, que obriga as instituições a incluir as ações afirmativas para pessoas com deficiência em seus processos seletivos de ingresso. Assim, além das ações afirmativas L1, L2, L5 e L6, esta portaria estabeleceu a oferta de vagas nas seguintes modalidades:

- L9: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

- L10: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

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

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

De forma semelhante às ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas, as vagas reservadas para ações afirmativas para pessoas com deficiência são calculadas com base na população com deficiência na unidade da federação do local de oferta das vagas segundo o último censo do IBGE.

Como principais análises e discussões da ação diagnóstica realizada, conforme explanado, a Universidade pesquisada adota o SiSU como forma de ingresso em seus cursos de graduação desde 2011 e, desde então, possuía uma ação afirmativa do tipo reserva de vaga para pessoa com deficiência. Em 2018, para atender a legislação vigente, a instituição passa a oferecer mais quatro ações afirmativas para pessoas com deficiência exigidas na Portaria Normativa MEC 09/2017.

No entanto, considerando que as ações afirmativas para pessoas com deficiência criadas a partir da Portaria mencionada exigem que o candidato tenha estudado em escola pública, e consideram outros fatores como renda e raça/etnia, a instituição optou por manter sua ação afirmativa exclusiva para pessoa com deficiência, sem nenhuma outra condição associada.

Com base nos termos de adesão ao SiSU, é possível observar que a publicação da já referida portaria implicou/impôs para a instituição um aumento em mais de seis vezes o número de vagas ofertadas para pessoa com deficiência, conforme apresentado no quadro 6.

Quadro 6 - Vagas ofertadas em ações afirmativas para pessoas com deficiência nos processos seletivos de ingresso

Ano	Vagas para pessoas com deficiência	Total de vagas ofertadas	Porcentagem
2011	158	2725	5,79%
2012	186	3110	5,98%
2013	120	3120	3,84%
2014	63	3120	2,01%
2015	63	3120	2,01%
2016	64	3180	2,01%
2017	67	3180	2,10%
2018	446	3180	14%
2019	464	3180	14%

Fonte: Autora (2019).

Ao analisar-se o quantitativo de vagas ofertadas para pessoas com deficiência apresentado no Quadro 6, observa-se que a instituição já demonstrava preocupação em atender ao disposto no Decreto 3.298/1999 no que se refere aos direitos básicos no Eixo da Educação, pois seu artigo 2º preconiza:

Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, **inclusive dos direitos à educação**, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1999, *grifo da autora*)

No entanto, também é possível analisar que o quantitativo de vagas foi diminuindo gradativamente. Na visão de um dos gestores da época, tal diminuição foi devido às questões orçamentárias e de recursos humanos especializados para atender esse público que ingressou na instituição, pois de nada adiantaria prover o acesso sem garantir a acessibilidade pedagógica para estes estudantes.

Em 2017, com a publicação da Portaria Normativa MEC 09/2017, com intuito de propiciar maior transparência e clareza nos editais e garantir que os futuros ingressantes tivessem direito, de fato, à vaga destas ações afirmativas, o Gabinete da Reitoria solicita à Pró-Reitoria de Graduação a constituição de um grupo de trabalho para criação de fluxo do processo seletivo 2018. Constituiu-se, então, o já mencionado grupo de trabalho com representantes da Pró-Reitoria de Graduação, Setor de Processos Seletivos, Coordenação de Ações Afirmativas e das ações de Inclusão e Acessibilidade.

Após reuniões e contato com outras instituições federais de Ensino Superior, decidiu-se pela criação de comissões de verificação para atestar as declarações apresentadas pelos candidatos das ações afirmativas. Assim, foram organizados encontros para capacitação dos servidores que iriam compor as comissões e para discussão das formas de abordagem que as comissões fariam aos candidatos, bem como definição da metodologia e dos instrumentos que seriam utilizados. Segundo os entrevistados, estes encontros também foram importantes para construção e aprimoramento do edital de regramento do processo seletivo.

Desta forma, definiu-se no edital que haveria três comissões para verificar os requisitos quanto à renda, raça/etnia e deficiência. Também ficou definido que estas comissões utilizariam entrevistas e que poderiam utilizar registros fotográficos, gravação de áudio e vídeo para comprovação das declarações apresentadas pelos candidatos. Destaca-se

para ações afirmativas que envolviam verificação de auto declaração de raça/etnia e pessoas com deficiência, a instituição exigiu que as entrevistas fossem presenciais.

Mesmo tendo sido discutida em diversas instâncias da instituição, a criação destas comissões e a obrigatoriedade das entrevistas presenciais foram vista de forma controversa na comunidade acadêmica. Uma parcela da comunidade manifestou ser contrária ao procedimento, em especial, a adoção de entrevistas presenciais com os candidatos. Isto, porque o perfil de ingressantes na instituição é composto em grande parte por candidatos de baixa renda e tal procedimento exigia que o candidato comparecesse na instituição antes do início do semestre letivo. Em contraponto, considerando fraudes ocorridas em processos seletivos de outras instituições de ensino, outra parcela da comunidade acadêmica mostrou-se favorável a implantação das comissões de verificação e dos procedimentos adotados, dada a necessidade de aferir as informações apresentadas pelos candidatos.

Desta forma, ao analisar-se a demanda da instituição no que diz respeito às vagas das ações afirmativas para pessoas com deficiência apresentadas no quadro 6, observa-se que houve, no último processo, procura para menos da metade das vagas ofertadas, de forma que para as quatrocentas e quarenta e seis (446) vagas ofertadas, houve apenas duzentos e dezessete (217) candidatos interessados. O cenário ainda se torna mais crítico quanto à ocupação das vagas afirmativas, ao verificarmos que dos duzentos e dezessete (217) candidatos classificados, cento e noventa e dois (192) não compareceram para matrícula e que, dos vinte e seis (26) candidatos que compareceram, apenas quinze (15) tiveram a matrícula deferida pelas comissões durante a Chamada Regular.

Na fase da lista de espera, segunda etapa do processo, a situação não é diferente; do total de cento e um (101) classificados, oitenta e cinco (85) não compareceram, e apenas nove (09) candidatos tiveram matrícula deferida pelas comissões. Assim, o total de candidatos com deficiência que ingressaram na instituição por meio de ações afirmativas para pessoas com deficiência em 2018 é de apenas vinte e seis (26) estudantes, o que representa aproximadamente 5% das vagas ofertadas nesta modalidade. Apresento esses dados na tabela 3.

Tabela 3 - Candidatos classificados/deferidos/indeferidos (SiSU 2018)

Etapa do processo seletivo	Resultado	L9	L10	L13	L14	Candidato com Deficiência	Total
Chamada Regular	Classificados	80	33	45	22	37	217
	Deferidos	5	2	5	0	3	15
	Indeferidos	3	0	4	2	1	10
	Não compareceram	72	31	36	20	33	192
Lista de Espera	Classificados	35	16	22	6	22	101
	Deferidos	3	0	6	1	1	11
	Indeferidos	4	1	1	0	1	7
	Não compareceram	28	15	17	5	20	85
Total de matriculados		8	2	9	1	4	26

Fonte: Autora (2019) com base em Processo Seletivo SiSU (2018).

Quando questionados sobre as funções das comissões, as respostas de todos os entrevistados apontavam para a verificação das informações declaradas pelos candidatos. A partir destes questionamentos, foi possível constatar que a Universidade aproveitou este primeiro contato com os ingressantes desta cota para realizar um levantamento diagnóstico das necessidades educacionais decorrentes das situações de deficiência, com um viés pedagógico, com vistas à minimização ou eliminação de possíveis barreiras à aprendizagem e acesso ao currículo, em seus respectivos cursos de graduação.

Quando questionada quanto ao momento em que a instituição realiza o primeiro contato com os estudantes ingressantes por meio das ações afirmativas para pessoa com deficiência, a coordenação das ações de inclusão e acessibilidade respondeu que os ingressantes precisam procurar na unidade acadêmica (*campi*) pelos servidores especializados responsáveis pelo acompanhamento dos discentes com necessidades especiais e, assim, solicitar o atendimento especializado, via processo específico a ser aberto pelo Núcleo de Inclusão e Acessibilidade via sistema interno da instituição.

Quanto a permanência dos estudantes, um dos entrevistados informou que entre as ações planejadas em 2017 para 2018, estava a criação de uma comissão permanente de acompanhamento para os estudantes autodeclarados sócio e economicamente vulneráveis, pretos, pardos, indígenas ou com deficiência. Tal comissão deverá ser composta por representantes de setores da reitoria, tais como Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, coordenações das ações afirmativas e de inclusão e acessibilidade, e por representantes das unidades, tais como servidores assistentes sociais, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, docentes, entre outros.

As principais reflexões geradas a partir desta análise diagnóstica para o estudo de caso procurou estabelecer relações com o dispositivo legal [movimento de influência] que aborda a implementação de uma nova prática de caráter legal-administrativo a serviço da própria política de ações afirmativas; assim, a investigação diagnóstica buscou conhecer possíveis “potenciais e/ou fragilidades” na sua aplicabilidade para a concretude de um direito preestabelecido que é o do “ingresso” e da posterior permanência (acessibilidade pedagógica e atitudinal) do estudante com deficiência no Ensino Superior.

Ficou claro que a tomada de decisão, nesse processo, por parte da gestão em constituir comissões de verificação com base no texto legal (Portaria nº 09/2017) teve como foco principal o de evitar “fraudes”. No entanto, a instituição tirou proveito deste primeiro contato com os ingressantes para, por meio dos questionamentos realizados nas entrevistas, identificar quais as principais dificuldades que a deficiência impõe ao candidato, e especial, quais as dificuldades para o processo de ensino-aprendizagem, para a partir destas informações trabalhar a permanência destes estudantes na instituição.

Observou-se que instituição sempre demonstrou preocupação em ofertar vagas para pessoas com deficiência, mesmo quando não era obrigada. Apesar disso, constatamos que um grande número destas vagas não é preenchido por candidatos com deficiência e acabam sendo destinadas para outros candidatos. Em especial em 2018, apesar das mais de 400 vagas oferecidas por meio de ações afirmativas para pessoas com deficiência, apenas 24 foram ocupadas. No entanto, não foi possível aferir os motivos de muitos dos estudantes classificados não comparecem para realizar matrícula.

Por este motivo, como sugestão de melhoria para o processo, indicamos que a instituição reveja a necessidade de realização de entrevistas presenciais, uma vez que Portaria Normativa MEC nº 09/2017 estabelece que a apuração e comprovação da deficiência “tomarão por base o laudo médico atestando a espécie e o grau da deficiência.” (BRASIL, 2017)

Frente ao que estabelece a Portaria do MEC, percebe-se, aqui, a partir da interpretação do texto da política pelos atores (servidores públicos, responsáveis pelo processo seletivo etc), a forma equivocada construída para disponibilizar o “acesso” dos estudantes com deficiência; mesmo de sendo uma ação intencional, o resultado foi o de exclusão dentro de um processo que seria de inclusão.

A partir desta análise diagnóstica, não se teve a pretensão de esgotar e/ou de sugerir um modelo ideal para a realização do processo seletivo para ingresso de estudantes com deficiência, mas fomentar tal debate dentro da comunidade acadêmica, o que contribuirá para

o aprimoramento da questão; não se pode causar prejuízo a sujeitos que já são estigmatizados pela sociedade e que estão buscando um novo caminho, pela via da Educação.

4.2 Segundo momento: o desenvolvimento do Estudo de Caso – a acessibilidade pedagógica e atitudinal nos contextos da produção do texto e no contexto da prática [pedagógica] da UNIPAMPA

O segundo momento da construção do estudo de caso ocorreu, efetivamente, a partir da qualificação do projeto (a partir de setembro de 2018). Passei a debruçar-me na análise de documentos institucionais, tidos como movimento de produção de texto, os quais me deram embasamento para a construção dos instrumentos de pesquisa (questionários) encaminhados aos respondentes, visando à triangulação de dados a partir do movimento de influência, chegando à materialização da política através do movimento da prática.

4.3 O “chão” do contexto do movimento da produção de texto: aprofundamento dos elementos do caso

Considerando Yin (2005), na coleta de dados, a convergência de informações a partir de uma variedade de fontes fornece múltiplas medidas de um mesmo fenômeno e reforça os resultados do estudo de caso. Para o autor, as evidências podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Para este estudo, como já informado, utilizei os seguintes documentos: PI, PDI e PPC; a partir destes instrumentos, elaborei seis (6) tipos de questionários encaminhados para os respondentes descritos nos quadros 9, 10 e 11.

Pautou-se, a partir da análise documental, por verificar os principais documentos norteadores da política educacional inclusiva no contexto do Ensino Superior mencionados nessa pesquisa, além de outros que foram surgindo no caminho da construção da dissertação e que contemplam o ingresso e a permanência dos estudantes com deficiência que ingressam na instituição. Assim, foram analisadas normativas e legislações relacionadas ao ingresso no Ensino Superior [contexto micro]; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição de Ensino Superior pesquisada; resoluções; editais de ingresso; termo de adesão ao

SiSU, dentre outros. Os materiais legais e normativos são, portanto, ao mesmo tempo, instrumentos e componentes do campo de pesquisa.

Com os questionários semiestruturados aplicados aos docentes, gestores e servidores elencados na metodologia, pretendi verificar o movimento de implementação/atuação da política de inclusão na instituição, de maneira ampla examinei a política de inclusão no âmbito macro (legislação); no âmbito micro adentrando a universidade (dez *campi* e PROGRAD). Dessa forma, iniciei na gestão (análise diagnóstica) e após introduzi os demais atores da política com o propósito de compreender o caminho de implantação da política educacional inclusiva, pois não se pode analisar uma política de caráter institucional por partes; a partir do nível macro, analisei o micro, onde a política apresenta o viés da implementação/atuação (movimento da prática) nas unidades (NuDE e Cursos de graduação).

A pesquisa e construção dos dados para esta dissertação foram organizadas em duas fases, conforme segue:

- Primeira fase – construção de dados por meio de levantamento documental

Esta fase do trabalho incluiu, primeiramente, legislações sobre o tema da inclusão (movimento de influência), dissertações, teses e artigos que tratam da inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência no contexto do ensino superior; levantamento documental no sítio eletrônico da instituição pesquisada, tais como PI (2009), PDI (2014-2018) e PPC dos Cursos de Graduação (movimento da produção de textos e movimento da prática). A seguir, apresento através do quadro 7 os documentos selecionados no sítio eletrônico da Instituição pesquisada.

Quadro 7 - Documentos dos movimentos de influência, da produção de textos e da prática

DOCUMENTO	DOCUMENTO	DOCUMENTO		
Movimento de Influência	Movimento de Influência)	Movimentos da Produção de Textos e Prática		
PI (2009)	PDI (2014-2018) 2019-2023	PPC (2010 a 2019)		
Projeto Institucional (2009)	Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) (2019-2023) Portaria nº 597/2012 Relatório Técnico sobre Inclusão e Acessibilidade	Ciência da Computação Ciências Exatas Ciências Exatas Eng. Agrícola Eng. Ambiental e Sanitária Eng. Civil Eng. de Alimentos Eng. de Computação Eng. de Energia Eng. de Produção Eng. de Software Eng. de Telecomunicações Eng. Elétrica Eng. Mecânica Eng. Química Física Geofísica Geologia Letras/Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas Letras/Português e Literaturas de Língua Portuguesa Música Química	Administração Agronomia Ciência e Tec. de Alimentos Ciências da Natureza Ciências Econômicas Direito Educação do Campo Eng. Cartográfica Agrimensura Enologia Gestão de Turismo Gestão Pública História Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia Letras/Espanhol e Literatura Hispanica Letras/Port. e Literaturas de Língua Portuguesa Matemática Mineração Nutrição Pedagogia Produção Política e Cultural	Aquicultura Biotecnologia Ciências Biológicas (Licenciatura) Ciências Biológicas Ciências da Natureza Ciências Humanas Ciências Sociais - Ciência Política Comunicação Social - Publicidade e Propaganda Educação Física Enfermagem Engenharia Florestal Farmácia Fisioterapia Jornalismo Medicina Veterinária Relações Internacionais Relações Públicas Serviço Social Zootecnia

Fonte: Autora (2019).

Esses documentos foram analisados dentro do movimento de influência e do movimento da produção de texto (PI, PDI e PPC); os Projetos Político-Pedagógicos são entendidos como documentos [políticos] produzidos a partir do movimento de influência (PI, PDI, legislações, orientações, etc.); após são realocados para o movimento da produção de texto vindo a produzir efeitos no movimento da prática (planos de ensino).

Através da análise documental, encontrei um valioso instrumento que foi elaborado pela Comissão Especial de Acessibilidade, denominado Inclusão e Acessibilidade na UNIPAMPA, elaborado e entregue à gestão em 2012, o qual está inserido no PDI 2014-2018. De acordo com a análise, esse documento, além de fazer um estudo da realidade da (sobre)

política de inclusão e acessibilidade na instituição à época, também apresentou propostas de ações para implementação (mais efetiva) da política educacional inclusiva, conforme veremos.

Nesse viés, antes de discorrer sobre esses documentos, busquei compreender o que é um Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI; para isso, o conceito apresentado pela Universidade Federal do Ceará⁵⁰ (UFC) tornou-se efetivo, este conceito está disponível no *site* da universidade e apresenta PDI dizendo tratar-se de um:

Instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da Instituição de Ensino Superior, no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2018).

O Projeto Institucional da UNIPAMPA, construído em 2009, considerado um “balizador” das ações da instituição, o qual contempla o PPI e o PDI, sendo “resultado da construção coletiva da comunidade acadêmica, representada pelos dez *campi* que compõem a Universidade e pela Reitoria”. No item 9.2 deste documento são apresentados programas e projetos (ações já desenvolvidas), destacamos as ações referente à inclusão e acessibilidade, por exemplo, a criação do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA) com o objetivo de **“garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior**. O Núcleo conta, desde 2008, com recursos do governo federal através do Programa Incluir.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2009, p. 13, *grifo* da autora)

Já no item 10.4, onde se apresenta a concepção da Política de Assistência Estudantil contempla, em relação à inclusão e acessibilidade, que:

A política de assistência estudantil da UNIPAMPA constituir-se-á por meio de planos, programas, projetos, benefícios e ações estruturantes e articuladas às demais políticas institucionais, a partir das seguintes dimensões: do acesso ampliado à universidade; do estímulo e da permanência do educando nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; da qualidade do desempenho acadêmico; da formação universitária cidadã, do desenvolvimento de condições à cultura, ao esporte e ao lazer; **do impulsionamento às temáticas e às proposições acadêmicas dos educandos e da inclusão e da acessibilidade para acadêmicos com necessidades educacionais especiais**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2009, p. 39, *grifo* da autora)

Também, nesse mesmo item, trazem a concepção de formação acadêmica, dizendo que a política de assistência estudantil será guiada por princípios, destes, destacamos “a inclusão universitária plena”, tencionando “o acesso de estudantes e a continuidade dos estudos a

⁵⁰Conceito encontrado no *site* da Universidade.

todos, igualmente, incluindo os grupos que historicamente estiveram à margem do direito ao ensino superior público.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2009, p. 13)

Ao tratar sobre os PPC, o PI menciona que estes documentos deverão, a partir de 2010, “propor e desenvolver” projetos pedagógicos para a inclusão (dentre outros eixos) com vistas a criar programas de apoio pedagógico e de assistência estudantil. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2009, p. 40)

Em relação aos objetivos, o de nº 4 faz referência à institucionalização da política de educação inclusiva e de garantia do cumprimento do direito à educação superior dos “estudantes com necessidades educacionais especiais”, onde apresentam as seguintes estratégias:

Criação de um sistema de monitoramento e avaliação do desempenho acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais; 2. articulação com o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade – NInA; 3. sensibilização da comunidade universitária sobre as questões que envolvam os estudantes em situação psicossocial e pedagógica que requerem necessidades educacionais especiais; 4. integração e apoio às campanhas permanentes de conscientização sobre a inclusão dos cidadãos com necessidades especiais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2009)

Já em relação às metas, o PI elenca as seguintes ações:

Sugerir a criação de um sistema de monitoramento anual, para avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes com necessidades educacionais especiais; 2. formular, a partir de 2009, ações integradas com o NInA, para a qualificação do atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, propondo a criação de uma coordenação de apoio pedagógico inclusivo, vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários; 3. apoiar, a partir de 2009, todas as práticas e eventos orientados pelo NInA; 4. a partir de 2009, integrar campanhas de inclusão dos cidadãos com necessidades especiais, desencadeadas na região da UNIPAMPA. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2009)

Ao analisar o Programa de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018), podemos perceber que o PDI teve em seu processo de construção, influência em relação ao PI (2009) pois, no que tange ao tema da inclusão e acessibilidade, apresentam proposta similar no eixo da assistência estudantil e comunitária dizendo que:

De forma articulada, a Política de Assistência Estudantil e Comunitária tem contribuído para o alcance de objetivos institucionais, propondo-se a atuar a partir das seguintes dimensões: do acesso ampliado à Universidade; do estímulo e da permanência do educando nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; da qualidade do desempenho acadêmico; da formação universitária cidadã; do desenvolvimento de condições à cultura, ao esporte e ao lazer; **do impulsionamento às temáticas e às proposições dos acadêmicos; da inclusão e da acessibilidade para acadêmicos com deficiência.** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 62, *grifo* da autora)

Se no PI (2009) o tema da inclusão era considerando apenas como “necessidades educacionais especiais” já no PDI (2014-2018) há uma ampliação de concepção sobre o tema da inclusão, fazendo menção de “inclusão e acessibilidade para estudantes com deficiência”, bem como referência à legislação que orienta o tema, pois, foi inserido as seguintes legislações o Decreto 6.949/2009, a ABNT NBR 9050, a Lei nº 10.048/2000, a Lei nº 10.098/2000, a PNEEPEI (2008) e o Programa Incluir (2013).

Importante ressaltar que PDI 2014-2018 menciona o aumento do número de estudantes com deficiência no ensino superior; o documento também traz o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, orientando que este setor é o responsável por “executar” as ações do Programa Incluir, estabelecendo compromisso com a efetivação das ações do referido núcleo dizendo que

Envolve o compromisso e a colaboração entre servidores dos dez campi e de diferentes áreas e coordenadorias ligadas à Reitoria para a organização de conhecimentos, competências e recursos, além da operacionalização da acessibilidade de modo transversal a sua rotina acadêmica e administrativa. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 81)

Como já referido, o PDI 2014-2019 ampliou a concepção sobre o tema da inclusão e acessibilidade trazendo aspectos importantes, tais como acessibilidade arquitetônica, acessibilidade nas comunicações e informações, orientação para a estruturação do atendimento educacional especializado (AEE), proposta de concurso para intérprete de LIBRAS, aquisição de recursos de acessibilidade (tecnologia assistiva) nos “projetos pedagógicos dos cursos”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 80)

Também, a leitura do PDI foi significativa; a partir dela refleti a necessidade de construir o instrumento de pesquisa aos NUDE, principalmente para conseguir identificar os servidores que são responsáveis pelo serviço de AEE, pois há menção no PDI da fragilidade em relação a identificar os “atores” responsáveis pela efetivação dessa política nos *campi*. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 81). Quando o PDI 2014-2019 se refere à promoção da acessibilidade para os estudantes com deficiência, traz a concepção do princípio de igualdade, do desenho universal, da gradativa remoção das barreiras (participação e aprendizagem), da articulação com o poder público, vinculado à legislação vigente e que isso envolve:

Pensar tudo o que é compartilhado na vida universitária na perspectiva do Desenho Universal. Trata-se, portanto, de um trabalho que deve ser realizado de modo articulado, portanto, intersetorial e interprofissional. A articulação com o poder público local também é imprescindível, de modo a garantir a acessibilidade nas imediações da Universidade e no transporte público. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 83)

Ao introduzir o planejamento estratégico, o PDI referenda dentro do objetivo um (1) “aperfeiçoar o ensino de graduação”, a inserção nos PPC a temática referente à acessibilidade e ao Desenho Universal, a oferta do componente curricular complementar LIBRAS nos cursos de bacharelado e tecnólogo.

No objetivo três (3), menciona “garantir às pessoas com deficiência condições de acesso e permanência na Universidade”, através das seguintes iniciativas: 1. Organização do atendimento prioritário imediato e diferenciado para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte, dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de Tradutor e Intérprete de LIBRAS; 2. Acervo pedagógico e cultural voltado para questões que visem garantir condições de igualdade às pessoas com deficiência e 3. Destinação de recursos específicos para aquisição de materiais com vistas ao atendimento de pessoas com deficiência. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 105)

Já no objetivo dez (10), o PDI apresenta como proposta: “garantir o atendimento educacional especializado (AEE) transversalizado no ensino, pesquisa e extensão”, com seguintes iniciativas: 1. Garantir recursos de acessibilidade; 2. Organização de espaço físico, nas unidades acadêmicas, para guarda e manuseio dos recursos de acessibilidade; 3. Elaboração e acompanhamento dos planos de AEE. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 98.

Para além dessas concepções, o PDI 2014-2018 também contempla o conceito de acessibilidade pedagógica, especificando que a educação inclusiva é um “princípio balizador” dessa política, ou seja, que a **educação inclusiva é princípio da acessibilidade pedagógica** e que a educação é “naturalmente um dispositivo de inclusão de todos e de cada um” e que esse princípio deve nortear os processos “de ensino aprendizagem, pesquisa, extensão e gestão de forma integrada e transversal, permeando as políticas acadêmicas estabelecidas pela Universidade.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 82, *grifo* da autora)

Além disso, dentro do eixo: serviços oferecidos apresentam uma parte específica que contempla “atendimento às pessoas com deficiência”, nela, após várias considerações em relação à legislação que orienta o tema da inclusão, informam a criação da Comissão Especial de Inclusão e Acessibilidade (Portaria nº 597/2012), esta comissão foi responsável por trabalhar em um diagnóstico das condições de acessibilidade na UNIPAMPA, dando origem ao documento Relatório Técnica sobre a Inclusão e Acessibilidade, o qual serviu de “elemento de colaboração à definição de uma política institucional de inclusão e acessibilidade”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 81)

Considero esse relatório de extrema relevância para comunidade acadêmica, principalmente pela concepção em tornar-se uma “instituição educacional inclusiva” e pela pesquisa criteriosa apresentada nesse instrumento; os aspectos referentes à política educacional inclusiva foram analisados de maneira transversal, incluindo ensino, pesquisa e extensão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, nº 597, 2012, p. 1-17-18)

Em que pese às questões relativas à área pedagógica dentro do contexto inclusivo, o relatório faz análise dos PPC caracterizando como um grande desafio às instituições de ensino superior. Mencionam que essa política era definida apenas em alguns aspectos, afirmando que “todos os processos são (ou deveriam ser) pedagógicos”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, nº 597, 2012, p. 18)

Historicamente é possível perceber que diretrizes, normativas, avaliações e providências demandadas às instituições quanto à acessibilidade restringem-se ao aspecto físico/arquitetônico e ao acesso à comunicação e informação, por exemplo, reduzindo sobremaneira a compreensão ampliada do conceito de inclusão numa instituição de ensino, onde todos os processos são (ou deveriam ser) pedagógicos. A constatação deste entendimento reduzido quanto à acessibilidade no campo pedagógico pode ser verificada nas orientações quanto a inserção do componente curricular de Libras nos cursos, assim como a presença de tradutor e intérprete de Libras - conforme teor das diligências. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, nº 597, 2012, p. 18)

Também, o relatório apresenta reflexões em relação ao movimento das ações sobre inclusão estarem sendo realizadas em grande parte, nas questões de acessibilidade arquitetônica; obviamente não descartam a importância em garantir essas adequações, pois contribuem com o acesso dos estudantes com deficiência, porém trazem as diretrizes da educação básica, pois passam a “dedicar especial atenção aos processos de inclusão via organização do trabalho pedagógico” e que esse processo acabou refletindo na política inclusiva no ensino superior, em que pese a reestruturação do Programa Incluir de 2012.

Notadamente quanto “a existência de uma orientação pedagógica institucional da temática “inclusão e acessibilidade” nas matrizes curriculares, foi especificado pela comissão que “**não** há evidências ou práticas efetivas desta ocorrência nos cursos da UNIPAMPA”. Ou seja, **são observados apenas os requisitos legais e normativos**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, nº 597, 2012, p. 19)

O documento apresenta crítica em relação ao trabalho pedagógico na especificidade dos processos de ensino aprendizagem, considerando que não são explicitadas questões sobre

“flexibilização curricular; inovações metodológicas, avaliações em formatos alternativos, entre outros quesitos.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, nº 597, 2012, p. 19)

Por fim, no apêndice III do relatório técnico, essa comissão⁵¹ apresenta análise da “acessibilidade pedagógica em documentos e projetos institucionais”, para isso, apresentam dois eixos de análise:

1. PPC dos cursos de graduação, com o seguinte questionamento: “o que está previsto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos para promover **acesso e permanência** com êxito de estudantes com deficiência no Ensino Superior”?
2. Os processos de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, com o seguinte questionamento: “de que forma a UNIPAMPA, através das Coordenadorias e Núcleos internos das pró-reitorias, informa, forma e disponibiliza orientação para sensibilização e incorporação da legislação e das questões técnico-normativas vinculadas à inclusão e acessibilidade nas matrizes curriculares como um todo, na formação dos docentes e no AEE?”.

Esses dois questionamentos deram embasamento para a busca de informações nas fontes internas da instituição, bem como em cada Pró-Reitoria. A partir disso, a comissão abordou às dimensões que o PPC contemplava com a temática da inclusão.

Foi apresentado pela comissão, através do relatório técnico, propostas a serem observadas pela gestão para o processo de implementação da inclusão e acessibilidade, quanto às ações relativas ao ensino, estas foram direcionadas à PROGRAD, CAP e COORDEG⁵², descritas como ações “imediate, progressiva e permanente”. Para melhor elucidar essas ações, apresento o quadro 8.

⁵¹A comissão de inclusão responsável por apresentar o relatório técnico foi composta pelos seguintes servidores da UNIPAMPA: Prof. Dra. Amanda Meincke Melo; Prof. Dra. Amélia Rota Borges de Bastos; Prof. Dra. Francéli Brizolla e Especialista Gilvane Belem Correia, servidoras da UNIPAMPA.

⁵²CAP e CORDEG não existem mais no organograma da instituição; a CAP faz parte da Divisão de Formação e Qualificação e a CORDEG faz parte da Divisão de Planejamento e Desenvolvimento, ambas dentro do organograma da PROGRAD.

Quadro 8 - Movimento de influência e movimento da prática/Propostas de ações para implementação da inclusão e acessibilidade

Ação imediata	"Formação continuada" aos servidores dos NUDE, para a oferta de AEE e, também, para a utilização dos recursos de acessibilidade disponíveis na instituição; "Formação continuada" para os docentes sobre "acessibilidade pedagógica".
Ação progressiva	"Análise dos PPC sob a ótica da Educação Especial na perspectiva inclusiva"; "Incentivo à oferta de componentes curriculares sobre acessibilidade e inclusão em diferentes áreas do conhecimento".
Ação permanente	"Formação Continuada para docentes sobre acessibilidade pedagógica"; Ampanhamento das práticas pedagógicas nos Campus; Proposição de inovações curriculares nas matrizes dos cursos a partir das experiências de flexibilização curricular dos alunos com deficiência em suas especificidades; Proposição e colaboração à implementação da Gestão Articulada de Processos de Avaliação Institucional da política de inclusão e acessibilidade da UNIPAMPA ..."

Fonte: Autora (2019).

- Segunda fase – construção de dados por meio da aplicação de questionários

No segundo momento, após análise documental, com a pretensão de conhecer/chegar no movimento da prática, elaborei questionários (apêndice I ao VII) para as seguintes comunidades respondentes da UNIPAMPA:

- Núcleo de Desenvolvimento Educacional, ao todo, compreendendo dez (10) núcleos distribuídos nos dez (10) *campi*;
- Coordenadores de Curso de Graduação, ao todo, compreendendo sessenta e seis Coordenadores (66);
- Pró-Reitoria de Graduação, respondente: Pró-Reitor, além das divisões que compõem esta Pró-Reitoria: Divisão de Planejamento e Desenvolvimento; Divisão de Regulação e Avaliação e Divisão de Formação e Qualificação.

A escolha da comunidade respondente leva em consideração que a pesquisa está pautada na perspectiva da implementação da política educacional inclusiva utilizada como categoria central e as questões referentes à acessibilidade pedagógica e atitudinal na subjacência da política, inseridas no movimento da prática.

Apresento o quadro 9 da comunidade respondente especificada nas alíneas b e c; e o quadro 10 da comunidade respondente que será representada pelo curso e pelos *campi* que corresponde às Coordenações.

Quadro 9 - Comunidade respondente - PROGRAD e divisões (movimento de influência)

PROGRAD Pró-Reitoria de Graduação	Divisões
	Divisão de Planejamento e Desenvolvimento
	Divisão de Formação e Qualificação
	Divisão de Regulação e Avaliação

Fonte: Autora (2019).

Quadro 10 - Comunidade respondente - *campi* e curso/coordenação⁵³ (movimento da produção de texto)

(continua)

<i>Campi</i>	Cursos/Coordenação
Alegrete	Ciência da Computação Engenharia Agrícola Engenharia Civil Engenharia de Software Engenharia de Telecomunicações Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica
Bagé	Engenharia de Alimentos Engenharia de Computação Engenharia de Energia Engenharia de Produção Engenharia Química Física Letras - Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa
Caçapava do Sul	Ciências Exatas Engenharia Ambiental e Sanitária Geofísica Geologia Mineração
Dom Pedrito	Agronegócio Ciências da Natureza Educação do Campo Enologia Zootecnia
Itaqui	Agronomia Ciência e Tecnologia de Alimentos Engenharia Cartográfica e de Agrimensura Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia Matemática Nutrição
Jaguarão	Gestão de Turismo História Letras- Espanhol e Literatura Hispânica Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa Pedagogia Produção Política e Cultural

⁵³ Cada curso mencionado tem a coordenação de um (1) coordenador, em caso de férias e afastamentos, o curso ficará sob responsabilidade do coordenador substituto.

Quadro 10 - Comunidade respondente - *campi* e curso/coordenação⁵⁴ (movimento da produção de texto)

	(conclusão)
Santana do Livramento	Administração Ciências Econômicas Direito Gestão Pública Relações Internacionais
São Borja	Ciências Humanas Ciências Sociais - Ciência Política Comunic. Social Publicidade Propaganda Jornalismo Relações Públicas Serviço Social Direito
São Gabriel	Biotecnologia Ciências Biológicas (Bacharelado) Ciências Biológicas (Licenciatura) Engenharia Florestal Gestão Ambiental
Uruguaiana	Aquicultura Ciências da Natureza Educação Física Enfermagem Farmácia Fisioterapia Medicina Medicina Veterinária

Fonte: Autora (2019).

Nesse viés procurei conhecer, através da comunidade respondente, como a política de inclusão se materializa, considerando os aspectos trazidos sobre acessibilidade pedagógica e atitudinal como dispositivos legais que contribuem com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência. Desse modo, os questionários contendo perguntas fechadas e uma (1) aberta foi encaminhado utilizando a ferramenta do *google drive*.

Por parte da comunidade respondente denominada Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE), houve retorno dos dez (10) *campi*, os quais responderam questões que versam sobre a política educacional inclusiva que está posta nos PPC, especificadamente dentro do contexto da prática; foi considerado que cinquenta e cinco por cento (55%) dos PPC trazem esse Núcleo como responsável pelo Atendimento Educacional Especializado –

⁵⁴Cada curso mencionado tem a coordenação de um (1) coordenador, em caso de férias e afastamentos, o curso ficará sob responsabilidade do coordenador substituto.

AEE, e, também, questões que envolvem a acessibilidade pedagógica, no quadro 11, apresento os Núcleos^{55 56 57} (N¹ a N¹⁰), indicando apenas a formação de cada respondente.

Quadro 11 - Comunidade respondente - servidores do NuDE (movimento da prática)

(continua)

NuDE	Área de Formação e profissionais alocados nos NuDE ⁵⁸
N ¹	(2) Pedagogas; (1) Técnico em Assuntos Educacionais; (1) Interprete de Língua Brasileira de Sinais. 4 profissionais lotados no NuDE
N ²	(1) Auxiliar em Enfermagem; (1) Técnico em Assuntos Educacionais; (2) Assistentes Sociais; (1) Fonoaudiólogo; (1) Interprete de Língua Brasileira de Sinais. 6 profissionais lotados no NuDE
N ³	(1) Pedagoga; (1) Assistente Social; (1) Técnica em Assuntos Educacionais; (1) Assistente em Administração; (1) Interprete de Língua Brasileira de Sinais 5 profissionais lotados no NuDE
N ⁴	(1) Pedagoga; (2) Assistentes sociais; (1) Técnico em Assuntos Educacionais. 4 profissionais lotados no NuDE
N ⁵	(1) Psicóloga; (1) Técnica Em Assuntos Educacionais; (1) Pedagoga; (1) Assistente Social; (1) Secretária Executiva. 5 profissionais lotados no NuDE
N ⁶	(1) Técnico em Assuntos Educacionais; (1) Assistente Social. 2 profissionais lotados no NuDE
N ⁷	(1) Assistente Social; (1) Técnico em Assuntos educacionais; (1) Interprete de Língua Brasileira de Sinais; (1) Pedagoga. 4 profissionais lotados no NuDE
N ⁸	(2) Pedagogas; (1) Técnico em Assuntos educacionais; (1) Assistente Social. 4 profissionais lotados no NuDE

⁵⁵Não farei a identificação de cada núcleo por *campi* como forma de preservar a comunidade respondente, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encaminhado.

⁵⁶O questionário foi encaminhado ao setor NuDE, portanto, não foi respondido por servidores individualmente, mas pelo grupo de servidores.

⁵⁷O instrumento de pesquisa apresentou a possibilidade de concordância (ou não) em responder a pesquisa, também foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice VIII).

⁵⁸ A quantidade de profissionais lotados em cada NuDE está informada pelos parênteses.

Quadro 11 - Comunidade respondente - servidores do NuDE (movimento da prática)

(conclusão)

N ⁹	(1) Pedagoga; (1) Assistente Social; (2) Técnicos em Assuntos Educacionais; (1) Interprete de Língua Brasileira de Sinais;
	5 profissionais lotados no NuDE
N ¹⁰	(2) Técnicos em Assuntos Educacionais; (1) Pedagogo; (1) Assistente Social.
	4 profissionais lotados no NuDE

Fonte: Autora (2019).

Quanto aos respondentes Coordenadores de Curso⁵⁹, obteve-se retorno de cinquenta e seis (56) Coordenadores, de um total de sessenta e seis Coordenadores (66) (), os quais responderam questões (apêndice II) sobre a política educacional inclusiva, especificamente dentro do contexto da produção de texto concomitante ao contexto da prática, considerando que os Coordenadores são os atores que estão envolvidos em ambos os movimentos (influência, produção de texto e prática), pois, na construção do PPC, figuram dentro do movimento da produção de texto; essa construção de texto foi relacionada com o movimento da prática por meio da materialização (ou não) do quesito da acessibilidade pedagógica nos planos de ensino (PPC - Plano de Ensino). Por fim, o questionário encaminhado também versou sobre questões que pudessem dar pistas referentes à acessibilidade pedagógica e atitudinal e atendimento educacional especializado.

4.3.1 Adentrando ao campo da produção dos textos: análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação – PPC e o “lugar da inclusão”

Nesse subcapítulo de análise dos PPC dos cursos de Graduação da UNIPAMPA, contextualizei sobre a inclusão e acessibilidade na Universidade, por verificar que nesses documentos não há somente “um lugar” que contemple esse tema, mas várias dimensões dispostas nesses projetos; a partir disso, busquei nas dimensões onde o requisito era contemplado. Após essa análise, parti para os requisitos específicos sobre à “acessibilidade

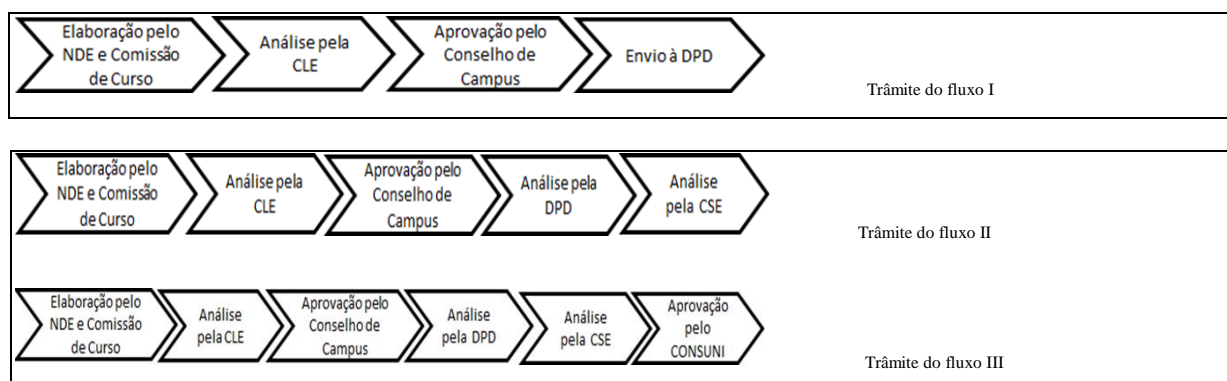
⁵⁹O termo de consentimento livre e esclarecido foi encaminhado aos Coordenadores que responderam ao questionário (apêndice VIII). Também, no instrumento foi inserido o quesito “sim ou não” como possibilidade aceitar (ou não) em participar da pesquisa.

pedagógica e atitudinal”, definida como subcategoria da política educacional inclusiva no processo de acesso e permanência desses estudantes.

Ao analisar a legislação e orientações, compreendi, nesse movimento, que a construção do PPC sofre influência de documentos externos e internos e, ainda, é influenciado pelos atores que participam diretamente da proposta de construção desse texto político⁶⁰, ou seja, membros do NDE, Comissão de Curso, comunidade acadêmica, servidores e discentes, os quais apresentam diferentes discursos, percepções e interpretações.

Outro fato que considero importante é em relação ao caminho percorrido estabelecido pelo fluxo de tramitação de um PPC dentro da instituição, conforme informações encontradas na página da divisão de planejamento e desenvolvimento⁶¹, através do ofício nº 37/2019/PROGRAD/UNIPAMPA, o qual traz orientações desse fluxo; para facilitar a compreensão, apresento desenho dos fluxos disponíveis no ofício.

Figura 7 - Desenho dos fluxos PPC - I, II e III



Fonte: Adaptado de PROGRAD/Universidade Federal do Pampa (2019).

Em relação à descrição de cada fluxo para tramitação de propostas de alterações dos PPC, no quadro 12 os fluxos são identificados com a seguinte orientação

Quadro 12 - Fluxos de tramitação do PPC e respectivos elementos

(continua)

FLUXO	ELEMENTOS ENVOLVIDOS
I	Mudanças de bibliografia básica e complementar; alteração do semestre de oferta de componente curricular; alteração de critérios de aproveitamento de atividades

⁶⁰Conforme Ball; Maguire e Braun (2016, p. 13) geralmente os escritos sobre política educacional tidos através de textos políticos é definido superficialmente, como uma tentativa de resolver problema, geralmente essa resolução de problema é feita por meio de produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática.

⁶¹A Divisão de Planejamento e Desenvolvimento é responsável institucional pela execução dessa demanda (construção/orientação/implementação).

Quadro 12 - Fluxos de tramitação do PPC e respectivos elementos

(conclusão)

	complementares de graduação (ACGs); alteração da distribuição da carga horária (teórica e prática); alteração de nome e/ou ementa de componente curricular complementar de graduação (CCCG); inserção ou exclusão de componente curricular complementar de graduação; alteração de carga horária total de componente curricular complementar de graduação
II	Alteração de nome e/ou ementa de componente curricular obrigatório; inserção ou exclusão de componente curricular obrigatório; alteração de carga horária total de componente curricular obrigatório; alteração da carga horária mínima de atividades complementares de graduação (ACGs); alteração da carga horária total do curso, que não implique em modificação no tempo de integralização curricular; alteração de normas de Estágios Obrigatórios e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); alteração modalidade de oferta de componente curricular – presencial/a distância (EaD).
III	Denominação de curso; tempo de integralização curricular; número de vagas ofertadas; turno de oferta do curso e PPC em proceso de reconhecimento de curso

Fonte: Autora (2019).

Percebe-se que a tramitação de um PPC dentro da instituição é uma tarefa complexa, tendo em vista os vários fluxos, trâmites e documentos para sua implementação/atuação; é um longo caminho, com vários trajetos onde a documentação tramita entre proponentes e avaliadores várias vezes até aprovação final pelo Conselho Universitário.

Após breve contextualização dos fluxos e tramitação dos PPC, tive a necessidade de compreender o que esse documento significa, em vista disso, busquei suporte teórico em estudiosos do currículo, o que direcionou a análise, também, das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação pois, conforme orientação prevista no documento Elementos do Projeto Político - Pedagógico de Cursos de Graduação da UNIPAMPA (2018)

A organização curricular, que prevê as ações pedagógicas regulares do curso, elemento fundamental de um Projeto Pedagógico, é hoje orientada por Diretrizes Curriculares Nacionais. Deste modo, define a identidade formativa nos âmbitos humano e profissional, concepções e orientações pedagógicas, matriz curricular e estrutura acadêmica de seu funcionamento. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018, p. 7)

Contudo, registro que não foi realizada uma análise exaustiva sobre PPC neste estudo, uma vez que não faz parte do foco da pesquisa; entretanto, é necessário algum nível de reflexão para subsidiar a análise deste tipo de documento político pedagógico. Esta investigação pautou-se na reflexão quanto ao sentido, à concepção e à constituição de desses documentos.

Para iniciar este estudo sobre currículo/PPC, Veiga (2010) nos apresenta uma definição inicial de Projeto:

No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação. (FERREIRA, 1975 *apud* VEIGA, 2010 p. 144)

Nas palavras de Veiga (2010), é possível compreender a importância que este documento representa para a Universidade, pois vai além de ser apenas um elemento de construção política, o qual vimos ser burocrático; a partir dele é que se constrói a identidade de um curso em consonância com a organização/o planejamento da instituição tendo em vista o percurso profissional e social que se pretende para os estudantes de graduação, “apontando um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso construído coletivamente.” (VEIGA, 2010, p. 1)

Algumas considerações sobre PPC, de acordo com as orientações disponíveis no *site* da instituição pesquisada, mencionam que o Projeto Político-Pedagógico é a identidade de um curso, e que deve estar de acordo com o Projeto Institucional, por isso, constituindo-se para além de um documento meramente burocrático, pois “revela a intencionalidade, os objetivos, educacionais, profissionais, sociais e culturais e os rumos para o curso” Ainda, Veiga (2010, p. 5) diz tratar-se de ter uma “profunda coesão interna e atender às normativas institucionais e governamentais.”

O PPC define as orientações pedagógicas e metodológicas, traçando estratégias que contribuam para o ensino e para aprendizagem, estabelecendo critérios para sua avaliação na construção da estrutura acadêmica desenhando o funcionamento de cada curso.

Conforme Veiga (2010), a importância do PPC é refletida no Ensino Superior em relação ao Ensino, Pesquisa e Extensão, sobre a prática pedagógica que a universidade realizada na universidade, estabelecendo uma aproximação entre aluno e professor como forma de socialização dos conhecimentos. (VEIGA, 2010, p. 25)

Conforme orientações da UNIPAMPA, elaboradas em 2011 e 2018, o PPC deverá vislumbrar claramente os objetivos propostos para um curso de graduação, deixando visível sua identidade, sem deixar de vincular o Projeto Institucional da universidade; mas, o que deve ser contemplado em um Projeto Político-Pedagógico? Para responder ao questionamento, utilizamos o Parecer nº 583/2001 (CNE/CES/2001), o qual cita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996) dizendo que esta:

Assegura ao ensino superior maior flexibilidade na organização curricular dos cursos, atendendo à necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a formação em nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada; bem como à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. (BRASIL, 2001)

O Parecer nº 583/2001 faz referência ao Parecer CNE/CES 776/97, mencionando que este estabelece orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação e, entre outras considerações, assinala excessiva rigidez em estabelecer fixação de mínimos curriculares:

Além do mais, os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei 9.394, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino. (BRASIL, 2001)

O Parecer CNE/776/97, item II - voto dos relatores menciona que as Diretrizes Curriculares constituem, na concepção do CNE/CES, “orientações para elaboração dos currículos e que devem ser respeitadas por todas as instituições de ensino superior.” (BRASIL, 1997, p. 2)

Ainda, é apresentado, no referido Parecer, o entendimento de que as Diretrizes Curriculares devem contemplar além de elementos essenciais a cada área de conhecimento de cada curso [campo, saber ou profissão] a promoção de “formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão.” (BRASIL, 1997, p. 2). Seguindo nesse viés, estabelecem que a condução dos cursos de graduação deve ser feita através das Diretrizes Curriculares e que deve-se abandonar a intenção de mero transmissores de informações e conhecimentos para a construção de uma formação sólida “preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.” (BRASIL, 1997, p. 2)

Importante mencionar, pois está figurado em nosso escopo de pesquisa que, além das Diretrizes Curriculares servirem de orientação para construção dos Projetos Político-Pedagógico, o Ministério da Educação, por meio da Nota Técnica nº 385/2013/CGLNRS/DPR/SERES/MEC, da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior/Diretoria de Política Regulatória, emitiu orientação sobre consulta referente à acessibilidade no que tange aos processos de credenciamento e reconhecimentos de Instituições de Ensino Superior e, também, referente aos processos de autorização,

reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores. (BRASIL, 2013, p. 3) Tal orientação pautou-se pelos seguintes critérios de análise: I. Obrigação da IES e seu escopo; II. Averiguação de cumprimento no âmbito dos processos regulatórios e II. Averiguação de cumprimento no âmbito dos processos de supervisão. No critério “Obrigação da IES e seu escopo” está disposto:

Assegurar a acessibilidade é uma obrigação da IES, públicas e privadas, pertencentes ao sistema federal de ensino. A obrigação é determinada em especial, em especial, no Decreto nº5.296/2004, bem como é definida pela Lei nº10.048/2000, pela Lei nº10.098/2000, pelo Decreto nº7.611/2011, e regulamentada pela Portaria MEC nº3.284/2003. Nesse mesmo sentido, preveem a política educacional vigente e os referenciais pedagógicos da educação inclusiva. (BRASIL, 2013, p. 1)

Menciona, ainda, que assegurar acessibilidade “é conferir condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida em todas as atividades acadêmicas.” (BRASIL, 2013, p. 1)

Quanto à averiguação de cumprimento no âmbito dos processos regulatórios, são realizados em três (3) etapas: “(i) Análise de Admissibilidade, em que a SERES realiza o exame preliminar do conjunto documental; (ii) Avaliação *in loco*, em que o INEP realiza a visita; e (iii) Parecer final, em que esta Secretaria decide sobre o mérito.” (BRASIL, 2013, p. 1). Na etapa de admissibilidade, a averiguação dá-se em relação aos documentos, verificando se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) contempla “planejamento referente à promoção de acessibilidade e atendimento prioritário, inclusive com a disponibilização de serviços de tradutor intérprete de LIBRAS.” (BRASIL, 2013, p. 1)

Na etapa de avaliação *in loco*, o INEP, munido dos instrumentos de avaliação utilizados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), aponta que “verificará novamente o cumprimento da obrigação de assegurar a acessibilidade, sendo a avaliação quanto a esse item incluída na dimensão “REQUISITOS LEGAIS E NORMATIVOS” do instrumento do SINAES”. (BRASIL, 2013, p. 3)

Em relação aos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, apresentam duas etapas estabelecidas do processo regulatório, ou seja, a etapa de admissibilidade e a da avaliação *in loco*, na etapa de admissibilidade é feito exame em relação a conformidade com a proposta pedagógica postada pela IES. A observação da etapa de admissibilidade é em relação a componente de LIBRAS, a qual “figura na organização curricular que integra o PPC.” (BRASIL, 2013, p. 4). Já na etapa de avaliação *in loco*, os instrumentos de avaliação utilizados pelo INEP contemplam:

Com maior abrangência, na dimensão “**REQUISITOS LEGAIS E NORMATIVOS**”, outros aspectos de acessibilidade, como o critério de a IES apresentar condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, entre outras hipóteses. Ademais, averiguará mais detalhadamente o correspondente PPC. (BRASIL, 2013, p. 5, *grifo* da autora)

Discorri, de forma sucinta, a partir de embasamento legal e normativo da construção de um Projeto Político Pedagógico de Curso, permitindo uma reflexão em relação a todo o aparato legal/normativo/ e principalmente regulatório que faz parte da sua elaboração, e, especificamente, os critérios referentes à inclusão e a acessibilidade, requisito este que poderá impactar negativamente no percurso formativo dos estudantes com deficiência e, também, na avaliação governamental do curso e da instituição. Na sequência, apresentamos os dados obtidos a partir dessa análise dos Projetos Político-Pedagógico.

Como forma de preservar a identidade dos cursos e seus respectivos coordenadores, não será realizada a identificação dos mesmos; desse modo, os PPC serão apresentados por ano, quantidade (definidas pelo alfabeto quando o ano apresentar mais de um PPC), conforme descrito no quadro 13:

Quadro 13 - Demonstrativo dos elementos do “lugar” da inclusão e acessibilidade nos PPC da UNIPAMPA

(continua)

Ano PPC	Quantidade	“Lugares” da Inclusão no PPC	Elementos de identificação		
			Atendimento Educacional Especializado	Acessibilidade pedagógica e atitudinal	Planos de Ensino
2009	1	1. Currículo	Não	Não	Não
2010	1	1. Currículo	Não	Não	Não
2011	1	1. Currículo 2. Formas de Ingresso	Sim	Não	Não
2012	2 (a) (b)	1. Currículo; 2. Formas de Ingresso; 3. Recursos (Corpo Docente) 4. Legislação	Sim (b)	Não	Não
2013	6 (a) (b) (c) (d) (e) (f)	1. Currículo 2. Corpo Discente 3. Política de acesso 4. Recursos	Sim (a, c, d, f)	Não	Não
2014	4 (a) (b) (c) (d)	1. Currículo 2. Corpo Discente 3. Estruturas de apoio 4. Legislação 5. Metodologias de Ensino e Avaliação 6. Infraestrutura	Sim (a, c)	Não	Não

Quadro 13 - Demonstrativo dos elementos do “lugar” da inclusão e acessibilidade nos PPC da UNIPAMPA

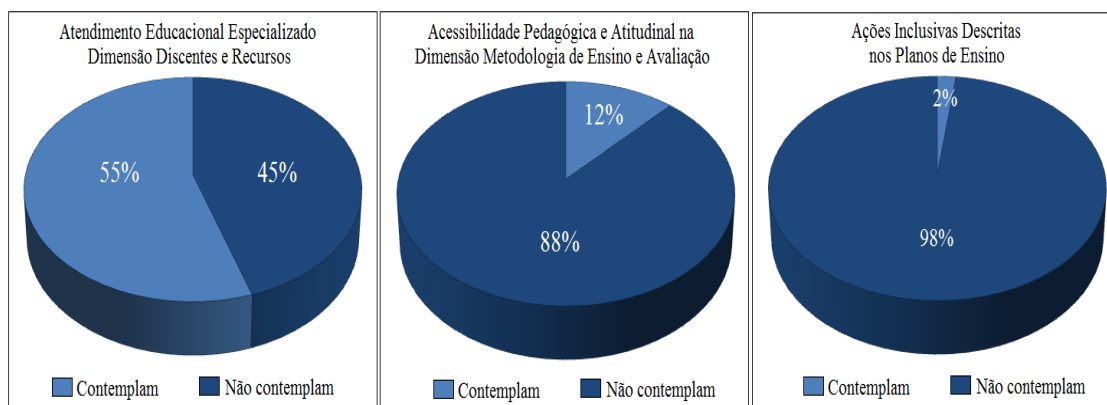
					(conclusão)
2015	6 (a) (b) (c) (d) (e) (f)	1. Currículo 2. Metodologias de Ensino e Avaliação 3. Apoio ao Desenvolvimento Educacional 4. Infraestrutura 5. Legislação 6. Tecnologia Assistiva	Sim (a, b, d, f)	Sim (a)	Sim (b)
2016	8 (a) (b) (c) (d) (e) (f) (g) (h)	1. Currículo 2. Corpo Discente 3. Metodologias de Ensino e Avaliação 4. Infraestrutura 5. Tecnologia Assistiva 6. Formas de Ingresso 7. Pressupostos legais e normativos 8. Acessibilidade	Sim (a, d, e, f, g)	Sim (e, g, q)	
2017	10 (a) (b) (c) (d) (e) (f) (g) (h) (i) (j)	1. Currículo 2. Recursos 3. Corpo Discente 4. Corpo Docentes 5. Pressupostos legais 6. Formas de Ingresso 7. Metodologias de Avaliação	Sim (c, e, d, h, i, j)	Não	Não
2018	24 (a) (b) (c) (d) (e) (f) (g) (h) (i) (j) (l) (m) (n) (o) (p) (q) (r) (s) (t) (u) (v) (x) (y) (z)	1. Currículo 2. Recursos 3. Corpo Discente 4. Pressupostos Legais 5. Formas de Ingresso 6. Metodologia de Ensino e Avaliação e aprendizagem 7. Políticas institucionais 8. Infraestrutura	Sim (a, b, c, i, j, r, s, t, p, r).	Sim (f, m, e, t)	
2019	3 (a) (b) (c)	1. Currículo 2. Recursos 3. Corpo Discente 4. Pressupostos Legais 5. Formas de Ingresso 6. Metodologia de Ensino e Avaliação e aprendizagem 7. Organização Didático-Pedagógica 8. Políticas institucionais 9. Infraestrutura	Sim (a, b, c)	Não	

Fonte: Autora (2019).

Antes de falar sobre cada dimensão proposta nos PPC (quadro 13), ressalta-se que a totalidade dos PPC analisados contempla o aspecto da inclusão, mesmo que esse tema esteja contemplado, de 2009 a 2011, apenas nas dimensões currículo e formas de ingresso. A seguir, apresento à figura 8 constituída de gráficos contendo aspectos importantes, aos quais atribuo a

proposta central de análise deste estudo de caso; percebe-se, de maneira evidente, que o tema da inclusão e acessibilidade teve ampliação de dimensões nos PPC da UNIPAMPA.

Figura 8 - Quadro apresentação de gráficos: o “lugar” da Inclusão e Acessibilidade



Fonte: Autora (2019).

4.3.1.1 O “lugar” da inclusão e acessibilidade nos PPC por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A partir da pesquisa nos PPC, identifiquei que cinquenta e cinco por cento (55%) dos PPC, nas dimensões Discente e Recursos, mencionam que o curso, por meio dos servidores lotados em divisão específica dentro do campus (NUDE e/ou NINA⁶²), oferece Atendimento Educacional Especializado – AEE. (correspondendo a 36 PPC)

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) estabelecido nesses PCC, retomo o que dispõe a PNEEPEI (2008) a qual trata da formação de professores para atuar na Educação Especial e estabelece que essa “formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado **nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior**” (p. 18). Também a PNEEPEI traz para seu texto o Decreto nº 3.298/1999, decreto sobre a inclusão “no sistema educacional” que aponta o caráter da modalidade Educação Especial como transversal.

Ao tratar das influências que a PNEEPEI recebeu de documentos nacionais e internacionais; uma das principais concepções trazidas e que vem sendo referendada é a de

⁶²O Núcleo de Inclusão e Acessibilidade não faz parte do organograma do Campus, faz parte da Reitoria, porém, há indicação em alguns PPC de que o AEE é desenvolvido por este órgão.

que a educação especial será ofertada “nos níveis mais elevados de ensino”; ao traçar os objetivos, deixa clara a inserção da política inclusiva também no ensino superior

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para 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. (BRASIL, 2008, p. 5, *grifo* da autora)

Retomo à PNEEPEI nesse subcapítulo, pela importância que esse documento representa tanto para orientar as ações referentes ao Atendimento Educacional Especializado quanto sobre a definição do público alvo da educação especial.

Importante mencionar que, na UNIPAMPA, o responsável institucional por fomentar a política educacional inclusiva é o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade – NInA, conforme estabelece o PDI 2014-2018:

A **materialização** desse compromisso com os acadêmicos vem sendo fomentada e articulada institucionalmente, de forma transversal, por meio do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA). É papel do NInA, em articulação com as demais Unidades da Universidade, “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 68)

Este núcleo, por sua vez, segue as orientações do Programa Incluir (SECADI/SESu, 2013) o qual traz o Decreto 7.611/2011 que trata sobre educação especial e atendimento educacional especializado. Entretanto, esse Decreto de 2011 não especifica esse atendimento no ensino superior, mas trata do aporte financeiro para criação dos núcleos de inclusão e acessibilidade. Como descrito no parágrafo 1º, art. 2º do Decreto 7.611/2011, estabelece os serviços que correspondem ao AEE como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente.” (BRASIL, 2011). Ao estabelecer o conjunto de atividades para prestação do AEE, deixa evidente esse atendimento na educação básica

Art. 5º. A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, **com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado** aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **matriculados na rede pública de ensino regular.** (BRASIL, 2011, *grifo* da autora)

Quando estabelece o apoio técnico e financeiro para apoiar as ações do AEE, o Decreto 7.611/2011 fala sobre implantação das salas de recursos multifuncionais, formação de gestores e professores da escola e **estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior**, ou seja, não deixa claro o atendimento educacional especializado neste nível de educação.

O aporte financeiro mencionado para a estruturação dos núcleos nas IES é previsto diretamente na matriz orçamentária, tendo como finalidade a institucionalização das ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de acessibilidade, nos seguintes eixos: a) infraestrutura; b) currículo, comunicação e informação; c) programas de extensão; e d) programas de pesquisa. (BRASIL, 2013). Vale lembrar que tanto a PNEEPEI quanto o Decreto 7.611/2011 fazem parte do rol de documentos do Programa Incluir.

Para conceituar o atendimento educacional especializado, utilizo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial na **Educação Básica** trazida pelo Decreto nº 4, de dois de outubro de 2009, do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica. O art. 2º menciona que o Atendimento Educacional Especializado tem a função de “complementar ou suplementar” a formação do aluno, formação disponibilizada através de recursos, serviços e estratégias de acessibilidade com vistas a eliminar barreiras “para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. (BRASIL, 2008, p. 1)

Em relação aos recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência e mobilidade reduzida, o parágrafo único do artigo 2º define como àqueles que asseguram as condições para o acesso ao currículo “promovendo a utilização de materiais didáticos e pedagógicos”; essas condições também contemplam os espaços, mobiliários e equipamentos e sistemas de comunicação e informação, dos transportes e demais serviços (Idem). Destaco a redação trazida pelo artigo 3º, pois ao fazer menção que “**A Educação Especial se realiza em todos os níveis e etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como proposta integrante do processo educacional**”, concretiza a oferta (ou deveria) desse serviço também no ensino superior. (BRASIL, 2008, p. 1, *grifo da autora*)

A partir do artigo 9º, estabelece orientações para as ações desenvolvidas no AEE como a elaboração e execução do plano do AEE; essa ação de competência do professor que atua na sala de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino regular, também, o projeto pedagógico da escola deverá institucionalizar a oferta de AEE e prever na sua organização:

Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2008, p. 2)

Por fim, no artigo 12, define que para atuação no AEE “o professor deve ter formação inicial que o habilite para docência e formação específica para educação especial”. Esse profissional é imbuído de várias ações no AEE, conforme incisos I a VIII do artigo 13:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais os alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2008, p. 2)

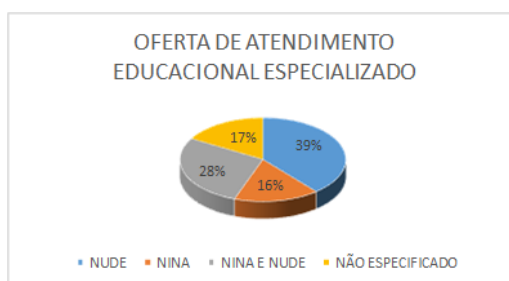
Considero que, a partir desse Decreto, o legislador teve a intenção de contemplar o serviço de AEE também no ensino superior, porém, qual similaridade essa proposta de AEE encontra com a proposta ofertada e referendada (no PDI e nos PPC) na instituição pesquisada? Outro ponto discutido na pesquisa, conforme levantamento disposto no Quadro 11, o qual demonstra os servidores que atuam no AEE nos Núcleos de Desenvolvimento Educacional; não há a figura de professor (educador especial), conforme estabelecido nas Diretrizes operacionais, que orienta esse atendimento por “professores para o exercício da docência do AEE”. (BRASIL, 2008, p. 2)

Outro ponto importante é que esse Decreto tem como base legislações que orientam o tema da inclusão; fazem parte desse Decreto a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, o Decreto 3.956/2001, a Lei 10.436/2002, o Decreto 5.296/2004, o Decreto 5.626/2005, o Decreto 7.611/2011 e o Decreto nº186/2008.

Importante referir que, dos sessenta e seis (66) PPC analisados nessa pesquisa, trinta e seis PPC (36)⁶³ fazem menção ao AEE, não há convergência por parte dos cursos sobre o setor responsável pelo serviço, ou seja, destes PPC, quatorze (14) mencionam que o AEE será oferecido pelo Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE); seis (6) mencionam que é responsabilidade do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade; e, dez (10) mencionam ambos setores, ou seja NInA e NuDE; os seis (6) restantes apenas mencionam a disponibilidade de atendimento educacional especializado sem estabelecer qual setor e/ou servidor é responsável pelo atendimento.

Para melhor compreensão dos dados informados, apresento o gráfico 1 em percentual.

Gráfico 1 - Oferta de atendimento educacional especializado nos PPC



Fonte: Autora (2019).

Retomarei esses dados na análise dos questionários encaminhados à comunidade respondente denominada Núcleos de Desenvolvimento Educacional, com a proposta de identificar a percepção dos servidores quanto à política educacional inclusiva e sobre o atendimento educacional especializado informado pelos documentos PPC.

4.4 O “lugar” da inclusão e acessibilidade nos PPC em relação às questões pedagógicas e atitudinais

Especificamente em relação à acessibilidade pedagógica e atitudinal, estas são estabelecidas nas seguintes dimensões: Metodologia de Ensino e Avaliação; Metodologia de Ensino-Aprendizagem e Avaliação e Infraestrutura, premissas estabelecidas que contribuem com o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência; contudo, esses critérios são apresentados apenas em 12%⁶⁴ dos PPC analisados; ao identificar o “lugar” da acessibilidade

⁶³Informamos que 45% dos PPC não contemplam o AEE, o que corresponde a trinta (30) PPC.

⁶⁴Percentual com base na totalidade dos PPC analisados, ou seja, sessenta e seis (66) PPC.

pedagógica e atitudinal nessas dimensões, buscou-se compreender o entendimento que cada curso possui sobre esses critérios, os quais apresentam conceitos heterogêneos, conforme mostrarei a seguir (correspondendo a 8 PPC).

A partir dos dados compilados, oito (8) PPC contemplam nosso *locus* de pesquisa, ou seja, a acessibilidade pedagógica e a acessibilidade atitudinal; primeiramente, identifico a dimensão desse critério no PPC; após, o entendimento do curso sobre acessibilidade pedagógica e atitudinal. Para melhor compreensão, apresento esses dados a partir do quadro 14, com a denominação acessibilidade pedagógica e atitudinal, apresentado por Campus, ano e PPC (identificado pelo alfabeto) e dimensão.

Quadro 14 - PPC com critério “acessibilidade pedagógica e atitudinal”

CAMPUS	ANO	PPC	DIMENSÃO
Alegrete	2018	PPC ^e	Metodologia de Ensino e Avaliação
Bagé	2018	PPC ^f	Metodologia de ensino e avaliação; Infraestrutura
		PPC ^m	Metodologia de ensino e avaliação
Bagé	2016	PPC ^e	Metodologia de Ensino e Avaliação
		PPC ^q	Metodologia de Ensino e Avaliação
Jaguarão	2015	PPC ^a	Metodologia de Ensino e Avaliação
São Borja	2016	PPC ^g	Metodologia de Ensino-Aprendizagem e Avaliação e Infraestrutura
Uruguaiana	2018	PPC ^t	Objetivos do Curso (específicos); Metodologia de Ensino e Avaliação

Fonte: Autora (2019).

Dou início à análise dessa questão por meio da retomada do conceito acessibilidade pedagógica e atitudinal trazida pelo documento que subsidia os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, documento este oriundo do Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (Diretoria de Avaliação da Educação Superior – Daes) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (2016), denominado Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância.

Antes de abordar tal conceito, importante trazer algumas informações sobre o processo avaliativo que o instrumento contempla e que considero importante para a análise estabelecida pelo movimento da produção de texto.

Esse documento traz um rol de indicadores que servirão de orientação para os avaliadores na indicação de conceitos avaliativos nesses processos, esses conceitos são em ordem crescente de excelência, indicados de 1 a 5, assim especificado:

- a) Conceito 1, atribuído quando os critérios de análise do indicador avaliado configuram um conceito NÃO ATENDE;
- b) Conceito 2, atribuído quando os critérios de análise do indicador avaliado configuram um conceito INSUFICIENTE;
- c) Conceito 3, atribuído quando os critérios de análise do indicador avaliado configuram um conceito SUFICIENTE.
- d) Conceito 4, atribuído quando os critérios de análise do indicador avaliado configuram um conceito MUITO BOM/MUITO BEM.
- e) Conceito 5, atribuído quando os critérios de análise do indicador avaliado configuram um conceito EXCELENTE.

Observa-se que tais conceitos devem ser justificados através de argumentação qualitativa e contextualizados com base nos indicadores, a partir da nossa análise nos PPC, e de uma leitura mais criteriosa desse documento, percebemos que ele também orienta a construção dos projetos pedagógicos de curso.

Ao apresentar cada dimensão a ser analisada pelo(s) avaliador (res), este apresenta a seguinte proposta INDICADOR – CONCEITO – CRITÉRIO DE ANÁLISE; o que despertou interesse para minha pesquisa foi o fato de o documento conceituar no glossário o termo acessibilidade pedagógica e atitudinal, porém, nos indicadores apresentarem a “acessibilidade plena”. Todavia, o documento orienta nas instruções para o preenchimento do documento **“consultar o glossário sempre que necessário.”** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2016, p. 2, *grifo* da autora)

Como forma de exemplificar a análise, a tabela 4 é apresentada, contendo as dimensões relação ao critério “acessibilidade plena” fornecido no instrumento, para isso, informamos o texto que contempla avaliação máxima, ou seja, o conceito cinco (5), a tabela indicará a dimensão⁶⁵, indicador e critério de análise.

⁶⁵Em cada dimensão, o instrumento apresenta fonte de consulta, em relação à dimensão Organização Didático-Pedagógica apresenta como fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Relatório de Autoavaliação Institucional, Políticas Institucionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, quando couber e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC ; quanto à Dimensão Infraestrutura: Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, quando couber. Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória. (BRASIL, 2016, p. 4-38)

Tabela 4 - Critérios de análise: Acessibilidade plena

(continua)

DIMENSÃO	INDICADOR	CRITÉRIO DE ANÁLISE
Organização Didático-Pedagógica	Estrutura Curricular	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira excelente, em uma análise sistêmica e global ⁶⁶ , os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade plena, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade.
Organização Didático-Pedagógica	Conteúdos Curriculares	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira excelente, o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: coerência com as DCN e objetivos do curso, necessidades locais regionais, acessibilidade plena, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia e abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.
Organização Didático-Pedagógica	Metodologia	Quando a metodologia de ensino prevista/implantada apresenta excelente coerência com as DCNs do curso e com as estratégias e atividades educacionais, incluindo os aspectos referentes à acessibilidade plena.
Organização Didático-Pedagógica	Apoio ao Discente	Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla, de maneira excelente, os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de acessibilidade plena, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e os programas de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.
Organização Didático-Pedagógica	Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs no processo ensino aprendizagem	Quando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem, de maneira excelente, desenvolver o projeto pedagógico do curso e a garantia da acessibilidade plena e do domínio das TICs.
Infraestrutura	Gabinetes de trabalho para professores em Tempo Integral – TI	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são excelentes, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores...

⁶⁶ Para os indicadores que contemplam o termo “Análise Sistêmica e Global”, a comissão deverá seguir somente os aspectos estabelecidos no respectivo indicador, baseados nas informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso – PPC, no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN e do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2016, p. 4).

Tabela 4 - Critérios de análise: Acessibilidade plena

(conclusão)

Infraestrutura	Salas de Professores	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é excelente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade plena, conservação e comodidade
Infraestrutura	Salas de aula	Quando as salas de aula implantadas para o curso são excelentes, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade plena, conservação e comodidade.
Infraestrutura	Acesso dos alunos a equipamentos de Informática	Quando os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, de maneira excelente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade plena, velocidade de acesso à internet, <i>wi-fi</i> , política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.
Infraestrutura	Laboratórios didáticos especializados: qualidade	Quando os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira excelente, em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação ao currículo, acessibilidade plena, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.

Fonte: Autora (2019).

Ainda, em relação aos requisitos legais e normativos, o documento menciona que os itens são “essencialmente regulatórios” e que não fazem parte do cálculo do conceito de avaliação, mas informam que os avaliadores “farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal e normativo por parte da instituição para que o MEC, de posse dessa informação, **possa tomar as decisões cabíveis**”. (BRASIL, 2016, p. 54, *grifo da autora*)

No entanto, o Sistema Nacional de Avaliação dos Cursos de Graduação (presencial e à distância) – SINAES, apresenta, em 2017, atualização do Instrumento de Avaliação de Cursos presenciais e à distância do Ministério da Educação. (BRASIL, 2016, p. 6)

Quanto aos conceitos trazidos pelo instrumento de 2017, este deixou de fora o conceito da acessibilidade pedagógica trazida no instrumento anterior, também não há referência nos indicadores contemplados anteriormente referente à acessibilidade plena.

O instrumento de 2017 refere-se à **acessibilidade metodológica** em parte dos indicadores, tais como 1. Estrutura curricular; 2. Conteúdo curricular; 3. Metodologia; 4. Apoio ao discente; 5. Material didático. No glossário desse instrumento, apresentam conceito de acessibilidade a partir do conceito recepcionado pela Lei Brasileira de Inclusão, lei nº13.146/2015:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, nº 13.146, 2015)

Outro aspecto importante é que nesse novo instrumento não é mais analisado o atendimento aos requisitos legais da inclusão e acessibilidade⁶⁷ cobrados anteriormente e que suscitava diligências por parte do MEC; o instrumento de 2017 traz critérios de inclusão e acessibilidade inseridos nos indicadores com **avaliação quantitativa de atendimento** nas dimensões com os seguintes critérios: (1 - inexistente; 2 - insuficiente; 3 - suficiente; 4 - bom; 5 - excelente)⁶⁸. As dimensões contempladas pelo instrumento e que contemplam “acessibilidade metodológica” são:

1. Organização Didático-Pedagógica (estrutura curricular; conteúdo curricular; metodologia e apoio ao discente);
2. Infraestrutura (sala coletiva docentes e bibliografia).

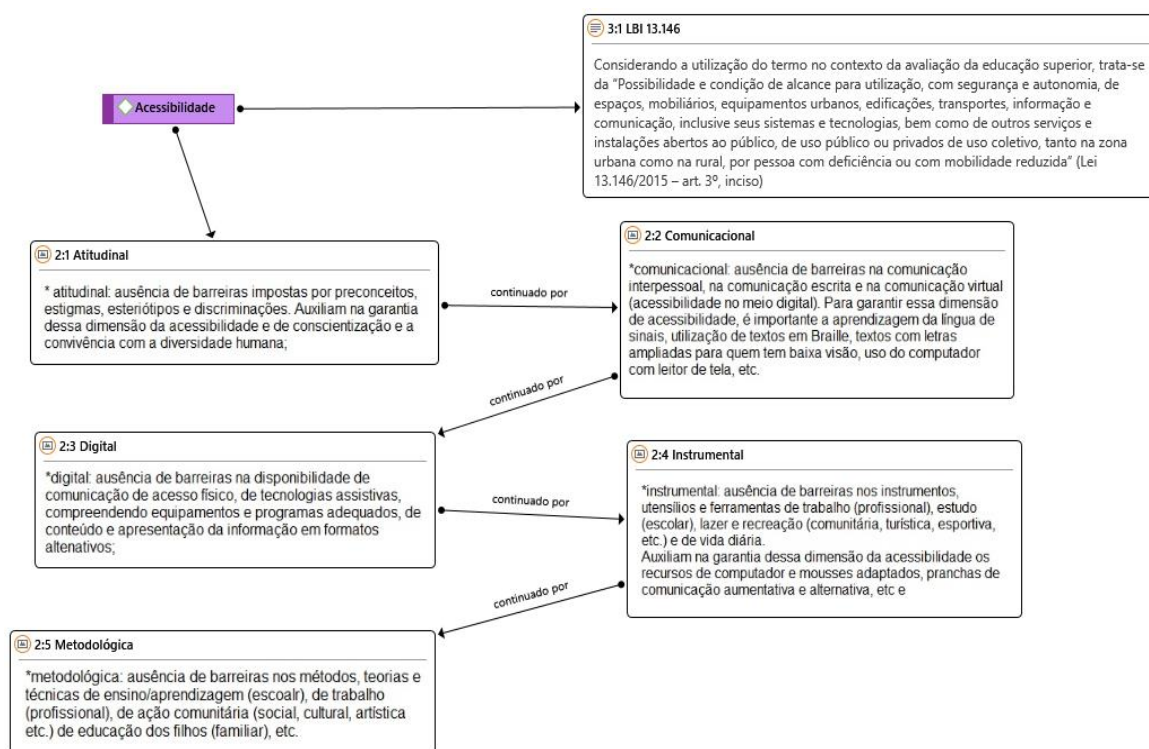
Porém, o MEC, através do INEP/DAES (2018) apresenta um glossário (3ª edição) dos instrumentos de avaliação, abrangendo aspectos a partir da atualização da legislação dizendo que esse instrumento [...] enquanto documento vivo, continuará sendo atualizado e aperfeiçoado.

Em relação aos aspectos da acessibilidade pedagógica e atitudinal, esse documento recepciona esses preceitos a partir do conceito de acessibilidade, conforme figura 9.

⁶⁷Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme disposto na CF/88, Art.205, 206 e 208, na NBR 9050/2004 da ABNT, na Lei nº 10.098/2000, nos Decretos nº 5.296/2004, nº 6.949/2009, nº 7.611/2011 e na Portaria nº3.284/2003 (BRASIL, 2016, p. 54).

⁶⁸ Informações da Divisão de Regulação e Avaliação da PROGRAD, como base no novo instrumento de avaliação de cursos de 2017, informações através do instrumento de pesquisa aplicado em junho de 2019.

Figura 9 - Preceitos da acessibilidade pedagógica e atitudinal



Fonte: Autora (2019).

A partir da figura 9, pode-se perceber que mesmo trazendo um conceito distinto do apresentado pelo instrumento de 2016; o conceito foi recepcionado de forma a contribuir com o processo inclusivo no Ensino Superior. A partir disso, infere-se que ambos os instrumentos de avaliação de 2016, 2017 e 2018 podem ter recebido influência da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº13. 146/2015; o de 2016 faz referência à “inclusão plena”, e 2018 cita a LBI de 2015 para conceituar acessibilidade como possibilidade e “condição de alcance” para as pessoas com deficiência.

Mantenho a análise no instrumento de 2016, pelo fato de a pesquisa levar em consideração os processos de regulação e avaliação já realizados com base no instrumento anterior, porém, refiro-me aos instrumentos de 2017 e 2018, como forma de mostrar as novas percepções desses instrumentos e que provavelmente irá impactar nos próximos processos avaliativos de cursos de graduação e da política educacional inclusiva implementada pela UNIPAMPA.

Com base no instrumento de 2016, a seguinte pergunta foi realizada: a IES atende ao requisito legal e normativo? A partir disso, mostram os requisitos legais que devem ser contemplados e a indicação de “sim ou não” e justificativa para não atender.

Quanto aos dispositivos legais, o documento menciona (p. 54) os seguintes dispositivos relativos à inclusão e acessibilidade:

- ✓ Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012;
- ✓ Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme disposto na CF/88, art. 205, 206 e 208, na NBR 9050/2004, da ABNT, na Lei Nº 10.098/2000, na Lei Nº 13.146/2015, nos Decretos Nº 5.296/2004, Nº 6.949/2009, Nº 7.611/2011 e na Portaria Nº 3.284/2003;
- ✓ Disciplina de Libras, Dec. Nº 5.626/2005.

Ressalta-se que esses dispositivos indicados pelo instrumento de avaliação de cursos de graduação de 2016 fazem parte da maioria dos PPC analisados, na dimensão da legislação que deu embasamento para a construção do PPC.

Amplio essa construção para mostrar o quanto a temática da inclusão e acessibilidade está dimensionada em relação aos contextos externos e internos, principalmente para regulação e avaliação; percebe-se a influência do aparato normativo-legal figurando em textos que “deveriam” apresentar, também, amplitude de proposta pedagógica inclusiva.

Com isso, retoma-se a ideia inicial desse subcapítulo em trazer o conceito de acessibilidade pedagógica e atitudinal trazida pelo instrumento de regulação e avaliação e as concepções de cada curso a partir da (re) construção em seus PPC.

O conceito recepcionado pelo instrumento de avaliação dos cursos de graduação de 2016 diz que “acessibilidade pedagógica” é a “**Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo**”. A concepção trazida, menciona, ainda que essa **barreira** está relacionada “**diretamente a concepção subjacente à atuação docente**”, dentre as quais: “a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional” e que isso “**determinará, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas**”. (BRASIL, 2016, p. 57, *grifo* da autora)

Quanto ao conceito sobre acessibilidade atitudinal, o instrumento converge com o entendimento de Silva (2012) ao referir que a “acessibilidade atitudinal” está na “**percepção do outro, sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações**” E mais importante, pois, estabelece que “todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é

a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras”. (BRASIL, 2016, p. 57, *grifo* da autora)

Em relação ao instrumento de 2017, este traz uma concepção similar à acessibilidade atitudinal trazida pelo instrumento de 2016, pois considera acessibilidade atitudinal como **“ausência de barreiras impostas por preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações”**; entretanto, deixou de fora o texto que estabelecia que essa barreira estava relacionada **“diretamente a concepção subjacente à atuação docente”**. (BRASIL, 2016, p. 57, 2017, p. 47, *grifo* da autora)

Por fim, o conceito que faz parte de várias dimensões do instrumento de avaliação de cursos de graduação de 2016 é a **“acessibilidade plena”**; ao trazer esse conceito, o instrumento vincula ao próprio direito de igualdade de acesso e permanência, ou seja, de assegurar ao público da educação especial a

Terminalidade dos estudos na educação superior. Tais condições são promovidas institucionalmente a partir da **eliminação do conjunto de barreiras, a saber: arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais**, nas comunicações e digitais. (BRASIL, 2016, p. 57, *grifo* da autora)

Já o instrumento de avaliação de 2017 não contempla os aspectos da **“acessibilidade plena”**.

Assim, chego à análise sobre esse conceito disponível em oito (8) PPC, a fim de conhecer a percepção construída por cada curso sobre acessibilidade pedagógica e atitudinal. Diante disso, extraí excertos dos projetos político-pedagógico, especificados, com o título de PPC/ano e curso, pois entendemos que a concepção estabelecida é do curso, a qual está refletida no texto do PPC.

☞ PPC^m 2018: este curso refere-se ao uso das TICs como proposta metodológica adotada como garantia dos preceitos de acessibilidade pedagógica e atitudinal.

Metodologia adotada pelo curso para garantir a acessibilidade pedagógica e atitudinal, como o uso de softwares e sites acessíveis, por exemplo, considerando as diferenças de desenvolvimento e de aprendizagem dos estudantes.

☞ PPC^f 2018: este curso também se refere ao uso das TICs como proposta metodológica para garantia dos preceitos de acessibilidade pedagógica e atitudinal (utilizam o mesmo texto inicial do PPC^m 2018); apresentam instrumentos avaliativos e adaptações metodológicas e vinculam a utilização de TICs à acessibilidade pedagógica e atitudinal.

Por outro lado, para garantir a acessibilidade pedagógica e atitudinal, a metodologia adotada pelo curso é através do uso de softwares e sites acessíveis, por exemplo, considerando as diferenças de desenvolvimento e de aprendizagem dos estudantes”.

Nestes casos, o instrumento avaliativo inclusivo que serão usados, levando em conta as adaptações metodológicas e de conteúdo estabelecidas no currículo dos alunos com deficiência, devem considerar as diferenças de desenvolvimento e aprendizagem, incluindo ações/formas de apoio para realização da avaliação dos alunos, considerando suas especificidades, com indicação de práticas que serão adotadas para esta tarefa, de acordo com a área de conhecimento”.

O material disponível no campus, que possibilita a acessibilidade pedagógica e atitudinal dos alunos com algum tipo de deficiência, é constituído por: 1 Máquina de escrever braile; 1 Impressora braile; 1 Lupa; 1 Scanner digitalizador em áudio; 2 mouses ópticos; 1 teclado numérico; 2 Gravadores; 1 Geoplano; assim como outros materiais como notebooks que estão em posse dos alunos para sua utilização.

☞ PPC^Q 2016: também compreende o conceito de acessibilidade pedagógica e atitudinal como garantia do processo de ensino; para isso apresentam a produção de materiais pedagógicos. Dentro desse contexto, mencionam a utilização de TICs como forma de apoiar as atividades de ensino.

Como forma de garantir a acessibilidade pedagógica e atitudinal o curso tem desenvolvido a produção de materiais pedagógicos para o Ensino de [PPC^Q 2016] em parceria com professor especialista em Educação Inclusiva”.

O curso conta com professores especialistas em tecnologia da informação e comunicação que indicam o Google Chrome, extensão SpeakIt! o qual faz conversão de texto para áudio e Google Drive, extensão conversão de áudio para texto que são aplicativos livres e que os docentes possuem conhecimento de sua aplicabilidade. O curso também faz uso de tecnologias da informação e comunicação que apoiam o desenvolvimento das atividades de ensino, tais como site dos professores, software, plataforma moodle, blogs e Google Drive.

☞ PPC^e 2018: este curso entende que os aspectos da acessibilidade pedagógica e atitudinal tangenciam as propostas metodológicas.

Ao considerarmos os aspectos da acessibilidade pedagógica e atitudinal, que tangencia as propostas metodológicas, alguns aspectos precisam ser destacados. Inicialmente, é oportuno destacar que o entendimento de uma proposta curricular perpassa pela ideia da inclusão em suas dimensões sociais, culturais e, também, em relação aos aspectos mais restritos da aprendizagem. Sendo assim, elencamos algumas ações para o apoio ao aluno com deficiência: 1) Realização de um diagnóstico de suas capacidades e necessidades educacionais – discutido pela Comissão de Curso com o apoio do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA); 2) Construção de um plano de trabalho individualizado, com adequação curricular e flexibilidade pedagógica; [...]”.

[...]Diante disso, cabe assinalar as estratégias gerais, atentando para estes aspectos que comporão as ações individualizadas, uma vez que a cada discente com deficiência deverá se repensar as estratégias e adaptações curriculares, tendo em vista os processos pedagógicos que requer aquele sujeito. Da mesma forma, a avaliação precisará ser redimensionada ao processo de adequação curricular e metodológica, uma vez que toda a trajetória diferenciada de trabalho precisará ser considerada na avaliação [...]”.

☞ PPC^e 2016: este curso conceitua acessibilidade pedagógica e atitudinal como arcabouço ferramental utilizado nos processos avaliativos adaptados aos estudantes com necessidades especiais.

O Curso também integra às suas estratégias um arcabouço ferramental que garante para os estudantes acessibilidade pedagógica e atitudinal. Quando necessário, os docentes lançam mão de instrumentos avaliativos adaptados aos alunos(as) com necessidades especiais. Tais estratégias são aplicadas sob demanda e articuladas entre a Coordenação do Curso, o NuDE e o docente e discente envolvidos.

☞ PPC^t 2018: este curso posiciona acessibilidade pedagógica e atitudinal através de competências promovidas na organização de conteúdo, os quais classificam em conceituais, procedimentais e atitudinais e, para o processo de avaliação dos estudantes a utilização das TICs como forma de garantia da acessibilidade pedagógica e atitudinal [descritas nos planos de ensino]⁶⁹.

⁶⁹O PPC^t 2018 é o único a mencionar que os processos avaliativos inclusivos serão descritos no Plano de Ensino, ressalvado o Direito que o docente possui em planejar as atividades.

Desenvolver as práticas pedagógicas e competências promovidas através da organização dos conteúdos classificados em conceituais, procedimentais e atitudinais”.

As atividades de recuperação são descritas no respectivo Plano de Ensino, ressalvado ao docente o direito do planejamento dessas atividades. Dessa forma, as metodologias adotadas pelo curso visam garantir a acessibilidade pedagógica e atitudinal, como o uso de softwares e sites acessíveis, por exemplo, considerando as diferenças de desenvolvimento e de aprendizagem dos estudantes.

▣ PPC^g 2016: este curso entende que a acessibilidade pedagógica e atitudinal está diretamente relacionada à implementação da estrutura curricular flexível viabilizando o acesso de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais e que esse processo se dá por meio de adequações aos elementos pedagógicos. Também, há o entendimento de que esses preceitos seguem o princípio do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA); por fim, menciona que as metodologias ativas de construção do conhecimento têm como base as premissas da acessibilidade pedagógica e atitudinal, a partir disso, introduzem ao conceito a diferentes formas de acessar, construir, vivenciar e expressar o conhecimento.

A implementação de uma estrutura curricular flexível está diretamente relacionada à acessibilidade pedagógica e atitudinal que, por sua vez, viabiliza o acesso ao currículo por parte dos estudantes que apresentam deficiências e/ou necessidades educacionais especiais advindas de outras condições de desenvolvimento pessoal. Este acesso ao currículo se dá por meio de adequações nos elementos pedagógicos, a saber: (a) adequação nos materiais didático-pedagógicos;(b) adequação nos mobiliários e equipamentos;(c) adequação de objetivos; (d) adequação de conteúdos; (e) adequação de metodologia; (f) adequação na avaliação; e (g) adequação da temporalidade das atividades.

A acessibilidade pedagógica e atitudinal tem como fundamento os princípios do “Desenho Universal para Aprendizagem” em seus três aspectos centrais: os meios de representar informações, os meios para expressar o conhecimento e os meios de envolvimento na aprendizagem (ROSE & MEYER, 2002). Os conteúdos fazem parte do conjunto dos elementos curriculares [...] Considerando a importância dos mesmos para a formação dos estudantes, a acessibilidade deve ser provida por dispositivos/estratégias de acesso, com a inserção de adequações: (a) na introdução/apresentação dos conteúdos: utilização de recursos materiais diversificados; utilização de diferentes formas de apresentação do conteúdo (visual, sonora,

tátil, gráfica, lúdica, por experimentação, etc.); (b) apresentação dos conteúdos por meio de recursos de tecnologia assistiva (TA); (c) complementação de estudos com base em monitoria e/ou trabalho colaborativo em sala de aula (mediação do conhecimento por pares) [...] Do mesmo modo, evita-se a introdução de conteúdos meramente individualizados, tendo como referência uma simples diferenciação curricular. Para efetivar o acesso aos conteúdos, deve existir coerência entre a metodologia, o uso de tecnologias da informação e comunicação e das tecnologias assistivas, elementos essenciais para a acessibilidade ao currículo que, por sua vez, extrapola a noção de um simples rol de conteúdos [...].

As metodologias ativas de construção do conhecimento possibilitam essa construção e têm como base as premissas fundamentais da acessibilidade pedagógica e atitudinal, que pressupõe as diferentes formas de acessar, construir, vivenciar e expressar o conhecimento. Além das pessoas que não enxergam, não ouvem ou que possuem uma deficiência física ou intelectual, para as quais o acesso aos espaços físicos e à informação se dá de diferentes formas, também há pessoas que, aparentemente, não possuem nenhuma deficiência, mas que se beneficiam de formas alternativas de abordagem do conhecimento acadêmico.

☞ PPC^e 2016: por fim, este curso entende que acessibilidade pedagógica e atitudinal se dão a partir da adoção de metodologias necessárias com vistas a garantir esses preceitos, também citam o uso das TICs.

“Procura-se adotar as metodologias necessárias para garantir a acessibilidade pedagógica e atitudinal, como o uso de softwares e sites acessíveis, por exemplo, considerando as diferenças de desenvolvimento e de aprendizagem dos estudantes. Utilizando instrumentos avaliativos inclusivos, que considerem as adaptações metodológicas e de conteúdo estabelecidas no currículo dos alunos com deficiência, considerando as diferenças de desenvolvimento e aprendizagem, incluindo ações/formas de apoio para realização da avaliação dos alunos, considerando suas especificidades, com indicação de práticas que serão adotadas para esta tarefa, de acordo com a área de conhecimento. Incluindo o uso de tecnologias de informação e comunicação (plataforma moodle, sites, blogs, softwares, entre outros recursos) incrementando o desenvolvimento das atividades do curso e favorecendo o acesso à informação e aprendizagem dos estudantes.

Após análise estabelecida a partir destes oito (8) cursos, através de seus PPC, percebemos que há certa convergência em relação ao entendimento apresentado pelos cursos e as normativas e discussões teóricas trazidas ao estudo; primeiramente, em relação à concepção de que acessibilidade pedagógica e atitudinal são estabelecidas por meio de conceitos concebidos por **preceitos – aspectos – premissas**; e, também, como principal forma de **garantia** para construção de propostas metodológicas a partir desses conceitos.

Outro aspecto é em relação à vinculação de acessibilidade pedagógica e acessibilidade atitudinal estarem relacionadas ao uso de tecnologia de informação e comunicação – TICs, conforme disposto por mais da metade destes cursos/PPC.

Um curso/PPC vinculou os aspectos da acessibilidade pedagógica e atitudinal com preceitos do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e as metodologias ativas estabelecidas como premissas da acessibilidade pedagógica e atitudinal.

Todavia, a despeito da clareza de relação entre os conceitos de acessibilidade pedagógica e acessibilidade atitudinal, não vislumbrei um entendimento que mostrasse a mesma clareza por parte desses cursos/PPC no que diz respeito apenas à acessibilidade atitudinal; apenas um curso/PPC menciona “competências” atitudinais as quais vincula como organização de conteúdos.

Também, nesta análise, destaca-se a disposição de ações [inclusivas] contempladas no PPC e que fazem parte do Plano de Ensino, dentro do Eixo Organização Didático Pedagógica, mostrando, dessa forma, convergência entre o contexto da produção de texto e o contexto da prática, porém, isto se apresenta em apenas 2% dos PPC (correspondendo a um (1) PPC).

Partindo para análise global desse aspecto do estudo de caso, verifiquei que os PPC elaborados no período 2009 a 2011 [ainda vigentes] contemplavam o tema apenas em relação ao currículo, ou seja, a componente curricular LIBRAS, critério de avaliação dos processos regulatórios por parte do INEP. Um PPC (2011) estabelece o Atendimento Educacional Especializado realizado por servidores lotados em núcleo específico, porém, esse atendimento refere-se especificamente ao serviço do intérprete.

Nos Projetos Político Pedagógicos do período 2012 a 2013, as dimensões que contemplam essa temática tiveram um crescimento, pois, além de estarem presentes no currículo, outras dimensões foram apresentando essa temática, tais como Corpo Docente, Política de Acesso, Recursos, Estruturas de apoio; Legislação, Metodologia de ensino e Avaliação e Infraestrutura. Dentro da dimensão Corpo Docente, a instituição menciona as formas de ingresso, especificando a política de reserva de vagas para estudantes com deficiência, de igual forma, traz na dimensão Política de Acesso.

Dentro da dimensão Recursos, os PPC trazem os serviços disponibilizados pelo serviço de Apoio ao Discente na instituição em relação ao serviço de intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Já nos Projetos Político-Pedagógico do período 2014 a 2017 há ampliação das dimensões e uma construção dessa política com mais critérios, pois começam a apresentar o tema em relação a Estruturas de Apoio, Legislação, Metodologia de Ensino e Avaliação e Recursos de Tecnologia Assistiva.

Na dimensão Estruturas de Apoio, vários PPC trazem os servidores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado e, também, Comissões de Acessibilidade que servem de interface para acompanhar os discentes que reivindicam apoio pedagógico. Essas comissões foram criadas em 2018 e, conforme análise diagnóstica inicial, vale ressaltar que esses profissionais são os mesmos indicados pela tabela 10, ou seja, servidores responsáveis pelo atendimento especializado contemplado em mais da metade dos PPC.

Na dimensão Legislação, esses PPC contemplam uma gama de legislação referente à política educacional inclusiva, tais como Programa Incluir (2013); Decreto 6949/2009; Decreto 7.11/2011; Lei 10.436/2002 (LIBRAS); os PPC de 2016 a 2017 contemplam, também, a Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão e Lei 13.409/2016 (reserva de vagas para pessoas com deficiência). A inclusão é uma das dimensões que consideramos de suma importância e que foi introduzida nesses PPC (período 2014 a 2017) em Metodologia de Ensino e em Avaliação; nestas, fica evidente que a instituição passa a se preocupar com metodologias de ensino que venham a garantir o processo de acessibilidade para os estudantes com deficiência.

Também, na dimensão da Metodologia de Ensino, em alguns PPC, é mencionada a transposição de barreiras que “impedem ou restringem” o aprendizado desse alunado, trazem a proposta de flexibilização curricular, adaptações metodológicas e de conteúdo; em relação à avaliação, apresentam propostas de métodos avaliativos inclusivos, levando em conta as especificidades de cada estudante.

Quanto aos PPC do período 2017 a 2019, registram-se as mesmas dimensões previstas nos PPC do período 2014 a 2017, com exceção da dimensão Políticas Institucionais; dentro dessa é contemplada a política educacional inclusiva que a instituição propõe [ações] para trabalhar o tema, ampliando o escopo de entendimento dentro do acesso e permanência desse público, nessa etapa de ensino.

Esses dados contribuíram com a proposta de análise em relação ao Ciclo de Políticas (MAINARDES, 2006-2011), tornando evidente que a construção desses documentos

(movimento da produção de texto) foram influenciados, primeiramente, com base nos dispositivos legais e/ou normativas vigentes sobre o tema e, também, pelas orientações institucionais que orientam a construção para posterior implementação/atuação – contexto de influência.

Estes dados também são retomados como elementos de apoio à análise de dados da pesquisa realizada por meio do outro grupo de instrumentos de coleta, quais sejam, questionários semiestruturados aplicados aos Núcleos de Desenvolvimento Educacional (NuDE), Coordenadores de Curso e gestores da área do ensino de graduação da UNIPAMPA (PROGRAD). O impacto dos dados no contexto da produção do texto da política referente aos preceitos acessibilidade pedagógica e atitudinal aqui apresentados foram relevantes e fundamentais, inclusive, para a composição dos demais instrumentos utilizados, os quais apresentaremos na próxima seção.

4.5 O movimento de construção da política educacional inclusiva a partir do movimento de influência e do movimento da produção de texto como proposta de Projeto Político-Pedagógico inclusivo

A análise obtida através de questionário encaminhado aos respondentes denominados Coordenadores de Curso levou em consideração, primeiramente, o entendimento que essa comunidade possui sobre o tema da inclusão e acessibilidade; a construção do questionário para este instrumento deu-se partir da análise dos seguintes documentos: PI 2009, PDI 2014-2018 e PPCs. Ao todo, fazem parte desse instrumento sessenta e seis (66) respondentes (questionários encaminhados via *google drive*); a devolutiva de respostas foi no total de cinquenta e seis (56) respondentes, ou seja, 85% de respostas do total da população respondente.

O objetivo central dessa análise é compreender como essa comunidade traduziu para os PPC o que está posto na legislação educacional nacional e pela orientação da instituição [PI, PDI] referente ao tema da inclusão. Para isso, elaborei o instrumento contendo nove (9) perguntas de múltipla escolha e com a opção de resposta “outro”, a fim de propiciar oportunidade ao respondente para inserção de outra resposta que não houvesse sido contemplada pelo instrumento.

Também, considerei como justificativa para inserir essa comunidade em nossa pesquisa a Resolução nº 5 de 2010 da UNIPAMPA (Regimento Geral), a qual traz a figura do Coordenador de Curso (membro da Comissão de curso e Núcleo Docente Estruturante), como

integrante da Comissão do Curso; o Coordenador figura como participante ativo da construção e implementação do PPC, bem como do planejamento, execução e avaliação das respectivas atividades acadêmicas (art. 97), o que consideramos essencial para o curso ao qual coordena. Ao considerar o movimento de influência dessa comunidade respondente, também se leva em consideração a participação dos coordenadores de cursos em vários espaços como comissões, conselho e coordenação estabelecidas pela Resolução nº 5/2010 que identificamos através da tabela 5:

Tabela 5 - Representação do Coordenador de Curso em comissões

Espaços de atuação previstos	Resolução nº 5/2010
Conselho de campus	Artigo 67
Coordenação Acadêmica	Artigo 76
Comissão de Ensino do Campus	Artigo 82
Comissão de Curso (será coordenador desta)	Artigo 98

Fonte: Autora (2019).

Por esse motivo, compreende-se que o(s) Coordenador (es) é sujeito de política que também atuam de acordo com o movimento de influência, os quais considero peça-chave para construção/implementação do PPC na concepção do movimento da produção de texto para posterior processo de atuação no movimento da prática no curso ao qual coordena.

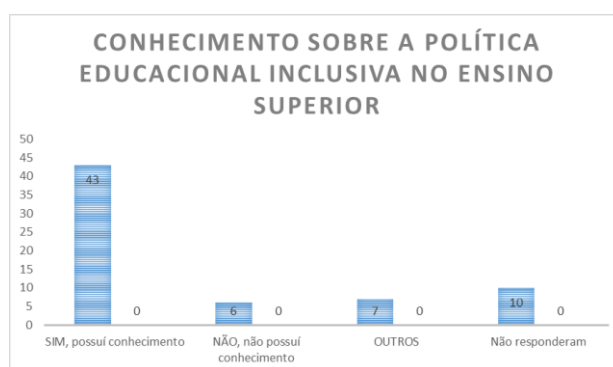
No instrumento de pesquisa, foram apresentadas dez (10) perguntas a essa comunidade contendo os seguintes eixos:

1. Nível de conhecimento sobre a política educacional inclusiva;
2. Tipo de conhecimento: teórico-conceitual ou legal-normativo sobre política de inclusão e acessibilidade;
3. Conhecimento se há estudante com deficiência matriculado no curso;
4. Conhecimento dos critérios de inclusão e acessibilidade para atender estudantes com deficiência contemplados no PPC de seu curso;
5. Atores responsáveis pela materialização da política educacional inclusiva no PPC;
6. Atores envolvidos no processo de construção da política educacional inclusiva inseridas no PPC;
7. Acessibilidade pedagógica e atitudinal previstas nos Planos de Ensino do curso como propostas metodológicas;

8. Concepção sobre Atendimento Educacional Especializado;
9. Oferta do serviço de AEE para estudantes com deficiência;
10. Atores responsáveis pelo serviço de AEE.

O primeiro questionamento foi para compreender o entendimento dessa comunidade a respeito do tema da inclusão e acessibilidade no ensino superior, conforme gráfico 2, apresento o resultado desse quesito.

Gráfico 2 – Percepções sobre Política Educacional Inclusiva para estudantes com deficiência na Educação Superior



Fonte: Autora (2019).

Quarenta e três (43) respondentes⁷⁰ indicaram resposta positiva em relação ao curso ter conhecimento sobre a política educacional inclusiva para estudantes com deficiência no ensino superior. Quanto à resposta negativa, ou seja, não conhecimento por parte do curso em relação à temática da inclusão, apenas seis (6) respondentes indicaram esta situação.

Não responderam a esse primeiro questionamento dez (10) respondentes; também, obteve-se a indicação em “outros” por parte de sete (7) respondentes, a qual apresento a seguir, pois entendo que a contribuição para a discussão foi suscitada nesse quesito. Analisei esse critério indicando coordenador 1 a 7, conforme descrito na tabela 6:

⁷⁰Ao analisar as respostas do primeiro questionamento, ressaltamos que não foram identificados os Coordenadores de cursos e as respostas serão tratadas de maneira geral.

Tabela 6 - Elementos registrados para a categoria de resposta “outros”

RESPONDENTES	“OUTROS”
COORDENADOR 1	“Podemos dizer que o curso não tem amplo conhecimento sobre essa política. A cada curso é um novo aprendizado”.
COORDENADOR 2	“O Curso possui conhecimento através das ações do NUDE/NINA”.
COORDENADOR 3	“Alguns coordenadores possuem conhecimento, outros, não”.
COORDENADOR 4	“Conhecimento parcial”.
COORDENADOR 5	“Na verdade, eu diria que tem conhecimento em partes, porque sabemos de algumas questões relacionadas à acessibilidade, mas não com clareza e profundidade”.
COORDENADOR 6	“Existe conhecimento, mas de maneira informal e insuficiente”.
COORDENADOR 7	“O curso/docente possui conhecimento superficial, é preciso formação nessa área”.

Fonte: Autora (2019).

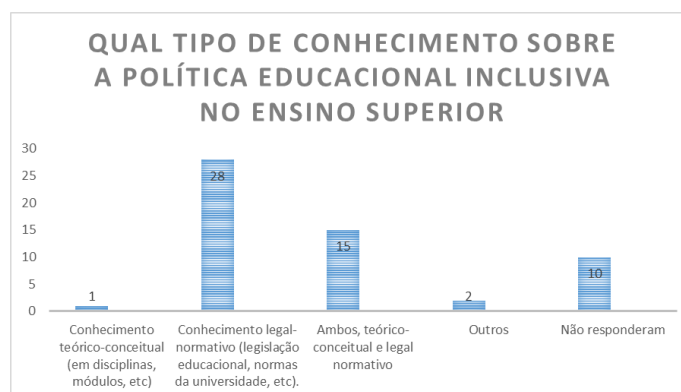
Percebe-se, a partir dos dados levantados, que a maioria dos Coordenadores/Cursos possui entendimento sobre a política educacional inclusiva para estudantes com deficiência no ensino superior, pois dos sessenta e seis (66) coordenadores, quarenta e três (43) responderam positivamente, contribuindo, assim, em nossa análise dos PPC, tendo em vista que “todos” documentos têm critérios dessa política em alguma dimensão.

Quanto aos respondentes que indicaram não possuir conhecimento, totalizando seis (6), sobre a política educacional inclusiva, infere-se que apesar de esse tema fazer parte da maioria dos PPC, não quer dizer que faça parte do conhecimento que o Coordenador tenha em sua construção, pois o documento é concebido coletivamente, podendo ter influência de outros atores e/ou setores da gestão; também, há que se ter em mente como essa política é recepcionada pelos docentes e como elas são interpretadas e postas em prática.

Não resta dúvida de que ter conhecimento da política inclusiva contribui com a construção de um PPC, porém, a implementação dessa política não deve ficar somente na construção do texto. Os respondentes incluídos na tabela 6 mencionam possuir conhecimento, porém, de forma “superficial”, “parcial”, “restrito”, “em partes”, “informal” e “insuficiente”; mencionando, ainda que é necessário formação “nessa área”.

Quanto à segunda pergunta do instrumento de pesquisa, a qual teve como base as respostas positivas da pergunta anterior, busca-se compreender o tipo de conhecimento manifestado: se é em relação ao conhecimento teórico-conceitual, legal-normativo ou ambos os conhecimentos, conforme apresentado no gráfico 3.

Gráfico 3 - Eixo de conhecimento



Fonte: Autora (2019).

Nesse quesito, a maioria dos respondentes, ou seja, vinte oito (28) indicaram ter conhecimento legal-normativo da política educacional inclusiva. Quanto à resposta “conhecimento teórico-conceitual” (em disciplinas, módulos, etc), tivemos apenas um (1) indicação; entretanto, em relação ao conhecimento de ambos quesitos, tivemos a indicação de quinze (15) respondentes. Dez (10) Coordenadores não responderam a essa pergunta. Quanto às respostas indicadas em “outros”, as quais contribuem muito para essa análise, estão indicadas por Coordenador 8 e 9, demonstradas na tabela 7:

Tabela 7 - Contribuições no quesito de resposta: “outros”

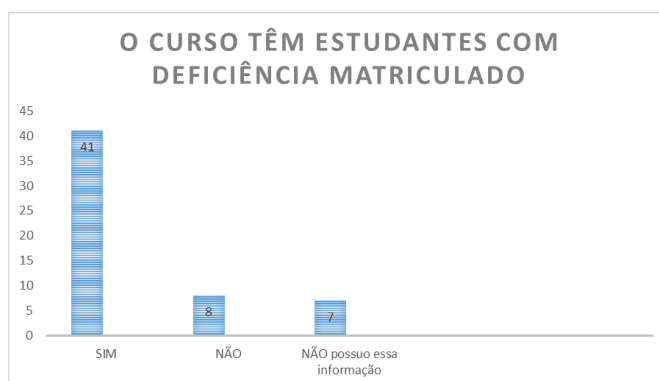
RESPONDENTES	RESPOSTA – “OUTROS”
COORDENADOR 8	“Sabe-se que está previsto em lei e que se deve contemplar no PPC”.
COORDENADOR 9	“O conhecimento se dá através das oficinas e informações oferecidas pelo NuDE/NInA”.

Fonte: Autora (2019).

Nessa análise fica claro que a maioria dos conhecimentos informados pelos coordenadores/Curso é em relação ao conhecimento legal-normativo sobre a política educacional inclusiva; contrariando essa análise, quinze (15) respondentes mencionam que possuem ambos conhecimentos, critério ideal para uma proposta inclusiva que caminhe além do contexto da produção de texto.

Diante disso, passo ao terceiro questionamento; quanto a este quesito, não encontrei disponível nos PPC, que trata do número de estudantes com deficiência – matrículas no curso. As respostas propostas ao quesito foram “sim”; “não” e “não possuo essa informação”, apresento o gráfico 4 com o resultado desse quesito:

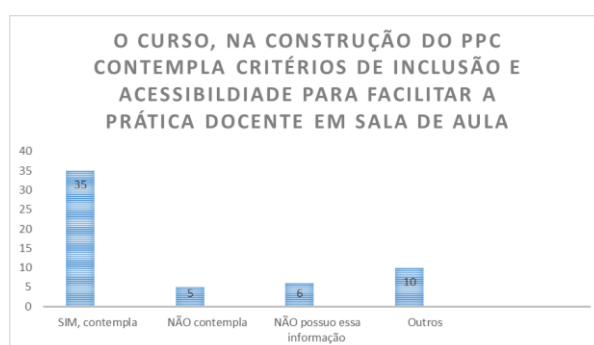
Gráfico 4 - Matrículas de estudantes com deficiência no Curso



Fonte: Autora (2019).

A maioria dos respondentes indicou a presença de estudantes com deficiência em seus cursos (quarenta e um (41) coordenadores). Contrariando os dados trazidos acima, oito (8) coordenadores manifestam que não há estudantes com deficiência em seus cursos e, sete (7), não possuem essa informação; quanto a esta resposta, pode-se justificar que, não há de fato estudante com deficiência no curso e/ou esses estudantes ainda não foram devidamente identificados. Porém, os respondentes que indicaram que não há estudantes matriculados e que não possuem esta informação (15 respondentes), isto pode estar relacionado aos próprios dados fornecidos pela instituição, através do Núcleo de Inclusão, que traz o indicativo de que não são todos os cursos que têm estudantes com deficiência matriculados. O próximo quesito trata da construção do PPC e o movimento de influência para a construção e inserção da política educacional inclusiva, também com base nos PPC, em três respostas de múltipla escolha e uma aberta. As propostas de respostas nesse quesito são: se contemplava critérios referente à inclusão e acessibilidade; se não contemplava ou se não possuía o conhecimento dessa informação e, também, uma questão aberta.

Gráfico 5 - Critérios de inclusão e acessibilidade contemplados pelo PPC/curso



Fonte: Autora (2019).

Ressalta-se que esse quesito teve como base a análise dos PPC, onde foi identificado que todos estes contemplam algum critério referente a essa política em alguma de suas dimensões, ou seja, desde PPC com data de 2009 até PPC com data de 2019.

Porém, ao analisar os dados deste questionamento, percebe-se certa contrariedade em relação à análise, pois trinta e cinco (35) respondentes indicaram positivamente quanto ao PPC/Curso contemplar critérios de inclusão em sua construção, diante de cinco (5) que mencionam negativamente e seis (6) que alegam não possuir tal informação; também, dez (10) respondentes contribuíram através da indicação da resposta “outros”, mencionando principalmente a atualização da construção dos novos PPC, conforme demonstrado na tabela 8, a qual nominamos Coordenadores de 10 a 20.

Tabela 8 - Contribuição no quesito de resposta “outros”

RESPONDENTES	RESPOSTA “OUTROS”
COORDENADOR ¹⁰	“O PPC está sendo reestruturado, nessa nova versão contemplará de maneira mais ampla os critérios referentes à inclusão e acessibilidade”.
COORDENADOR ¹¹	“O curso está atualizando e a construção dessa política ficará melhor definida”.
COORDENADOR ¹²	“Estamos trabalhando em um novo PPC, essas questões serão contempladas”.
COORDENADOR ¹³	“Somente é contemplado o que o NINA/NUDE orientam para o AEE”.
COORDENADOR ¹⁴	“O PPC está sendo reescrito e o novo contemplará essas questões”.
COORDENADOR ¹⁵	“Não sei, teria que consultar o PPC”.
COORDENADOR ¹⁶	“Parcialmente”.
COORDENADOR ¹⁷	“Contempla critérios que nem sempre são atendidos por falta de infraestrutura e de tecnologia assistiva adequada”.
COORDENADOR ¹⁸	“O curso não tem material prévio preparado. Quanto à acessibilidade é uma questão do Campus e não do Curso”.
COORDENADOR ¹⁹	“O PPC está em período de alteração para atender esse e outros critérios”.

Fonte: Autora (2019).

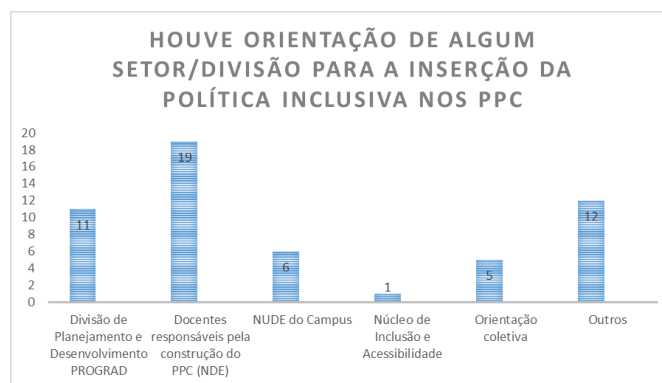
Observa-se, nas manifestações dos Coordenadores que a maioria dos PPC de seus cursos está em processo de atualização e reestruturação, conforme os respondentes Coordenador ¹⁰, Coordenador ¹¹, Coordenador ¹², Coordenador ¹⁴ e Coordenador¹⁹; dois (2) destes afirmam que nessa atualização o tema será contemplado de “maneira mais ampla” e “melhor definida”; diante disso, entendemos que esses cursos já contemplam em seus PPC essa temática, porém, será ampliada nesse processo de atualização.

Três (3) respondentes mencionam que na atualização de PPC essas questões serão contempladas; entretanto, o respondente Coordenador¹⁷ indica que o PPC contempla essa temática, porém, alega que esses “critérios nem sempre são atendidos” por falta de infraestrutura e de “tecnologia assistiva adequada”.

Já o respondente Coordenador¹⁸ menciona que o curso não possui “material prévio preparado” e complementa dizendo que a acessibilidade é “questão do campus e não do curso”, o que entendemos ser uma visão equivocada dessa política, pois a política educacional inclusiva é de responsabilidade de todos.

Partindo para a próxima pergunta contemplada no instrumento, a qual também teve embasamento na análise dos PPC e a proposta de questão levantada anteriormente; nesse quesito, pretendeu-se identificar como e se aconteceu orientação da política educacional inclusiva para inserção nos documentos (PPC). Para isso, indiquei cinco (5) respostas de múltipla escolha e uma aberta (outros), conforme gráfico 6:

Gráfico 6 – Movimento de influência - atores envolvidos no do processo de construção da Política Educacional Inclusiva na construção do PPC



Fonte: Autora (2019).

Diante dos dados apresentados pelo gráfico, observa-se a indicação da maioria dos respondentes de que a orientação para inserção dessa política nos PPC foi dos docentes responsáveis pela construção do PPC, ou seja, do Núcleo Docente Estruturante (NDE), no qual o Coordenador de curso exerce coordenação, conforme Resolução nº 5/2010 (art. 99). O número total de respondentes nesse quesito foi de dezenove (19) coordenadores.

Considerando o movimento de influência vale lembrar que o coordenador, docentes e membros do NDE são considerados como atores na construção dessa política, sendo também influenciadores nessa construção; conforme Mainardes existe um conjunto de influências

estabelecidas em arenas públicas “mais formais tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.” (MAINARDES, 2006, p. 52)

Em relação à orientação por parte da Divisão de Planejamento e Desenvolvimento da PROGRAD, obteve-se a indicação de onze (11) respondentes; lembramos que essa divisão, conforme consta no organograma da Pró-Reitoria de Graduação/PROGRAD é a responsável pela tramitação dos PPC, onde é feita análise e emissão de parecer para posterior prosseguimento processual para implementação.

O NuDE do Campus foi indicado por seis (6) respondentes como setor que orientou a inserção da política inclusiva esses PPC/Cursos; as atribuições do NuDE estão definidas na Resolução nº 239/2019; em relação ao PPC, este setor, conforme artigo 9º, inciso XII da Resolução, é de sua competência “contribuir com os processos de revisão e qualificação dos projetos político-pedagógicos dos cursos do campus.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019, p. 4)

Quanto à indicação no Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, apenas um (1) respondente indicou o NInA como orientador dessa política. Acredito que essa resposta vem de encontro da proposta estabelecida no PDI (2014-2018) da instituição, que afirma ser esse setor o responsável pela materialização da política educacional inclusiva:

A materialização desse compromisso com os acadêmicos vem sendo fomentada e articulada institucionalmente, de forma transversal, por meio do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA). É papel do NInA, em articulação com as demais Unidades da Universidade, “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 86)

Apesar de esse núcleo ser citado em boa parte dos PPC, inclusive em relação à oferta de AEE, percebo que seja uma concepção equivocada, tendo em vista que esse setor é responsável por administrar a política inclusiva na instituição, a partir de demanda suscitada por cada curso ou *campi*; o NInA é o setor responsável por providenciar, por exemplo, a compra de recursos de tecnologia assistiva, compra de cursos de formação na área da inclusão e acessibilidade, realizar mediação com a reitoria para atendimento de demandas de serviços que contribuem com a política, dentre outras ações de cunho administrativo. Na página institucional, o núcleo apresenta-se como “órgão suplementar, de natureza institucional, vinculado à Reitoria da Universidade Federal do Pampa”, sendo responsável pela articulação de ações visando contribuir com a implantação da política educacional inclusiva.

Cinco (5) respondentes indicaram que a orientação de inserção dessa política nos PPC é através de orientação coletiva, resposta que encontra respaldo significativo, considerando os membros do NDE, os NuDE, o próprio NINA que subsidia a informação de infraestrutura (recursos acessíveis) e a Divisão de Planejamento e Desenvolvimento da PROGRAD; todos esses atores, em conjunto, tendem a contribuir/orientar de maneira mais efetiva na inserção da inclusão nos PPC, ampliando as dimensões a serem contempladas, de modo que alcance o contexto da prática.

Em relação a indicação no instrumento de pesquisa em “outros”, entendo ser relevante para subsidiar a análise; nesse quesito, houve doze (12) manifestações, para as quais os Coordenadores são identificados de 1 a 11, na tabela 9 apresento as contribuições dos respondentes:

Tabela 9 - Contribuição a partir da indicação em “outro”

RESPONDENTES	RESPOSTAS “OUTRO”
COORDENADOR¹	“Pelo NDE, NuDE e Reitoria”.
COORDENADOR²	“Pela PROGRAD, NDE e CLE”.
COORDENADOR³	“Pela PROGRAD e NuDE”.
COORDENADOR⁴	“Não houve orientação, apenas indicação no texto do PPC”.
COORDENADOR⁵	“Não há histórico dessa informação no PPC do curso”.
COORDENADOR⁶	“O NuDE e o NInA apenas indicam aspectos legais, é necessário formação nessa área”.
COORDENADOR⁷	“Nosso PPC é antigo e não sei informar”
COORDENADOR⁸	“Não sei informar, apenas sei que precisa contemplar”.
COORDENADOR⁹	“O curso está reformulando seu PPC e vai atrás das orientações”.
COORDENADOR¹⁰	“PROGRAD, NuDE e docente do curso”.
COORDENADOR¹¹	“O NDE está procurando soluções conjuntas e requisitará auxílio ao NuDE para implementação dessa política”.
COORDENADOR¹²	“Pelo NDE, NuDE, NInA e mais o coletivo”.

Fonte: Autora (2019).

Ao analisar essas respostas, verifica-se que a maioria indicou os setores que estavam descritos pelo instrumento, ou seja, NuDE, NInA, NDE e docente do curso; os respondentes que indicaram esses setores foram Coordenador¹, Coordenador², Coordenador³, Coordenador⁶, Coordenador¹⁰, Coordenador¹¹ e Coordenador¹², este ainda se referiu ao “coletivo”, considero que o respondente quis dizer a comunidade acadêmica.

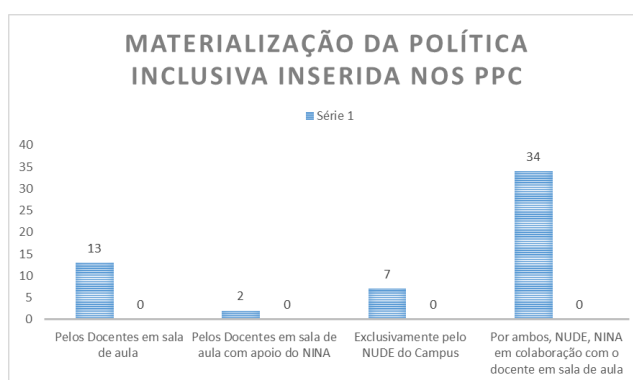
Quanto ao respondente Coordenador⁴, este manifesta que “não houve nenhuma orientação, apenas indicação no texto do PPC”. Já o Coordenador⁵ menciona que “não há histórico dessa informação no PPC do curso”. Concordamos com o respondente, pois nos

PPC não há indicação de orientação quanto à inserção de texto que trata a política inclusiva, a maioria cita o setor que é responsável por fomentar essa política.

Retomo a indicação do Coordenador⁶ porque, ao citar os setores que orientam essa política, menciona que o NuDE e o NInA “apenas” orientam “aspectos legais” e que “é preciso formação nessa área”; considero relevante essa observação trazida pelo respondente, sobretudo, em relação ao texto [PPC] materializado na prática, pois a indicação de apenas aspectos legais-normativos da política impõe fragilidade em relação à acessibilidade pedagógica no movimento da prática.

Também, reforço a indicação do Coordenador¹¹, por mencionar que o NDE está “buscando soluções conjuntas” e requisita auxílio do NuDE para implementação dessa política; a consideração trazida pelo respondente causou-me certa dúvida: que soluções seriam essas? De atendimento ao estudante? E quanto à implementação alegada, resta inferir que não há conhecimento dessa política por parte do respondente. Por fim, o Coordenador⁷ alega que “nosso PPC é antigo e não sabe informar”. Quanto a essa resposta, concordo no sentido de que há PPC que ainda não está atualizado, conforme apresentei na análise dos documentos. Assim, passo a tratar da orientação da política nos PPC para a questão da materialização da mesma a partir da construção:

Gráfico 7 – Movimento da prática inclusiva nos PPC



Fonte: Autora (2019).

Ao analisar as respostas trazidas neste levantamento, é importante ressaltar que a indicação pela maioria dos respondentes para o quesito “ambos, NuDE, NInA em colaboração com o docente em sala de aula”, resposta indicada por trinta e quatro (34) dos respondentes, converge com os resultados obtidos na análise dos PPC, na qual indico que, dos sessenta e seis (66) PPC, trinta e seis (36) mencionam oferecer o Atendimento Educacional Especializado, proposta que contribui para o movimento da prática.

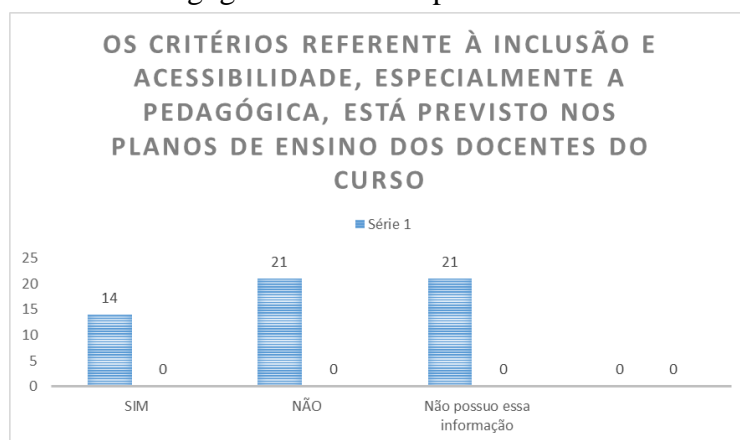
Treze (13) desses respondentes indicaram que essa política é materializada pelos “docentes em sala de aula”; também identifiquei como resposta positiva, pois não há como essa política ser implementada sem atuação do docente em sala de aula, considerando os aspectos da acessibilidade pedagógica e atitudinal que fazem parte desse contexto.

Quanto à indicação da materialização “pelos docentes em sala de aula com o apoio do NInA”, tive indicação de dois (2) respondentes. Considero certa fragilidade; conforme tratei anteriormente, ao NInA recai a responsabilidade administrativa dessa política, todavia, esse apoio administrativo poderá recair sobre os aspectos pedagógicos, tendo em vista auxiliar na demanda por recursos de tecnologia assistiva, na busca por profissionais que auxiliam a formação docente e o estudante em sala de aula, a exemplo do intérprete de LIBRAS, dentre outras ações.

Por fim, sete (7) respondentes indicaram que a materialização dessa política se dá “exclusivamente pelo NuDE do campus”; acredito que foi levado em conta os aspectos suscitados em relação à oferta de AEE. Considero que os servidores do NuDE figuram como atores que contribuem com a materialização da política, porém, não de forma exclusiva. É necessário o apoio do NuDE em colaboração com o docente em sala de aula.

Como forma de identificar o movimento da produção de texto e a materialização do movimento da prática a partir dos critérios da acessibilidade pedagógica, elaborei o próximo questionamento, agora com base nos planos de ensino, considerando que é nesse instrumento que o docente planeja e organiza suas ações. Essa construção também levou em consideração os dados obtidos na análise dos PPC. Apresento o gráfico 8 para mostrar esses dados.

Gráfico 8 – Acessibilidade Pedagógica e atitudinal prevista/inscrita nos Planos de Ensino



Fonte: Autora (2019).

Os dados apresentados mostram inconsistência com os dados obtidos na análise dos PPC, onde apenas um PPC/Curso mencionou que os critérios de inclusão e acessibilidade serão inseridos no PPC (PPC^B 2015). Nesse tema, quatorze (14) respondentes indicaram positivamente que os critérios são contemplados nos PPC dos docentes dos cursos. Todavia, vinte e um (21) respondentes indicaram que negativamente e outros vinte e um (21) indicaram não possuir essa informação.

Justifico essa proposta de análise em relação aos planos de ensino dos docentes, primeiro por entender que estes devem contemplar as diretrizes estabelecidas pela política inclusiva que vem sendo contempladas nos PPC e da colaboração que este documento impõe para a prática pedagógica inclusiva – definido pela acessibilidade pedagógica no processo ensino-aprendizagem ou ensinagem, segundo; pelo fato de o Coordenador de curso ser o sujeito responsável pela aprovação dos planos de ensino no sistema de registros utilizados pela UNIPAMPA.

A partir disso, a Pró-Reitoria de Graduação, no ano de 2019, elaborou uma planilha de *checklist* com algumas orientações/observações para auxiliar/orientar a apreciação/revisão desses planos de ensino, pelas comissões de curso. Todavia, não encontrei indicação relativas aos aspectos da inclusão e acessibilidade já contempladas no PPC; no item nove (9) do *checklist* apresentam orientação quanto à avaliação de critério se o plano de ensino “prevê os três tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), conforme critérios do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância do INEP”.

Como forma de compreender esse documento, busquei o conceito em Vasconcellos, o qual apresenta concepção como projeto de ensino-aprendizagem⁷¹ justificando que projeto confere “significado mais vivo”, “dinâmico” e potencialmente mobilizador, “enquanto o projeto político-pedagógico diz respeito ao plano global da instituição, o projeto de Ensino-Aprendizagem corresponde ao plano didático. (VASCONCELLOS, 2002, p. 97)

O autor sugere essa concepção alegando que “plano” remete mais a ideia de produto e que “projeto” traz a ideia de “processo-produto” e inclui o conceito de plano e o “transcende” “na medida em que remete a todo o processo de reflexão, de construção das representações, e colocação em prática e não apenas ao seu registro.” (VASCONCELLOS, 2002, p. 97)

A instituição pesquisada registra, através de Resolução sobre normas acadêmicas, concepções sobre o Plano de Ensino, especificamente no Artigo 54:

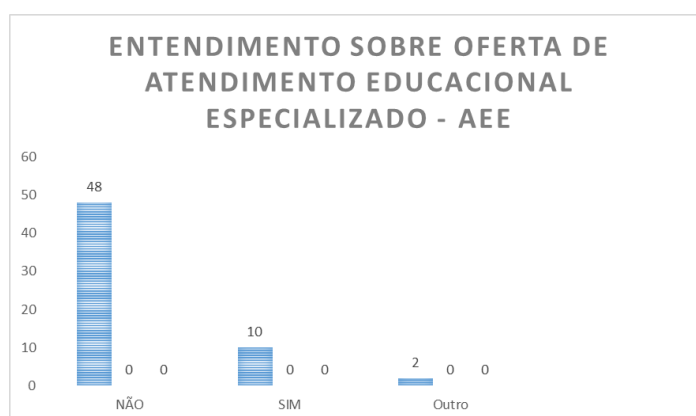
⁷¹O autor ao justificar o conceito de plano de ensino como projeto de ensino-aprendizagem fala que “[...] tradicionalmente, fala-se Plano de Ensino-Aprendizagem e não de Projeto. Os conceitos de Projeto e Plano podem ser aproximados.” (VASCONCELLOS, 2002, p. 97)

O Plano de Ensino expressa o planejamento didático-pedagógico do componente curricular, digitalizado em formulário editado pela Pró-Reitoria de Graduação e disponibilizado aos docentes pela Secretaria Acadêmica. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2010, p. 10)

O Art. 55 da Resolução 29/2011 especifica que o planejamento do plano de ensino é “de responsabilidade do(s) docente(s) do respectivo componente curricular encaminhado à Coordenação de Curso, semestralmente, conforme estabelecido pelo Calendário Acadêmico.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2010, p. 10-11) Já o Artigo 57 orienta que o Plano de Ensino deve ser “apresentado e discutido com os discentes” no início dos trabalhos de cada componente curricular, impondo comprometimento de ambos, docentes e discentes, na execução dos trabalhos.

O próximo questionamento encaminhado para os Coordenadores de Curso foi em relação à oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE; para isso, foi questionado: o Coordenador/Curso tem conhecimento sobre o que é AEE? Apresento o gráfico 9 com as respostas ao quesito:

Gráfico 9 - Percepções do movimento da prática: oferta do Atendimento Educacional Especializado



Fonte: Autora (2019).

Nesse quesito, a maioria dos respondentes indica que não possuem entendimento sobre o que é a oferta do Atendimento Educacional Especializado, ou seja, quarenta e oito (48) respondentes indicaram a resposta “não”. Dez (10) Coordenadores indicaram positivamente e dois (2) Coordenadores indicaram a resposta “outro”, contribuindo com as seguintes respostas: “O AEE é ferramenta essencial que auxilia em nossa prática em sala de aula para essa comunidade com deficiência” (Coordenador¹³); e “Esse serviço ainda é frágil no ensino

superior, a UNIPAMPA faz o que está ao alcance dentro das suas possibilidades, não tem profissional para ofertar esse serviço adequado (Coordenador)¹⁴”.

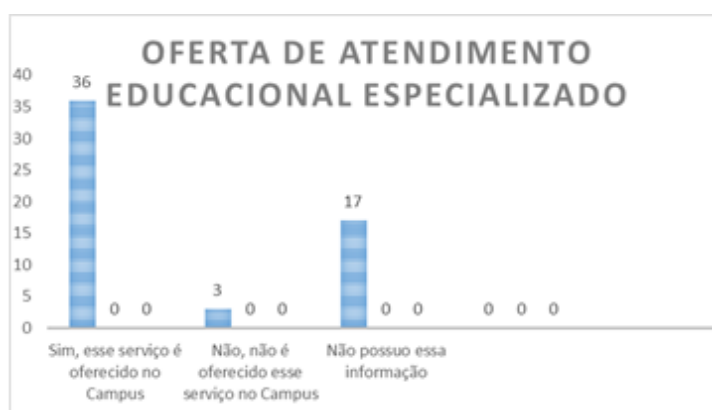
Concordo com a contribuição trazida pela resposta do Coordenador¹³, pois o AEE é essencial para o desenvolvimento da prática em sala de aula para os estudantes com deficiência. Quanto a resposta do Coordenador¹⁴, quando este infere que o serviço de AEE ainda é frágil e que a UNIPAMPA oferece o serviço “dentro de suas possibilidades”, também concordo com esse entendimento, o que ficou claro na coleta de dados junto aos NuDE, primeiro, por não ter uma estrutura (física) necessária para esse atendimento e, em segundo lugar, por não haver estrutura de recursos humanos definida/apta para tal atendimento.

A importância deste questionamento na pesquisa está em que os professores são “atores” envolvidos tanto no movimento de produção de texto quanto no movimento da prática; são, também, os responsáveis direto pela materialização dessa política. Compreende-se, também, que estão inseridos no movimento de influência, empreendendo posições, ideologias e relações com tema da inclusão na construção do texto político (PPC).

Mainardes (2006) esclarece que o contexto de influência apresenta uma relação “simbiótica”, mas que não é evidente e nem simples em relação ao contexto da produção de texto e que o contexto de influência está relacionando com interesses “mais estreitos e ideologias dogmáticas.” O autor complementa dizendo que os textos políticos “normalmente estão articulados com a linguagem de interesse público mais geral”.

O próximo quesito também considerou a análise do PPC, com a intenção de analisar as informações dos atores da política, ou seja, coordenadores de Curso, servidores dos NuDE e as informações levantadas na análise dos PPC que versam também sobre a oferta do AEE:

Gráfico 10 – Materialização do movimento da prática através do AEE para estudantes com deficiência no Campus/Curso



Fonte: Autora (2019).

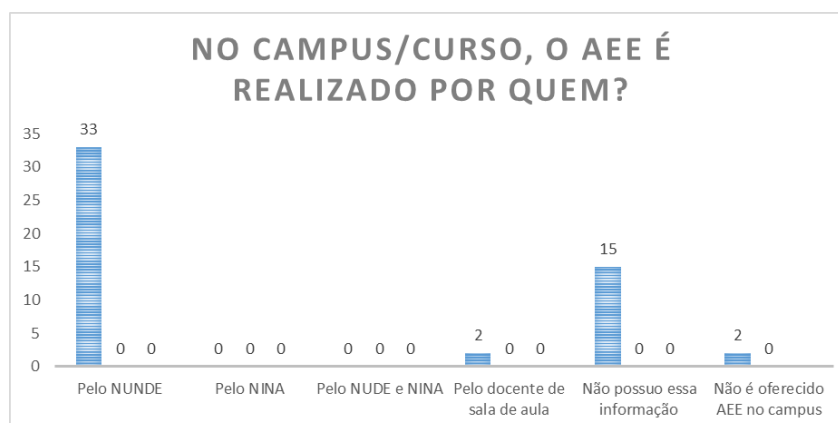
Nessa análise, trinta e seis (36) respondentes mencionam a ocorrência de AEE no seu Campus/Curso, em detrimento de três (3) respondentes que indicaram que o Campus/Curso não realiza essa oferta e, dezessete (17), que indicaram não possuir essa informação.

Considero que esses dados convergem com os dados levantados na análise dos PPC, na qual mais da metade dos PPC analisados informam a existência da oferta desse serviço no seu Campus/Curso; porém, no levantamento aos NuDE, entre os respondentes, apenas um (1) indicou a não existência desse serviço no Campus/Curso, conforme tabela 15.

Em relação aos dezessete (17) coordenadores que manifestaram desconhecimento quanto a este quesito, isso também corrobora os dados levantados na análise dos PPC, estando de acordo com o percentual de PPC que não contempla a oferta de AEE em seu Campus/Curso. Entretanto, não está de acordo com os dados apresentado pelos NuDE, onde apenas um (1) indicou a não ocorrência do serviço.

Encerrando esse subcapítulo, apresento o último quesito, também com base nas informações contidas no levantamento das informações dos PPC e no levantamento realizado nos NuDE; a intenção foi pesquisar quanto aos realizadores do serviço AEE nos *Campi*/Curso e o nível de conhecimento dos Coordenadores sobre esses servidores. Para isso, apresento no gráfico 11 as respostas ao quesito:

Gráfico 11 - Movimento da prática: atuação no AEE - sujeitos/servidores que realizam o AEE nos *Campi*/Cursos



Fonte: Autora (2019).

Os dados levantados nesse último quesito também corroboram com a análise dos PPC; trinta e três (33) respondentes indicam que o AEE é realizado pelo NuDE; seis (6) respondentes indicaram que são os docentes em sala de aula.

Quanto ao quesito apresentado em relação ao núcleo NInA ser o segmento que realiza o AEE, não houve indicação de nenhum respondente; esse dado não converge com o levantamento informado pelos PPC, no qual seis (6) indicam que esse serviço é realizado pelo núcleo; também não foi indicado que o serviço é realizado por ambos setores: NuDE e NInA, informação que também não converge com o levantamento, pois dez (10) PPC trazem a informação que o AEE é realizado por ambos.

Dois (2) respondentes indicaram que o AEE é realizado pelo docente em sala de aula; também houve a indicação de dois (2) respondentes de que o serviço de AEE não é realizado; no quesito anterior, tivemos essa mesma indicação, porém, por três (respondentes), conforme tabela 12.

Dezessete (17) respondentes indicaram não possuir essa informação sobre os segmentos/sujeitos quem realizam o AEE; da mesma forma que no gráfico anterior, quinze (15) respondentes alegaram não possuir a informação sobre a existência da oferta de AEE em seu Campus/Curso. Acredito que essa informação vem ao encontro da análise dos PPC, pois dos sessenta e seis (66), trinta (30) não mencionam a existência desse serviço. Porém, essa informação não converge com a obtida no levantamento de informações realizada nos NuDE, onde apenas um (1) alega não oferecer o AEE.

Por fim, de acordo com Alves (2019) quanto ao entendimento de que os professores são considerados atores na construção de uma política:

Entende-se que os professores são atores, receptores, narradores, tradutores que interpretam, traduzem, selecionam e executam significados das políticas com base nas suas vivências, seja como professores em exercício, seja como professores em formação, os quais, diante de discursos reguladores que caracterizam reformas curriculares, conseguem, em diferentes contextos, fazer leituras que modificam a atuação dessas políticas no contexto da prática da escola, mas também da universidade ou em outros contextos de atuação dos currículos. Ratificamos que os significados são diferentes para cada professor ou professora que interpreta e atua a política no seu cotidiano profissional. (ALVES, 2019, p. 96)

4.6 A materialização da política educacional inclusiva a partir do movimento da prática: contribuições para a permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior

A análise de dados realizada a partir dos questionários (Apêndice III) encaminhados aos respondentes denominados Núcleo de desenvolvimento Educacional (NuDE) levou em consideração, primeiramente, o entendimento da política educacional inclusiva (re)construída, interpretada e organizada por essa comunidade e, a partir disso, a recepção no contexto da

prática. Para entender o modo como essa política é (re)construída, acessada e praticada pelos servidores do NuDE, busquei aproximação da Teoria de Atuação em Ball, Maguire e Braun (2016).

Nesse processo de implementação/atuação da política educacional inclusiva é preciso também compreender como as políticas são colocadas em prática, tendo como premissa o que está posto pelo texto legal-normativo (movimento de influência); a construção da política por parte dos atores de política [comunidade acadêmica] (movimento de produção de texto) e, por fim, a materialização dessa política recepcionada pelo movimento da prática. Assim, a atuação da política, de acordo com Ball; Maguire; Braun (2016, p. 171) pode ser compreendida como “um conjunto de práticas ‘incorporadas’ que estão ligadas a diferentes grupos de atores de políticas.”

Procurei mostrar o movimento da prática estabelecida dentro do NuDE em relação à oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE, pois conforme análise feita nessa dissertação, foi apresentado que cinquenta e cinco por cento (55%) dos cursos mencionam que existe oferta de AEE e quatorze por cento (14%) sendo de responsabilidade do NuDE.

O questionário foi encaminhado via *google drive* aos dez (10) NuDE com perguntas semiestruturadas, contendo uma (1) pergunta aberta e seis (6) fechadas (Apêndice III); obtive resposta da totalidade da comunidade respondente, a qual identifiquei-as como N¹, N², N³, N⁴, N⁵, N⁶, N⁷, N⁸, N⁹ e N¹⁰ [respeitando a identidade de cada respondente]. A elaboração desse instrumento teve como base a análise dos seguintes documentos: PI, PDI e PPC.

Os eixos que serviram para elaboração do questionário foram:

1. Percepção sobre o atendimento educacional especializado;
2. Identificação dos estudantes com deficiência no campus;
3. Encaminhamento aos serviços de AEE;
4. Setor/divisão responsável pelo AEE;
5. Profissionais responsáveis pelo AEE no NUDE/Campus;
6. Metodologia referente à Acessibilidade Pedagógica e Atitudinal orientada aos docentes para atuação em sala de aula;
7. Intervenção pedagógica realizada pelos servidores do NUDE.

A partir disso, dou início a análise dos dados obtidos pela comunidade respondente Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NUDE. Apresento na tabela 10, o resultado do primeiro questionamento:

Tabela 10 - Percepções quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)

NuDE	Percepções sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)
N ¹	O AEE é uma área de atendimento especializado que deve ser conduzido por profissional da Educação Especial.
N ²	Resposta a uma obrigação legal.
N ³	Espaço onde se desenvolve um serviço da Educação Especial que: identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência no ambiente educacional e fora dele.
N ⁴	Quebra de barreiras físicas, metodológicas e atitudinais para que se verifique a aprendizagem e a interação social.
N ⁵	Não adianta incluir sem oferecer as condições de permanência nos cursos. O AEE oferece um acompanhamento e atendimento especializado para que o estudante consiga adaptar-se ao Ensino Superior, às tecnologias assistivas, e assim, concluir o curso com sucesso e autonomia.
N ⁶	Serviço que representa a presença dos conhecimentos do campo da educação especial no contexto do ensino comum no sentido de construir práticas que possibilitem a interação do sujeito que apresenta diferenças (significativas ou nem tanto) em relação à maioria para a qual o ensino tem sido pensado historicamente.
N ⁷	"Deve" ser realizado em todos os níveis de ensino. Atualmente os alunos com deficiência estão chegando ao Ensino Superior e o mesmo não está preparado para atendê-los, e só são atendidos pelo esforço e dedicação dos Servidores, a maioria não habilitados para tal. Nosso Campus conta com pessoa habilitada, porém seu cargo é Tradutora e Intérprete de Libras. A mesma realiza toda a orientação e apoio aos docentes e aos discentes com deficiência pois ela entende muito bem do assunto; mas nos demais unidades da UNIPAMPA esse atendimento é realizado pelos Assistentes Sociais, Técnicos Educacionais, Pedagogos, Assistentes Administrativos, etc.
N ⁸	Necessidade de organização de operacionalização via NUDE este atendimento contínuo para os assistidos, e não somente quando houver bolsistas para tal.
N ⁹	De acordo com a lei.
N ¹⁰	Visa a eliminação de barreiras e a promoção da acessibilidade, o AEE é parte integrante da Educação Especial e a partir das políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na qual foram instaladas as Salas de Recursos Multifuncionais este atendimento se disseminou. Para tal atendimento AEE, o Campus XX ⁷² necessitaria do trabalho do Educador Especial que é em Lei 9.394/96 o profissional responsável por prestar este atendimento. O NuDE XX desenvolve o atendimento aos docentes e aos discentes, visando a eliminação de barreiras e a acessibilidade através do uso de baixas e altas tecnologias, adaptação de materiais e currículos, etc.

Fonte: Autora (2019).

A tabela 10 mostra que os respondentes possuem entendimento consideravelmente diverso em relação ao Atendimento Educacional Especializado; a exemplo disso, os respondentes N² e N⁹ mencionam que é de “acordo com a lei” e “de resposta a obrigação legal”. Embora a resposta não esteja equivocada, tendo em vista a legislação, considero uma compreensão frágil sobre a política educacional inclusiva em relação ao restante dos

⁷²A respondente identificou o campus em sua resposta, tendo em vista que não divulgaremos o NuDE, inserimos XX como forma de preservar.

respondentes e, também, a não consecução no movimento da prática, uma vez que o entendimento é estabelecido pelo movimento de influência.

Quanto aos respondentes N¹, N⁷ e N¹⁰, entendem que o atendimento educacional especializado deverá ser realizado por profissional habilitado na área da educação especial, conforme respondente N¹ (“conduzido por profissional da educação especial”); o respondente N⁷ refere que a maioria dos servidores que prestam o serviço de AEE não é habilitada, da mesma forma, o respondente N¹⁰, o qual confirma esse entendimento manifestando que o AEE “necessita do trabalho do educador especial”.

O respondente N⁸ entende que a oferta do AEE ainda não é operacionalizada via NuDE, e que esse atendimento não é contínuo, sendo realizado “somente quando houver bolsistas para tal”; fato que nos leva a considerar que a oferta de AEE não reflete o que está posto em um dos Projetos Político-Pedagógico de curso do campus no qual está inserido o respondente:

Tem como objetivo promover uma educação inclusiva que garanta ao aluno com deficiência e com necessidades educacionais especiais o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico na UNIPAMPA. Em cada Campus, os NuDE e as Comissões de Acessibilidade se constituem como extensões do NInA, oferecendo atendimento educacional especializado, adequado ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais durante seu percurso acadêmico. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2017, p. 143)

A partir dessas especificidades de entendimento, os respondentes N³, N⁴ e N¹⁰ apresentam entendimento convergente, pois há menção de que o atendimento educacional especializado é a eliminação de barreiras para “a plena participação dos alunos”; “para a promoção da acessibilidade” e “para que se verifique a aprendizagem e a interação social”.

Por fim, os respondentes N⁵ e N⁶ apresentam entendimento mais crítico em relação à oferta do AEE; N⁵ respondeu que “não adianta incluir sem oferecer condições de permanência nos cursos”; já o respondente N⁶ entende o AEE como serviço estabelecido dentro do contexto do ensino comum e que esse serviço tem como objetivo “construir práticas que possibilitem a integração do sujeito que apresenta diferenças em relação à maioria para qual o ensino tem sido pensado historicamente”.

A partir dessas respostas, percebe-se que a comunidade respondente NuDE possui conhecimento significativo quanto à política educacional inclusiva, considerando as respostas sobre a oferta do atendimento educacional especializado.

Compreendo que o AEE figura no movimento da prática, por esse motivo, passarei a analisar as demais respostas encaminhadas pelo questionário; nesse seguimento, verifica-se as

respostas para perguntas de múltipla escolha, com a possibilidade de introduzir resposta livre (“outro”), também relativas à oferta do atendimento educacional especializado.

Para isso, elaborei o quadro 15 com as respostas sobre a identificação da deficiência e a responsabilidade da identificação no Campus.

Quadro 15 - Segmentos/sujeitos envolvidos com a identificação da deficiência no Campus

NuDE respondente	Segmentos e/ou sujeitos				
	Processo Seletivo	Docente em sala de aula	NuDE	Secretaria Acadêmica	Outro
N ¹	✓			✓	
N ²	✓				✓
N ³	✓	✓	✓		
N ⁴	✓	✓	✓		
N ⁵	✓	✓			
N ⁶	✓	✓	✓		
N ⁷	✓	✓			✓
N ⁸		✓		✓	
N ⁹				✓	✓
N ¹⁰	✓		✓		

Fonte: Autora (2019).

Percebe-se que as respostas referentes aos segmentos e/ou sujeitos que realizam a identificação do estudante com deficiência apresentam singularidades, principalmente pela indicação de que essa identificação é feita pelo processo seletivo para oito (8) dos dez (10) respondentes; também a indicação de que é feita pelo docente em sala de aula, realizada por seis (6) respondentes do total de dez (10); e, quatro (4) dos dez (10), indicaram o NuDE.

Complementando o quadro, os respondentes indicaram mais de uma resposta, conforme segue:

- N¹ respondeu que essa identificação é feita através dos processos seletivos e, também pela secretaria acadêmica;
- N² também respondeu que essa identificação é feita pelo processo seletivo, porém, na indicação de “outro” mencionou: “O processo ocorre desde o registro de interesse do aluno em concorrer por cotas até os servidores da secretaria ao perceber que o aluno possui necessidades educacionais especiais”;
- N³ indicou três respostas: processo seletivo, docente em sala de aula e NuDE; da mesma forma responderam N⁴ e N⁶;
- N⁵ e N⁷ apresentaram as mesmas respostas, ou seja, que a identificação é feita pelo processo seletivo e pelo docente em sala de aula, porém, N⁷ fez a indicação de “outro” e

apresentou a seguinte resposta: “Se houvesse a indicação de profissional com formação, seria esse o responsável”;

- N¹⁰ também menciona processo seletivo e NuDE; e, por fim
- N⁹ apresentou resposta de que a identificação é feita pela secretaria acadêmica e, também, marcou “outro” respondendo que “a identificação é feita pela comissão de verificação das ações afirmativas”.

Seguido na perspectiva de compreender como se dá o movimento da prática no estudo de caso, o próximo questionamento foi referente ao encaminhamento para o atendimento educacional especializado (AEE); a pretensão foi verificar, após a identificação da deficiência, os servidores responsáveis pelo encaminhamento para o serviço de AEE. Nesse quesito, apresentei cinco (5) perguntas de múltipla escolha e uma pergunta aberta (outro). No quadro 16 apresento as respostas ao quesito

Quadro 16 - Servidores responsáveis pelo encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)

NuDE respondente	Servidores responsáveis				
	Docente em sala de aula	Coordenador de Curso e/ou Diretor	Coordenação Acadêmica	NInA	Próprio Estudante com deficiência
N ¹	✓	✓	✓		✓
N ²				✓	✓
N ³	✓	✓		✓	
N ⁴	✓		✓	✓	✓
N ⁵	✓	✓	✓	✓	✓
N ⁶	✓			✓	
N ⁷					✓
N ⁸				✓	
N ⁹			✓		
N ¹⁰	✓				

Fonte: Autora (2019).

Da mesma forma que as respostas da identificação da deficiência, essa pergunta também suscitou respostas em mais de uma questão apresentada.

A maioria dos respondentes menciona que o encaminhamento do estudante com deficiência para o serviço de atendimento educacional especializado é realizado pelo docente em sala de aula e pelo Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA) pois, conforme apresentado, seis (6) dos dez (10) respondentes apresentam essa opção; também, foi indicado por cinco (5) respondentes que esse encaminhamento é feito pelo próprio estudante; e quatro

(4) responderam que é feito pela coordenação acadêmica. Nenhum respondente fez indicação na resposta “outro”.

A partir dessas respostas, pode-se refletir sobre as razões da não existência de consenso sobre o encaminhamento do estudante com deficiência para o AEE, pois na própria página do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da instituição pesquisada encontramos orientação de que a solicitação de tal serviço é responsabilidade do próprio estudante:

O AEE inicia-se com **a manifestação do interesse do aluno ao Interface NInA do Campus**, em receber atendimento. Os documentos originais e/ou assinados devem ser encaminhados via malote para o NInA. **Somente** o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade pode realizar a abertura do processo AEE, dessa maneira a UNIPAMPA conseguirá ter controle e informar o quantitativo real ao Ministério da Educação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019, *grifo* da autora)

Por esse motivo, infere-se que as respostas sobre encaminhamento como atribuição do NInA (6 indicações) e do próprio estudante (5 indicações) deve-se pelo fato de essa orientação estar difundida na comunidade acadêmica. Todavia, acredita-se que as demais indicações não estão equivocadas, pois, a exemplo do docente em sala de aula, este servidor é quem faz o contato mais específico com o estudante, o qual também consegue verificar o que o estudante necessita no momento da interação pedagógica; de igual forma, o Coordenador de Curso e/ou diretor, ora o coordenador de curso também figura como docente em sala de aula, podendo, inclusive ser o docente que identificou esse estudante. Na posição de coordenador e/ou diretor, esses podem ter a demanda suscitada por outro docente sobre o encaminhamento.

Acredita-se que, mesmo havendo essa orientação por parte do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, as respostas estão de acordo com o que acontece, de fato, em cada Núcleo de Atendimento Educacional nos *campi*.

Por fim, em relação ao próprio estudante realizar a solicitação, acredita-se que possa ocorrer fragilidade para esse tipo de procedimento adotado - o estudante com deficiência é quem deve procurar pela oferta de AEE. A instituição, já sabendo quem são esses estudantes, poderia facilitar essa oferta, com a identificação do estudante após o acesso e com a oferta do serviço especializado, caso o mesmo considere necessário; nossa inferência está em torno de que a legislação remete a incumbência ao poder público quanto a assegurar, desenvolver e implementar o:

Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, **por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade** que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, 2015, *grifo* da autora)

Também ficou claro que o estudante deverá preencher documentos que instruirão o processo para usufruir desse serviço; esses documentos também estão disponíveis na página do núcleo⁷³, os quais são apresentados por *checklist*: 1. Ficha de Identificação; 2. Laudo Médico emitido nos últimos doze meses, que comprove a patologia apresentada; 3. Ficha Declaração AEE, assinada, que necessita de AEE; e 4. Histórico Escolar.

A respeito dos requisitos para solicitação de AEE, teço algumas considerações; na análise diagnóstica realizada na pesquisa, observei que no processo seletivo/reserva de vagas, após o estudante passar pela comissão de análise da verificação da deficiência, três desses documentos já compõem o processo da verificação (com exceção da ficha de declaração AEE). Desse modo, conclui-se que existe um excesso de exigência no processo de solicitação para o serviço de AEE, tendo em vista que a instituição solicita os mesmos documentos para outro procedimento, anterior a este.

Como forma de ampliar a discussão, indiquei as concepções sobre o AEE com respaldo na legislação (Resolução nº 4/2009); também, que a oferta do AEE apresenta estrutura mais consistente na Educação Básica, a exemplo da implementação das salas de recurso multifuncional; conforme Alves e Andrade (2016, p. 322), a sala de recursos multifuncional “constitui-se em um espaço organizado com vários materiais didáticos e recursos apropriados”. As autoras mencionam o profissional que deverá atuar no AEE: “[...] dispor de um profissional capacitado para realizar o AEE [...] a atuação de um professor capacitado para atuar nesse local.” (ALVES; ANDRADE, 2016, p. 323)

Nesse sentido, é significativo para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência um espaço onde é planejado e desenvolvido o percurso formativo curricular que contribuirá ao processo ensino-aprendizagem; na pesquisa em tela, refletimos sobre o espaço do NuDE nos *campi* da UNIPAMPA, ou seja, salas dos servidores que realizam o AEE. Seria este mesmo o “modelo” no âmbito do Ensino Superior? Como ficariam as questões específicas para estudantes jovens e adultos? A este respeito, ainda não há uma definição nas instituições federais quanto a este aspecto do atendimento especializado, conforme colocado por Brizolla e Martins “respeitadas as especificidades de cada nível, podemos referir que o mesmo ocorre no âmbito do Ensino Superior, sendo necessário compreensão quanto à finalidade, ao escopo, aos formatos e sujeitos (profissionais) envolvidos com esse atendimento.” (BRIZOLLA; MARTINS, 2016, p. 3) Argumentam que o AEE faz parte da agenda político-pedagógica das IES:

⁷³Documentação necessária para abertura do processo AEE.

O AEE torna-se demanda na atual agenda político-pedagógica das instituições de Educação Superior. Porém, **diversas indefinições, dúvidas e dificuldades circundam as ações de educação especial neste nível de ensino**. As políticas educacionais até agora implementadas indicam de forma genérica como tais ações devem ser subsidiadas, por exemplo, “promover o acesso, permanência e participação dos alunos”, mas não dão conta da explicitação de questões de infraestrutura e recursos humanos necessários no âmbito institucional. (BRIZOLLA; MARTINS, 2016, p. 4, *grifo* da autora)

Passo a analisar os dados sobre realização do atendimento educacional especializado, considerando as informações nos PPC, sistematizadas na tabela 11:

Tabela 11 - Segmento responsável pela realização do Atendimento Educacional Especializado

NuDE respondente	Segmento responsável		
	NuDE	NINA	Não é oferecido pelo Campus
N ¹	✓	✓	
N ²		✓	
N ³	✓	✓	
N ⁴	✓		
N ⁵	✓		
N ⁶	✓		
N ⁷		✓	
N ⁸		✓	
N ⁹			✓
N ¹⁰	✓		

Fonte: Autora (2019).

Da mesma forma que as respostas obtidas anteriormente, aqui também houve indicação em mais de uma opção; porém, apenas dois respondentes indicaram duas respostas. Houve a indicação de seis (6) respondentes mencionando que o AEE é realizado pelo NuDE (N¹, N³, N⁴, N⁵, N⁶ e N¹⁰) e cinco (5) mencionam que o AEE é realizado pelo Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (N¹, N², N³, N⁷ e N⁸); os respondentes N¹ e N³ indicaram as mesmas respostas, ou seja, de que o AEE é realizado pelo Núcleo de Desenvolvimento Educacional e pelo Núcleo de Inclusão e Acessibilidade. Já N⁹ indica que não há oferta de AEE em seu Campus.

Quanto à informação de que o AEE é realizado pelo Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (informação também considerada nos PPC), considero haver algum nível de equívoco frente a essa informação prestada pela metade dos respondentes, pelo fato de ser esse setor o responsável pela abertura de processo para solicitação do atendimento; também, pelo fato de o NInA, em seu quadro de servidores, contar com dois intérpretes em língua brasileira de sinais – LIBRAS, os quais atendem algumas demandas por parte dos cursos,

principalmente, quando o tradutor lotado no NuDE está afastado. Apesar de essas informações também constarem nos PPC, conforme quadro 13, este setor, a partir das informações levantadas através da pesquisa diagnóstica, é o responsável por fomentar a política educacional inclusiva na instituição, porém, ações de cunho administrativo.

Apenas um respondente (N⁹) alega não existir a oferta de AEE, porém, na análise dos PPC, as informações levantadas indicam que quarenta e cinco por cento (45%) dos cursos não mencionam a oferta de AEE; desse modo, os dados aqui apresentados não convergem com os dados levantados naquela análise.

Ainda, na perspectiva de compreender o movimento da prática, elaborei questionamento referente ao profissional responsável pelo AEE; no levantamento feito nos PPC, observa-se que há menção desse serviço indicando os setores NuDE ou NinA como responsáveis, a partir disso, apresentei como proposta de resposta os profissionais que estão lotados nos NuDE, as respostas desse quesito, apresento na tabela 12.

Tabela 12 - Profissionais do Núcleo de Desenvolvimento Educacional responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado

NuDE	Servidor/profissional responsável pelo AEE						
	Assistente Social	Psicólogo	Pedagogo	TAE	Assistente em Administração	Docente	Intérprete LIBRAS
N ¹	✓		✓			✓	✓
N ²		✓	✓				✓
N ³		✓	✓				
N ⁴							✓
N ⁵	✓		✓				
N ⁶				✓			
N ⁷	✓			✓			
N ⁸							✓
N ⁹					✓		
N ¹⁰	✓			✓			

Fonte: Autora (2019).

Também, houve indicação em mais de uma resposta, a exemplo do respondente N¹ que indicou quatro (4) profissionais responsáveis pelo atendimento educacional especializado, ou seja, indicou o Assistente Social, o Pedagogo, o Docente e o Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; N² indicou o Psicólogo, o Pedagogo e o Intérprete; N³, o Psicólogo e o Pedagogo; N⁵ indicou o Assistente Social e o Pedagogo; N⁷ e N¹⁰ indicaram o Assistente Social e o Técnico em Assuntos Educacionais. Já os respondentes N⁴, N⁸ e N⁹

apresentaram apenas uma resposta, indicando que os profissionais responsáveis pelo AEE são o intérprete de LIBRAS e o Assistente em Administração, respectivamente.

Essa análise nos leva a considerar que os respondentes indicaram que a oferta de AEE é realizada pelos servidores que estão lotados em cada NuDE (nos *campi*). Quanto a indicação de que o AEE é realizado pelo docente (N¹), considero que essa informação deu-se com base em curso/campus no qual existe docente com formação na área (especializado) e/ou pesquisador da área da inclusão, pois nas Universidades Federais ainda não existe código de vaga para educador especial, profissional com formação específica considerado pela legislação para esse atendimento.

As últimas duas questões apresentadas pelo instrumento tencionam compreender, através da metodologia adotada/orientada pelos profissionais indicados anteriormente, como são desenvolvidas, na prática, essas orientações para atuação do docente em sala de aula. Apresentamos para os respondentes quatro (4) questões de múltipla escolha. A seguir, a tabela 13 apresenta os resultados deste quesito.

Tabela 13 - Metodologia referente à acessibilidade pedagógica e atitudinal orientada aos docentes para atuação com estudante com deficiência

NuDE respondente	Respostas
N ¹ N ² N ³	Ao nível de planejamento (planos de ensino)
N ¹ N ² N ³ N ⁵ N ⁸	Ao nível da atividade de ensino-aprendizagem (para intervenção didático-pedagógica em sala de aula)
N ¹ N ² N ³ N ⁵	Ao nível de flexibilização curricular
N ¹	Ao nível de elaboração do plano de ensino individualizado

Fonte: Autora (2019).

A análise das respostas da tabela anterior remete à importância em compreender o movimento da prática, aqui considerada pela metodologia proposta pelos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado, as propostas também foram levantadas a partir das dimensões dos Projetos Político-Pedagógico da instituição pesquisada.

Os respondentes N¹, N² e N³ mencionam que a metodologia referente à acessibilidade pedagógica aos docentes é orientada a nível de planejamento dos planos de ensino; quando a esses dados, lembramos que na análise dos PPC, apenas um PPC/cursos mencionou que as metodologias inclusivas adotadas pelo curso são contempladas nos planos de ensino (PPC^B 2015).

Também, os mesmos respondentes N¹, N² e N³ indicam que a orientação sobre acessibilidade pedagógica se dá nas atividades de ensino-aprendizagem e em relação à flexibilização curricular.

Os respondentes N⁸ e N⁵ indicam que a orientação é feita no nível de ensino-aprendizagem e em relação à flexibilização curricular.

Já o respondente N¹ foi o único que apresentou a resposta em relação à orientação para elaboração referente ao plano de ensino individualizado; quanto a esse aspecto, consideramos que essa resposta converge com os dados referente à análise dos PPC, onde encontramos apenas um PPC/Curso que menciona “plano de ensino individualizado” para estudantes com deficiência.

Outro fato que considero relevante consta nas manifestações de N¹, N² e N³, os quais indicam vários eixos de orientação pedagógica em razão de que esses NuDE, em seus quadros de servidores, têm maior número de profissionais que atuam nesses espaços, a exemplo do N¹, o qual indica que um docente faz parte do AEE.

Quanto aos respondentes N⁴, N⁶, N⁷, N⁹ e N¹⁰, estes não indicaram nenhuma das respostas propostas; não foi possível, no escopo e estilo de coleta de dados deste estudo, aprofundar as razões da “não” indicação de orientação em nenhum eixo, pois, conforme quadro 10, N⁴ conta com pedagogo, assistente social e técnico em assuntos educacionais; N⁵ conta com um quadro de servidores ainda mais amplo: pedagogo, assistente social e técnico em assuntos educacionais, psicólogo e secretária executiva; N⁷ conta com os mesmos profissionais que N⁴, além de um intérprete em língua brasileira de sinais. Já N⁷ conta apenas com dois profissionais: técnico em assuntos educacionais e assistente social.

A seguir, as respostas do último questionamento levantado pelo instrumento para esse segmento de respondentes, na continuidade de compreensão da atuação desses profissionais a partir da concepção da acessibilidade pedagógica, apresento as respostas na tabela 14:

Tabela 14 - Intervenção pedagógica realizada diretamente pelos profissionais (servidores) da equipe NuDE

NuDE respondente	Respostas
N ¹ N ² N ³ N ⁷ N ⁹	Intérprete de LIBRAS
N ¹ N ³ N ⁴ N ⁵ N ⁷ N ⁸ N ⁹ N ¹⁰	Apoio pedagógico (ao professor e/ou ao estudante)
N ¹ N ² N ³ N ⁴ N ⁵	Produção de materiais/recursos pedagógicos acessíveis para utilização em sala de aula
N ⁴ N ⁶	Não são realizadas intervenções pedagógicas (ao professor e/ou ao estudante) por parte da equipe NuDE

Fonte: Autora (2019).

Nessa última análise proposta, obteve-se resposta por parte dos respondentes N¹, N², N³, N⁷ e N⁹ sinalizando que todos estes NuDE realizam intervenção diretamente por parte do serviço de intérprete de LIBRAS.

Quanto ao apoio pedagógico prestado ao professor ou ao estudante, os respondentes N¹, N³, N⁴, N⁵, N⁷, N⁸, N⁹ e N¹⁰ indicaram a oferta dessa intervenção.

Quanto às respostas sobre intervenção pedagógica a partir de produção de materiais/recursos acessíveis para utilização em sala de aula, causou-nos surpresa respostas de cinco (5) respondentes, pois na análise dos PPC houve a indicação dessa intervenção metodológica por apenas dois PPC/Curso; porém, não vejo como equívoco dos respondentes, mas por tratar-se de atualização de construção de PPC que ainda não estão disponíveis para consulta (*online*). Para além desse fato, considero os respondentes N¹, N², N³, N⁴, N⁵ e os profissionais (servidores) que compõem as equipes, vislumbra-se que a intervenção pedagógica através da construção de materiais/recursos acessíveis vem sendo ampliada na instituição.

Ao terminar essa análise, refiro-me à seguinte proposta trazida pelo PDI 2014-2018 em relação aos servidores que atuam nos Núcleos de Desenvolvimento Educacional como forma de ampliar a política de inclusão e acessibilidade na UNIPAMPA, o qual afirma que essa política “perpassa a ampliação do quadro de pessoal para atendimento ao estudante, em cada campus”; esse comprometimento se dá através de “equipe multiprofissional constituída, pelo menos, por Pedagogo, Psicólogo, Assistente Social e Técnico em Assuntos Educacionais no âmbito dos Núcleos.” a fim de garantir a execução e articulação das ações de acessibilidade e inclusão (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 36).

Pelos dados levantados no quadro 11, onde apresentei os profissionais lotados em cada NUDE, percebe-se que mesmo a instituição tendo feito o planejamento de suporte em relação a recursos humanos para atender os princípios estabelecidos pelo PDI, é necessário que a instituição proceda o remanejamento de pessoal, pois há equipes constituídas de forma disforme nesses *campi*, isso pode refletir na execução das ações de inclusão e acessibilidade dos estudantes com ou sem deficiência nas questões relativas ao apoio pedagógico e ao atendimento educacional especializado ofertado pela UNIPAMPA.

Em relação à intervenção pedagógica para o Atendimento Educacional para os estudantes com deficiência, os resultados indicam que há intervenção por parte dos profissionais que atuam nos NuDE nos eixos apresentados pelo instrumento.

Quanto à Política de Ensino contemplada no PDI, a instituição apresenta o perfil de formação do egresso pretendida, mencionando

Que é uma tarefa que requer o exercício da reflexão e da consciência acerca da relevância pública e social dos conhecimentos, das competências, das habilidades e dos valores adquiridos na vida universitária, inclusive sobre os aspectos éticos envolvidos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 21)

Complementa que a formação desse perfil exige uma “ação pedagógica inovadora”, pressupõe “uma concepção de educação que reconheça o protagonismo de todos os envolvidos no processo educativo e que tenha a interação como pressuposto epistemológico da construção do conhecimento.” Como forma de alcançar essa proposta, indicam ser fundamental ter “estruturas curriculares flexíveis, que ultrapassem os domínios dos componentes curriculares, valorizem a relação teórico-prática e reconheçam a interdisciplinaridade como elemento fundante da construção do saber.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 21)

Ao tratar do corpo docente, o documento refere ser imprescindível que haja comprometimento com a realidade institucional e que tenha “capacidade reflexiva, que seja permanentemente qualificado, de forma a responder aos desafios contemporâneos da formação acadêmico-profissional.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 22)

Após análise desses dados, passo para análise do instrumento aplicado à Gestão do ensino, ou seja, aos respondentes: gabinete da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD e suas respectivas divisões, Divisão de Planejamento e Desenvolvimento, Divisão de Formação e Qualificação e Divisão de Regulação e Avaliação.

A elaboração destes instrumentos também levou em consideração o que está disposto no PDI 2014-2018, especificamente sobre a política educacional inclusiva, elegida como princípios filosóficos e teóricos metodológicos com a finalidade de orientar as práticas acadêmicas, estabelecendo o tipo concepção de formação acadêmica pretendida pela instituição mediante

Uma concepção de ciência que reconheça o conhecimento como uma construção social, constituído a partir de diferentes fontes e que valorize a pluralidade dos saberes, as práticas locais e regionais. Essa formação acadêmica, entre outras perspectivas, **visa à inclusão social, proporcionando o acesso e a continuidade dos estudos inclusive aos grupos que, historicamente, estiveram marginalizados e alijados do direito ao Ensino Superior público e gratuito.** Além disso, deve promover a estruturação de percursos formativos flexíveis e diversificados, calcados no respeito às diferenças e na liberdade de pensamento e expressão, sem discriminação de qualquer natureza. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 21, *grifo* da autora)

Também serviu de embasamento para a construção desse instrumento os dados obtidos através do levantamento aplicado a comunidade respondente Coordenadores de Curso e Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NuDE e a análise documental dos PPC.

A Divisão de Planejamento e Desenvolvimento da PROGRAD, conforme disposto na página da divisão, é responsável pela “proposição, desenvolvimento e acompanhamento das atividades relacionadas ao ensino da graduação da Universidade Federal do Pampa”, essa proposta visa contribuir "para o aperfeiçoamento do currículo e do ensino universitários na instituição".

Diante disso, apresento o instrumento aplicado à Divisão de Planejamento e Desenvolvimento da PROGRA/DPD. Foram propostas três (3) perguntas abertas com os seguintes eixos:

1. Orientação aos cursos quanto ao tema da inclusão e acessibilidade para estudantes com deficiência;
2. Quais dimensões no PPC a divisão orienta o tema da inclusão e acessibilidade;
3. Documentos que servem para orientação do tema da inclusão e acessibilidade.

Quanto ao primeiro questionamento, a DPD indicou que existe orientação por parte desta divisão aos cursos de graduação em relação à temática da inclusão e acessibilidade para estudantes com deficiência. Essa resposta converge com os dados obtidos no instrumento dos respondentes Coordenadores de Curso, conforme gráfico 6, em que onze (11) respondentes indicaram a DPD divisão responsável pela orientação.

Em relação ao segundo questionamento, quanto à orientação em relação às dimensões dos PPC, a DPD apresentou as seguintes considerações:

É orientado que o PPC contemple metodologia para garantir a acessibilidade em relação ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares, a previsão de instrumento avaliativo inclusivo, as tecnologias de informação e comunicação com acessibilidade digital e comunicacional, as condições de acesso, o material didático e a menção ao Núcleo de Inclusão e Acessibilidade.

Há orientação para acessibilidade nas seções: referentes a acessibilidade na metodologia de ensino; acessibilidade metodológica; apoio ao discente e avaliação da aprendizagem. Essas seções envolvem questões diretamente relacionadas com a acessibilidade, tais como o funcionamento do NInA, do NuDE, as formas de adaptação curricular que podem ser previstas para atender as pessoas com deficiência. Na avaliação da aprendizagem orientamos descrever as formas de estabelecer recuperação e a adaptação metodológica

também para a avaliação. As orientações constam nos documentos e pretendem que em primeira instância os cursos, por meio do seu Núcleo Docente Estruturante, reflita e preveja formas de promover a inclusão.

Estas seções abordam diretamente os aspectos de inclusão da pessoa com deficiência, porém outros aspectos do "Elementos do PPC" visam promover cursos que sejam mais inclusivos tais como: flexibilização curricular e abordagem dos temas transversais, uso de tecnologias da informação e comunicação, por exemplo. Nas seções referentes a infraestrutura também é orientado que se descreva os recursos disponíveis e como os ambientes proporcionam acessibilidade. As orientações são padronizadas, mas o modo como cada curso vai efetivá-las pode variar bastante. (DPD, 2019).

A resposta da DPD quanto ao segundo quesito foi importante, pois aqui, foi possível compreender que a ampliação do tema da inclusão nos PPC, conforme apresentados no quadro 13 (p. 135) compreende-se que a DPD figura a partir do movimento de influência, estabelecendo papel significativo na ampliação da política inclusiva para estudantes com deficiência na produção de texto.

De acordo com Bowe, Ball e Gold (1992) embora o contexto de influência “se estabeleça na criação e na proposição de uma política institucional, é no contexto de produção de texto político que as políticas representadas em forma de textos são materializadas”. (BOWE; BALL; GOLD, 1992 *apud* ALVES MARTINS, p. 40)

As orientações pedagógicas trazidas na resposta da DPD caminham, a nosso ver, para os preceitos da acessibilidade pedagógica, pois consideram que essas ações descritas no PPC devam constar

Acessibilidade na metodologia de ensino; acessibilidade metodológica; apoio ao discente e avaliação da aprendizagem. (DPD, 2019, 185)

A DPD informa que em relação às seções que envolvem questões **diretamente relacionadas com a acessibilidade**, tais como o funcionamento do NINA, do NUDE, as formas de adaptação curricular que **podem** ser previstas para atender as pessoas com deficiência, em relação à esta consideração, infere-se que a DPD quer dizer que ações de adaptação curricular “devem” ser previstas, pois esse quesito já está consolidado pela

legislação, ou seja, não deve ser uma escolha do curso e sim uma obrigação. Conforme prevê a LBI/2015, no Art. 28:

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

[...] II - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, **assim como os demais serviços e adaptações razoáveis**, para atender às características dos estudantes com deficiência e **garantir o seu pleno acesso ao currículo** em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015, *grifo da autora*)

Por fim, a partir da contribuição desta divisão para nossa pesquisa, pode-se perceber a relevância que esta divisão possui para a implementação desse tema na construção dos Projetos Políticos Pedagógico de Curso, considerando que “aspectos do “Elementos do PPC” visam promover cursos que sejam mais inclusivos tais como: flexibilização curricular e abordagem dos temas transversais, uso de tecnologias da informação e comunicação.” (DPD, 2019, p. 186). Essas orientações contribuem com o caminho da política educacional inclusiva para os estudantes com deficiência no aspecto do movimento da produção de texto.

A seguir, parto para análise do instrumento aplicado à Divisão de Formação e Qualificação da PROGRAD. Justifico inserção desta divisão nesse processo de pesquisa, levando em consideração, primeiro o que consta no PDI 2014-2018 em relação ao processo de formação docente, pois preconiza “formação continuada” para o atendimento das diretrizes pedagógicas dos cursos de graduação, onde os professores são convidados a:

Apresentar, discutir e repensar sua abordagem curricular em Roda de Formação Continuada, que é realizada durante os seguintes eventos de formação proporcionados aos docentes: Seminário de Formação dos Coordenadores de Curso de Graduação da UNIPAMPA; Seminário de Formação de Professores; e Fóruns por área do conhecimento, atendendo 8 áreas do conhecimento.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 26)

Também estabelece que “esse trabalho acontece nesses espaços, na crença de que o desenvolvimento curricular está diretamente associado à formação dos professores que desenvolvem o currículo.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 26)

Quanto à formação na área da inclusão, as concepções trazidas pelo Relatório Técnico de Inclusão e Acessibilidade na UNIPAMPA (2012, p. 10) sobre formação, refletem sobre a necessidade de “organizar espaços de formação continuada” dos profissionais da educação, na perspectiva de comprometimento daqueles que atuam com os estudantes com deficiência.

Esse relatório também orientou para que fosse realizado de forma “permanente” **formação continuada para docentes sobre acessibilidade pedagógica**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 29, *grifo* da autora). A PNEEPEI (2008) também orienta aos sistemas de ensino como forma de garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência “aos níveis mais elevados de ensino” **“formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão**. (BRASIL, 2008, *grifo* da autora)

Esses documentos suscitaram a aplicação do instrumento de pesquisa à Divisão de Formação e Qualificação da PROGRAD; no site desta divisão é apresentado a responsabilidade que possui dentro da Pró-Reitoria de Graduação, mencionado que esta divisão visa “assessorar a Pró-Reitoria de Graduação nas questões da Pedagogia Universitária e nos aspectos didático-pedagógicos e teórico-metodológicos do processo ensino-aprendizagem da Universidade”. Dentre os objetivos desta divisão estão:

- ✓ Desenvolver ações de formação continuada aos docentes da UNIPAMPA, nos diferentes âmbitos da atuação docente: sala de aula (ensino, na pesquisa, na extensão) e na gestão (nas questões administrativas e pedagógicas);
- ✓ Consolidar os princípios definidos no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI na área do ensino [...]

Foram apresentados cinco (5) questionamentos à Divisão de Formação e Qualificação, contendo os seguintes eixos:

- I. Formação aos docentes na área de inclusão e acessibilidade;
- II. Demanda por formação na temática da inclusão;
- III. Formações ocorridas no período de quatro (4) anos⁷⁴, na área da inclusão e acessibilidade, e público (docentes, técnico ou ambos);
- IV. Indicar a formação oferecida pela divisão;
- V. Adesão dos servidores à formação nessa temática.

Com relação ao primeiro quesito, a divisão respondeu o seguinte: “*que há formação na área da inclusão e acessibilidade*”. (DFQ, 2019)

O segundo quesito teve a intenção de descobrir se a comunidade acadêmica demanda esse tipo de formação, ou se a proposta é feita pela gestão. Desse modo, apresentamos três propostas de respostas de múltipla escolha: pela divisão de formação e qualificação; pela

⁷⁴Justificamos esse período pelo fato de o setor apresentar rotatividade de servidores e pelo fato de ser o período na gestão 2016-2019.

gestão, através do gabinete da Pró-Reitoria de Graduação e, por último, pelos docentes e/ou técnicos da UNIPAMPA. Obteve-se como resposta que a formação na área de inclusão e acessibilidade é proposta pela própria divisão.

Quanto à indicação de formação realizada na área de inclusão e acessibilidade no período de quatro (4) anos, a resposta foi de apenas uma formação:

Curso de áudio descrição”, com profissionais do Instituto Benjamin Constant. O curso foi para docentes e técnicos, e “curso na área de deficiência visual”. (DFQ, 2019)

Por fim, quanto à efetiva participação da comunidade acadêmica nos cursos de formação indicados pela divisão, a mesma indicou:

Ser “negativa”, pois os cursos foram oferecidos, porém com pouca adesão, tendo em vista não completar o número de vagas disponíveis em cada curso. (DFQ, 2119)

Seguindo no âmbito da gestão, caminho para a análise do instrumento aplicado à Divisão de Regulação e Avaliação da PROGRAD; nesse trabalho, apresentamos considerações referente ao processo de regulação externa que os cursos da UNIPAMPA são submetidos; com isso, justifico a escolha dessa divisão por compreender que esta desenvolve papel fundamental no processo de regulação e avaliação dos cursos de graduação da instituição. No *site* da divisão, é apresentado suas atribuições, destacam-se as que interessam nesse estudo:

- ✓ Abertura e acompanhamento dos processos regulatórios (Credenciamento e Recredenciamento da Instituição; Reconhecimento, Autorização e Renovação de Reconhecimento de cursos de Graduação);
- ✓ Apoio aos cursos para elaboração do material para os processos regulatórios.

Quanto aos eixos para elaboração do instrumento de pesquisa, estes tiveram como base além da legislação que orienta os processos regulatórios no ensino superior, o PDI 2014-2018 e a análise documental dos PPC; aqui, me detive no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância do Ministério da Educação (INEP, DAES e SINAES, 2016) o qual inclui o tema da inclusão e acessibilidade nas dimensões que serviram de análise no processo.

Diante disso, foram apresentados à Divisão de Regulação e Avaliação quatro (4) questões abertas contendo os seguintes eixos:

- I. Critérios referente à inclusão e acessibilidade tratado nos processos de visita *in loco* (credenciamento/recredenciamento e reconhecimento de curso de graduação);
- II. Documento que sirva de referência para as orientações aos cursos de graduação em relação ao tema da inclusão e acessibilidade;
- III. Orientações [sobre inclusão e acessibilidade] que o setor empreende aos cursos (acessibilidade arquitetônica, acessibilidade nas comunicações, acessibilidade pedagógica, ambos)?
- IV. A UNIPAMPA, em algum processo avaliativo, teve algum aspecto [sobre a inclusão e acessibilidade] considerado que não tenha sido atendido e, assim, fomentado alguma diligência para regularizar tal situação?

A partir disso, apresento as respostas da Divisão de Regulação e avaliação da PROGRAD. O questionamento do item I, com proposta de resposta aberta, referente aos critérios de inclusão nos processos de visita *in loco*; a divisão apresentou a seguinte resposta:

Até dezembro de 2017, os critérios de inclusão não eram avaliados com conceito quantitativo, mas sim, avaliados se eram atendidos apenas os requisitos legais normativos (sim/não). (DRA, 2019)

Com relação a essa resposta, considero que converge com os aspectos trazidos no levantamento documental feito através dos PPC e, também do Relatório Técnico sobre Inclusão e Acessibilidade (2012), o qual cita documento do MEC/INEP/DAES/SINAES (2012), o qual servia de referência para os processos de regulação até 2017.

A análise da comissão responsável pela elaboração do relatório faz menção quanto às situações das matrizes curriculares dos cursos de graduação da UNIPAMPA e refere-se à observância da presença da componente curricular LIBRAS, dizendo que a implementação desta componente em relação à temática da inclusão e acessibilidade para estudantes com deficiência foi “recomendada por força de legal” e que

Não há evidências de uma orientação pedagógica quanto à tematização desta área nos demais cursos” Tampouco foi observada a orientação de inserção da temática “inclusão e acessibilidade” como diretriz institucional aos projetos político-pedagógicos dos cursos. Ou seja, são observados apenas os “Requisitos Legais e Normativos”, enquanto dispositivos legais a serem atendidos [orientados pela Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2012, p. 42)

Quanto aos aspectos legais e normativos (sobre inclusão), a comissão avaliou de forma crítica a contemplação desse critério em relação ao aspecto pedagógico (não atendido). Todavia, o instrumento de avaliação do MEC indicava “sim ou não” para a indicação dos aspectos legais, suscitando diligência para o não atendimento.

Quanto ao item II, também com proposta de resposta aberta, a divisão indicou documento que serve de referência para orientação aos cursos sobre o tema da inclusão:

Sim, sempre existiu, para o preenchimento do formulário eletrônico do INEP, tínhamos, até 2017, orientações publicadas em 2015 pela PROPLAN, responsável pela avaliação de cursos. Em 2018, a Divisão de Regulação e Avaliação da PROGRAD publica novas orientações com base no novo instrumento”.

No Anexo E, a partir da página 89, existe sugestão de textos contemplando inclusão. São textos atualizados com base nos publicados em 2015. (DRA, 2019)

A resposta desse quesito nos leva a perceber que os critérios sobre inclusão e acessibilidade inserido nos PPC (2018 e 2019) foram influenciados pela proposta trazida no “Anexo E” indicado pela divisão, pois foi proposto aos cursos “sugestão de textos contemplando inclusão”; ao verificar o anexo mencionado, denominado Orientações para Regulação e Avaliação dos Cursos de Graduação, o título do Anexo E é apresentado à comunidade acadêmica “Sugestão de Textos para Indicadores”, subtítulo: Indicador nº 1.4. “Estrutura Curricular” (**Acessibilidade Pedagógica**). (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018, p. 89)

Na dimensão de estrutura curricular, os textos indicados pelo documento como sugestão referem-se à legislação, tais como o Decreto nº 6.949/2009 (artigo 24), a lei nº 10.098/2000 (artigo 112) e a lei nº 13.146/2015.

No tocante à acessibilidade pedagógica, o documento apresenta a seguinte sugestão de texto:

O acesso ao currículo para qualquer dos tipos de impedimentos das pessoas com deficiência, requer antes de tudo condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, mas também acesso aos materiais e metodologias de apoio pedagógico com a finalidade de representação e expressão da aprendizagem. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018, p. 89)

Ao analisar esse texto proposto pelo instrumento institucional e os dados analisados nos PPC que contemplam **acessibilidade pedagógica** pode-se perceber que, os PPC do ano de 2018 que contemplam acessibilidade pedagógica e atitudinal tiveram influência nessa proposta de construção orientada pela Divisão de Regulação e Avaliação.

Em relação ao item III, que trata sobre as orientações sobre o tema da inclusão e acessibilidade aos cursos, a divisão apresentou a seguinte resposta:

Além de indicar as orientações publicadas, os formulários passam por uma ou mais revisões pela Divisão. Antecedendo a visita, procedemos sempre com uma reunião com coordenação de curso, acadêmica e administrativa, direção e comissão de curso, Nude, CLA e técnicos. Nessa reunião, entre outros pontos de pauta falamos nos itens: acessibilidade arquitetônica (elevador para acesso às salas de aula, laboratórios e sala de coordenação, piso tátil).

Sobre acessibilidade pedagógica, sempre trazemos o assunto: Existem alunos inclusos no curso? Se sim como são tratados?

“Sobre acessibilidade pedagógica muitos cursos nunca tiveram alunos inclusos, mas demonstram preocupação e acreditam que necessitariam de monitores preparados para acompanhar.

Para a gestão do campus XX, que teve problema de falta de elevador para acesso às salas de professores, a Divisão orientou que fosse encaminhado à PROPLAN um memorando fazendo a solicitação. Essa documentação ficou arquivada para comprovação no ato da visita. (DRA, 2019).

Quanto a essa resposta, percebe-se que a divisão de regulação desempenha um trabalho prévio com a comunidade acadêmica que antecede o processo de avaliação *in loco*, exercendo papel importante nesse processo.

Em relação ao questionamento “existem alunos inclusos no curso?” e “como são tratados?”, apesar de o questionamento não ser o mais adequado, acreditamos que seja a forma de verificar se esse estudante está sendo atendido pela política educacional inclusiva no curso/campus, se seu direito está sendo respeitado, se está ocorrendo, de fato, a inclusão com acesso aos recursos de acessibilidade.

Ao mencionar acessibilidade pedagógica, causou-me surpresa o fato de a respondente mencionar que “muitos cursos nunca tiveram alunos inclusos”, mas demonstram “preocupação”, sugerindo que a saída seriam “monitores” preparados para acompanhar. Quanto ao fato de “nunca” ter alunos inclusos, pode-se considerar duas situações:

1. Estudante com deficiência em sala de aula não identificado pelo docente e /ou pelo curso/campus;
2. Estudante com deficiência integrado na sala de aula, ou seja, está dentro do contexto do processo de ensino, porém, excluído.

Por fim, o item IV tratou sobre aspectos da inclusão e acessibilidade não contemplados/ou não em algum processo avaliativo; nesse quesito, a divisão apresentou a seguinte resposta:

Sim, teve processo em que esse tema não foi contemplado num processo de renovação de curso (licenciatura), a exemplo do XX⁷⁵ do campus XX, mesmo o campus tendo atendido a acessibilidade arquitetônica, tivemos que apresentar defesa por meio de documentos e fotos apresentando a acessibilidade aos banheiros, rampas e estacionamento.

Acreditamos que os avaliadores não tenham prestado atenção no ato da visita, pois o campus somente não atendia a necessidade de elevador de acesso à sala de professores, mas comprovado por meio de memorando com solicitação à PROPLAN.

Pareceu que o problema foi gerado na entrevista com os discentes e algum aluno com deficiência reclamou.

Atendida essa diligência a renovação de reconhecimento seguiu normalmente e o curso recebeu conceito 4. (DRA, 2019)

Quanto à resposta, percebe-se que a instituição já sofreu diligência em processo regulatório tendo, inclusive, “que apresentar defesa” em virtude de não atendimento aos preceitos da inclusão e acessibilidade. Todavia, a respondente alega que os avaliadores não perceberam no ato da visita para o fato de ter a acessibilidade arquitetônica e que isso foi sanado por documento encaminhado.

⁷⁵Como forma de preservar o curso, não iremos mencionar o nome do curso nem campus.

Chegando ao último instrumento de pesquisa aplicado à gestão; aplicado ao gabinete da Pró-Reitoria de Graduação. Deixei para o final esse instrumento pelo fato de que as divisões que serviram a esse processo de pesquisa estão subordinadas a esta Pró-Reitoria.

A PROGRAD é responsável pela gestão do ensino na UNIPAMPA, é função dela, dentre outras, auxiliar no planejamento, na execução e ações relacionadas aos cursos de graduação presencial e à distância. É função da PROGRAD planejar e orientar a comunidade acadêmica nos mais diversos assuntos correlatos ao ensino, como: processos seletivos; diplomação; estágios; programas de formação (PET, PIBID, RP); regulação e avaliação; planejamento e desenvolvimento (PPC); registros acadêmicos etc. É nesta Pró-Reitoria que estão inseridas as divisões que auxiliam na construção dos PPC, dos processos de regulação e avaliação, no fomento à formação e qualificação docente. Diante disso, precisa-se compreender como a alta gestão, a partir desta unidade, entende a política educacional inclusiva para os estudantes com deficiência na UNIPAMPA. Para minha concepção, a PROGRAD figura dentro do movimento de influência concomitante ao movimento de produção de texto.

Assim, elaborei o instrumento aplicado à PROGRAD contendo duas perguntas abertas, encaminhadas via *Google Drive* contemplando os seguintes eixos:

1. Gestão do ensino e a concepção sobre a política educacional inclusiva para estudantes com deficiência na UNIPAMPA;
2. Ações que contribuem com a materialização da política educacional inclusiva, principalmente no contexto da prática.

Ao responder o primeiro quesito, a PROGRAD menciona que o papel da gestão em relação à inclusão e acessibilidade deve ser pautado da seguinte forma:

Deve ter uma política de inclusão que atravesse todas as pró-reitorias, incluindo a Reitoria, essas políticas devem ser materializadas através de núcleo de inclusão com profissionais da área, e isso é uma carência na universidade, nenhuma Pró-Reitoria deve ser furtar do compromisso de implementar a inclusão também dentro de suas unidades, nesse sentido é que a PROGRAD vem tentando atender os preceitos da Educação Especial, tendo em vista a transversalidade que essa política deve pautar.

Com relação ao ensino, a PROGRAD entende que nos PPC deve contemplar as formas de materializar o compromisso assumido em relação ao acesso e permanência desses estudantes com deficiência; porém, o cerne da questão da inclusão no ensino superior está na permanência desse público; pois, o acesso, a partir dos procedimentos adotados pela divisão

de processos seletivos em conjunto com outras unidades vem dando conta em atender os ditames legais da lei de reserva de vagas. Porém, os estudantes estão entrando na universidade, mas não estão permanecendo. (PROGRAD, 2019)

A resposta ao primeiro quesito do instrumento converge com nossa concepção em relação à “transversalidade” como forma de gerir essa política; a PNEEPEI (2008) reitera esse preceito orientando que no Ensino Superior

A transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e **no desenvolvimento de todas as atividades** que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 17, *grifo da autora*)

O compromisso com a transversalidade da política educacional inclusiva para estudantes com deficiência deve servir como balizadora das propostas a serem desenvolvidas por todas as Pró-Reitorias da UNIPAMPA contribuindo com as ações de e para inclusão.

Quanto ao segundo quesito, o qual tratei como ações que contribuem para a materialização dessa política (movimento da prática), a partir disso, a respondente fez a seguinte consideração:

Como forma de materializar essa política, os cursos necessariamente têm que protagonizar práticas que respondam as necessidades desses estudantes, essas práticas, na percepção da PROGRAD não existem porque para os cursos efetivarem tais práticas é necessário apoio técnico, e que há um texto oficial dentro do PPC dos cursos com a finalidade apenas para regulação ele não se materializa nas práticas pedagógicas que respondam às necessidades dos estudantes com deficiência.

Quanto às ações, a PROGRAD está criando uma resolução sobre acessibilidade pedagógica com a finalidade de criar espaços (legal); também como forma de pressionar a alta gestão a buscar esses profissionais que estarão ajudando o professor a pensar às estratégias pedagógicas que são necessárias a serem adotadas para responder às necessidades dos estudantes, infelizmente a PROGRAD fez o caminho que é sempre feito, ou seja, coloca a lei de cima para baixo e com aprovação desta resolução é que vai haver mobilização os atores para responder o que está dito na lei, o movimento poderia ser o contrário, a universidade reconhece o tema da inclusão como algo extremamente importante, sendo papel da

universidade e dos docente em atender esse alunos, então os cursos materializam às práticas que atendam essa necessidades, porém, isso não é uma realidade e não é porque as pessoas não querem, mas enquanto a universidade não tiver profissionais da área dedicados a apoiar o curso organizando estratégias pedagógicas, os professores não vão conseguir.

As ações que a PROGRAD vem empreendendo para materializar essa política, em que pese questões legais (prioridade de matrícula), que dizem do direito desses estudantes, tais como: editais em LIBRAS, formação em audiodescrição, mas é preciso avançar muito, principalmente na questão da LIBRAS em trabalhos acadêmicos; foi criado a assessoria de acessibilidade da PROGRAD para auxiliar a PROGRAD nas questões de acessibilidade. Mas muito ainda precisa ser construído, a inclusão na UNIPAMPA é lenta, com trabalhos individualizados e dependo do próprio aluo a busca da inclusão, e isso não é uma política institucional. (PROGRAD, 2019)

A resposta ao segundo quesito oferecida pela gestão segue na mesma direção de nosso entendimento, pois, para que essa política seja materializada, é necessário que haja o protagonismo de todos envolvidos no percurso formativo desse estudante, ou seja, docentes, técnicos e comunidade acadêmica; essas ações devem contemplar a tríade ensino, pesquisa e extensão na perspectiva inclusiva.

Entretanto, a percepção da PROGRAD é que essas ações “não existem”, pois para haver a materialidade é necessário que haja apoio técnico aos cursos; também, que existe “um texto oficial” que vem sendo inserido nos PPC que tratam da temática da inclusão, a respondente entende que esses textos possuem finalidade para a “regulação”, apenas.

Quanto ao texto oficial mencionado pela gestão respondente, não encontramos nos PPC um texto padrão; acredita-se que a partir da sugestão da Divisão de Regulação e Avaliação, bem como da Divisão de Planejamento e Desenvolvimento na orientação de construção dos PPC, houve a interpretação e a re-contextualização desse tema nos PPC.

Quando menciona que a resolução será uma forma de pressionar a alta gestão pela “busca de profissionais” com a intenção de auxiliar os docentes a planejar as “estratégias pedagógicas”, quanto a isso, acredito ser um equívoco, primeiro porque a resolução está sendo construída de uma forma hierárquica que não apresenta força para que a própria gestão cumpra o disposto por ela elencada; segundo, identificamos na pesquisa junto aos NUDE profissionais (pedagogos, intérpretes, psicólogos, assistentes sociais, técnicos em assuntos educacionais) que já poderiam estar contribuindo com os docentes na busca por estratégias pedagógicas no movimento da prática.

Por fim, as ações mencionadas pela PROGRAD apresentam significativa contribuição com a política educacional inclusiva, com a manutenção do direito à inclusão no caminho do acesso e da permanência desse público; ações como edital em LIBRAS, formação em audiodescrição e a resolução de prioridade de matrícula⁷⁶ são propostas que contribuem com esse tema. Todavia, a política educacional inclusiva para estudantes com deficiência precisa ser ampliada, contemplando a maioria dos estudantes com deficiência.

Outro aspecto é a criação da assessoria de acessibilidade da PROGRAD como proposta para auxiliar a Pró-Reitoria com a política inclusiva; apesar de ser uma estratégia significativa, é preciso refletir as ações que essa assessoria fomentará, tendo em vista que o discurso que essa política imprime e que foi atribuído pela respondente que é o aspecto da transversalidade das ações de e para inclusão, se na UNIPAMPA já existe o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade; é necessário identificar a possibilidade de esses setores caminharem juntos nas ações e propostas com vistas a alcançar a tríade do ensino, pesquisa e extensão. Não resta dúvida do entendimento que a PROGRAD possui sobre a política educacional inclusiva e a efetiva contribuição para o processo de ensino dos estudantes com deficiência.

⁷⁶Resolução 29/2010, o artigo 45 foi alterado pela resolução 225/2018, passando a vigorar da seguinte forma: Art. 5º Os Incisos do Art. 45 passam a ter a seguinte redação: “Art. 45 A prioridade de matrícula em componentes curriculares obedece: I. discentes com deficiência; II. discentes calouros; III. formandos no último ano do Curso; IV. discentes com matrícula regular em período ideal; V. discentes com matrícula regular; VI. discente de edital do Processo Seletivo Complementar, modalidade Segundo Ciclo de Formação, em sua primeira solicitação de matrícula; VII. discente em retorno de trancamento; VIII. discente em reopção; IX. discente de edital do Processo Seletivo Complementar, modalidades reingresso, transferência voluntária e portador de diploma, em sua primeira solicitação de matrícula.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao ponto que considero o mais difícil da pesquisa, tecer considerações a partir de uma compreensão (ainda em construção) sobre a proposta apresentada pela **pesquisa Acessibilidade atitudinal e pedagógica no ensino superior: caminhos para inclusão dos estudantes com deficiência na universidade**. O caminho percorrido até aqui tornou-se desafiador a medida em que fui adentrando ao campo de pesquisa escolhido; a partir dos teóricos escolhidos nesse trabalho, construí entendimento sobre a implementação da política educacional inclusiva para os estudantes com deficiência na UNIPAMPA e, nessa perspectiva, foi possível compreender a política a partir do contexto macro e a implementação/atuação no contexto micro.

Busquei aproximação teórico-metodológica com o Ciclo de Políticas, com base nos estudos do sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (1992), o qual se tornou ferramenta efetiva para conhecer o processo da inclusão a partir do contexto (micro) da política implementada pela UNIPAMPA.

Classifiquei os documentos externos que regem a política como movimento de influência; quanto aos documentos internos, os quais foram interpretados e (re) contextualizados pelos atores responsáveis pela construção/implementação/atuação da política, identificados a partir do movimento da produção de texto, com possibilidades de interferência no movimento da prática.

Percebe-se que o processo de implementação da política educacional inclusiva na UNIPAMPA ainda não está acabado, é dinâmico e multifacetado, apresentando diferentes concepções, principalmente às questões relacionadas ao movimento da prática no caminho da materialização da política. Percebi que os documentos institucionais tiveram em sua construção influência externa e interna; esse processo de interpretação e (re) construção de texto da política educacional inclusiva foi e vem sendo movimentado a cada momento, conforme as políticas externas vão sendo reformuladas, ou conforme esses estudantes vão chegando à Universidade.

Depreende-se que a política educacional inclusiva na UNIPAMPA, pautada em seus textos políticos (PI, PDI, PPC), apresenta consolidação mais alicerçada comparada ao movimento da prática, tendo em vista a maioria dos PPC contemplarem o tema da inclusão, porém, apenas um (1) PPC considerou a inserção da inclusão e acessibilidade nos planos de ensino, bem como o planejamento de plano individual para estudante com deficiência. Isso reflete diretamente no objetivo geral deste estudo de caso realizado, qual seja, investigar o

processo de implementação da acessibilidade pedagógica e atitudinal na referida Universidade, para garantia do acesso e permanência dos estudantes com deficiência.

Em relação à inserção das ações inclusivas nos planos de ensino – acessibilidade pedagógica, portanto, a partir da pesquisa realizada é possível considerar que há certa fragilidade, pois não houve por parte da Pró-Reitoria de Graduação, orientação nesse sentido; as orientações trazidas pelo *checklist*⁷⁷ vigente versam sobre outros aspectos das dimensões dos PPC, não há orientação sobre o tema da inclusão para os planos de ensino.

Em vários momentos desse processo de pesquisa, me senti num movimento de inquietude, primeiro pela vasta legislação que trata sobre o tema da inclusão; essa inquietude levou-me, novamente, ao seguinte questionamento: a legislação dá conta dos aspectos pedagógicos da inclusão? Poderei responder, com os dados obtidos nesta pesquisa, os quais demonstram que as maiorias dos estudantes com deficiência que ingressaram na UNIPAMPA estão no caminho do abandono⁷⁸?

Segundo, por compreender que o caminho do acesso vem apresentando melhor organização para contemplar a política, os dados obtidos na análise diagnóstica demonstraram isso. Percebi, ainda, que o tema da inclusão e acessibilidade pedagógica na UNIPAMPA ainda prescinde de muitos diálogos, reflexões e (re) construções, principalmente no movimento da prática, no âmbito dos cursos e, também, por parte dos servidores dos núcleos de desenvolvimento educacional – NuDE; ainda não há uma política educacional inclusiva comum a todos os atores institucionais envolvidos - professores e servidores da instituição, o que ficou evidente nos resultados obtidos a partir dos instrumentos de coleta de dados.

⁷⁷Ofício nº 160/2019, elaborado pela PROGRAD como proposta de orientar a construção e aprovação dos planos de ensino pelas comissões de curso.

⁷⁸Como forma de apresentar os dados dos estudantes que ingressaram na UNIPAMPA entre os anos de 2008 a 2019, solicitei à Divisão de Registros Acadêmicos um relatório desses estudantes; após análise, identifiquei que estes não são equivalentes aos dados apresentados na análise diagnóstica (2018). Diante disso apresento uma proposta de levantamento dos estudantes com deficiência ingressantes/formados/abandonos e regulares na UNIPAMPA: a) Ingressantes: 461 estudantes; b) Formados: 53; c) Abandonos: 209; d) Regulares: 199. Em relação ao ingresso pela reserva de vagas, os dados obtidos mostram que 115 estudantes com deficiência ingressaram via cotas e 346 pela ampla concorrência. Estes dados disponibilizados pela UNIPAMPA identificam os ingressantes com as seguintes deficiências: física, visual, auditiva, intelectual, múltipla, baixa visão, transtorno do espectro autista e surdez parcial. Ao produzir um refinamento nesta pesquisa, percebi que o percurso de muitos estudantes, infelizmente, foi de, no máximo, um ano. Outro aspecto que merece reflexão quanto aos dados obtidos, é o caminho dos estudantes com deficiência física, na UNIPAMPA, estes são os que mais conseguiram êxito no percurso formativo, ou seja, dos cinquenta e três (53) formados, vinte três (23) estudantes com essa condição finalizaram seus estudos; figuram a seguir, estudantes com deficiência descrita como surdez parcial, quinze (15) fazem parte dos que lograram êxito no caminho do ensino superior; os estudantes com deficiência visual-cegueira também fazem parte dos concluintes, onze (11) conseguiram se formar. Por fim, fazem parte desses dados, dois (2) estudantes com deficiência múltipla e dois (2) estudantes com baixa visão. Infelizmente, o caminho de muitos estudantes com deficiência foi de “um” ou “dois” semestres. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019).

Ainda no movimento de influência, com o “caminhar” da pesquisa e após movimento do estudo de caso realizado na análise diagnóstica inicial apresentada no projeto de pesquisa (2018), fui surpreendida pela modificação do procedimento das ações tomadas pelos processos seletivos de responsabilidade da PROGRAD e Divisão de Processos Seletivos com relação às ações para o ingresso dos estudantes com deficiência via reserva de vagas (Lei nº 13.409/2015); naquela análise, o procedimento adotado para contemplar o ingresso e o direito à reserva fazia com que o estudante passasse “presencialmente” por várias comissões: deficiência, deficiência e baixa renda, deficiência e cota racial, deficiência e estudante de escola pública e deficiência, cota racial, baixa renda e escola pública. Atualmente, o processo foi “modificado”; essa ação afirmativa será analisada conforme orienta a legislação, ou seja, através de documentação apresentada pelo candidato sem exigência de entrevistas presenciais pelas comissões. Com isso, tenho a pretensão de afirmar que a pesquisa resultará melhorias no caminho desses estudantes no próximo processo seletivo do SISU 2019/2, incidindo diretamente com a expectativa anunciada na introdução desta dissertação, qual seja, ampliar o debate acerca da política educacional inclusiva na Universidade Federal do Pampa e, assim, verificar o processo de implementação e a materialização dessa política referente aos preceitos da acessibilidade pedagógica e atitudinal (movimento da prática). No projeto apresentado à banca, mencionei que a instituição estava praticando um processo de exclusão pela via da inclusão; é gratificante perceber que o “acesso” será modificado e que esta pesquisa provocou os gestores na perspectiva inclusiva.

Ao falar dos preceitos da acessibilidade pedagógica e atitudinal conceituados aqui, fundamentados pela legislação e reafirmados pelos documentos institucionais, principalmente o preceito da acessibilidade pedagógica, teço a seguinte reflexão: apesar de esse conceito estar pautado no PI, PDI e PPC entendem como algo meramente compulsório por parte da instituição, ou seja, o movimento de uma construção que se deu a partir das orientações trazidas pela gestão e esta, a partir movimento de influência dos processos de regulação e avaliação; isto pode ser percebido pelas datas de introdução nos PPC (2015-2018) e no PDI (2014-2018), as quais coincidem com as datas dos instrumentos de regulação e avaliação do MEC/SINAES/DAES (2016; 2017 e 2018), subsidiados para orientação da divisão de regulação e avaliação, confirmada no instrumento de pesquisa.

Porém, ainda considerando que tais inserções não tenham sido espontâneas por parte da Universidade, ao pesquisar esses preceitos, depreende-se que são artefatos necessários à materialização da política inclusiva; a acessibilidade pedagógica compreendida como acessibilidade metodológica serve a todos os estudantes e mesmo que tenham sido

contempladas a partir do movimento político dos processos de avaliação e regulação externa, essas propostas já foram interpretadas e (re)construídas. Considero que esta questão poderá refletir nas próximas (re)construções/atualizações dos PPC, até mesmo pelo fato da recente modificação dos processos de avaliação externa que começarão a elevar a pontuação dos cursos de graduação para àqueles que contemplarem acessibilidade metodológica.

Quanto aos aspectos da acessibilidade atitudinal, percebi o quão importante e subjetiva se torna; é possível que essa subjetividade seja perceptível aos docentes pois, a partir da compreensão do instrumento de avaliação trazida pelo MEC/SINAES/DAES (2016), deixa claro que a acessibilidade pedagógica depende da acessibilidade atitudinal e que aquela é “subjacente” a atuação docente.

Retomando a problemática apresentada nessa pesquisa, no universo de mais de treze mil estudantes matriculados na UNIPAMPA, apenas cento e cinquenta e três fazem parte do público estudantes com deficiência. Acredito que a pesquisa não trouxe uma resposta definitiva a essa problemática, todavia, faço a seguinte consideração: a partir do levantamento de dados obtidos através dos instrumentos de pesquisa, consegui identificar que a política inclusiva na instituição não apresenta entendimento homogêneo, nem pelos servidores que atuam nos NUDE, nem pelos docentes (coordenadores de curso); muitas ações na instituição ainda são individualizadas, fato comprovado na construção de um PPC que levou em consideração para inserção da política inclusiva o ingresso de estudante com deficiência (visual-cegueira), ou seja, o movimento de influência deu-se a partir do caminho do estudante, bem como a construção de outro PPC que teve como movimento de influência o ingresso de estudante com deficiência (espectro autista).

Quanto às similaridades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado na UNIPAMPA trazido por 55% dos PPC com o ofertado pela educação básica, considero a seguinte análise: a oferta de AEE na instituição teve início a partir da orientação da gestão e, essa, a partir de influência externa da PNEEPEI (2008) e do Incluir (2013); também, sob influência de servidores (técnicos e docentes) que possuem conhecimento na área da educação especial. Porém, o AEE na UNIPAMPA, apesar de apresentar concepções equivalentes ao do ofertado na Educação Básica, não caracteriza o mesmo serviço, pois a Universidade oferta apenas um serviço de apoio pedagógico, ou seja, diferente da concepção de AEE.

Quanto a isso, posso inferir que não existe, na UNIPAMPA, um “modelo” de AEE realizado que encontre similaridade com o ofertado na educação básica, considerando que nem na Educação Básica existe um modelo para a execução desse serviço. Compreendi, após os estudos realizados nessa pesquisa, que existem propostas diferentes nesses espaços, como é

o caso da Educação Básica que utiliza as salas de recursos multifuncionais, contra turnos, educador especial, etc. Dessa forma, não há um modelo de AEE no Ensino Superior, porém, mesmo com entendimento diverso por parte da comunidade acadêmica, dos próprios servidores lotados nos NUDE (responsáveis pelo AEE), a UNIPAMPA vem contemplando essa oferta de acordo com suas possibilidades, através de apoio pedagógico de acordo com a especificidade do estudante. Todavia, há que se levar em consideração o fato de o instrumento de avaliação e regulação externa de 2018 fazer referência às concepções de AEE, estabelecidas a partir da PNEEPEI (2008).

Enfim, considero que o caminho dos estudantes na UNIPAMPA ainda necessita de uma construção que vá além dos processos de avaliação e regulação externa, que os preceitos da acessibilidade pedagógica e atitudinal encontrem o movimento da prática e que esta faça parte de todo percurso formativo.

Ao findar esse trabalho, acredito que outros pontos de vista poderiam ser tratados, poderiam ser realizados outros questionamentos e outras percepções na análise dos dados; não tive a pretensão de apresentar um trabalho extenso aberto a muitas outras interpretações, mas pesquisar política educacional [inclusiva] não é tarefa fácil. Tentar compreender como as ações dos textos políticos são levados ao contexto da prática foi desafiador e posso dizer que a análise não está concluída, é preciso que a inclusão e acessibilidade caminhem, na UNIPAMPA, para além dos processos regulatórios, e que esse caminho vá além do movimento da produção de texto, que seja permeado pela acessibilidade atitudinal para efetiva contribuição na acessibilidade pedagógica contribuindo com o percurso formativo de todos os estudantes. Ao encerrar a presente reflexão e estudo sobre a concepção desse espaço que elegi como campo de pesquisa, ou seja, a inclusão na Universidade, volto meus pensamentos a episódios ocorridos em meados de maio do corrente ano quando, enquanto servidora pública da instituição pesquisada, retomei os ensinamentos de Paulo Freire⁷⁹, apreendido nas aulas do Mestrado Acadêmico em Ensino, principalmente, sobre o ato de “esperançar”; é preciso ter esperança, mas não a do verbo “esperar”:

Esperançar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperançar!

⁷⁹A este trecho sobre “esperança” encontrado na internet, soma-se a uma reflexão mais longa e mais densa de Paulo Freire no livro “Pedagogia da esperança - um reencontro com a pedagogia do oprimido”.

REFERÊNCIAS

- ALVES MARTINS, Eliezer. **Políticas de currículo e reforma do ensino médio: uma análise de contextos em documentos e na percepção de ser professor de ciências da natureza**, 2019, 134 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, 2019.
- ALMEIDA JÚNIOR, Claudovil Barroso de; FERNANDES, Sueli. Políticas de acessibilidade no ensino superior: desafios institucionais. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 6, n. 3, p. 75-83, set./dez. 2016.
- ALVES, Carla Rosane da Silva Tavares, ANDRADE, Maihara Pereira Franco. A sala de recursos multifuncional como um ingrediente essencial na inclusão de crianças especiais, na escola regular de ensino, 2016. **Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão** v. 3 n.1.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos analíticos de políticas educativas**, San Andrés, v. 24, n. 24, p.1-18, 2016. UCL Institute of Education, University of London United Kindom. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>. Acesso em: 5 Abr. 2019.
- AZEVEDO, Luiz Carlos de. História do direito, ciência e disciplina. **Revista da Faculdade de Direito**. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997. Disponível em: <file:///D:/Users/Jose/Downloads/67354-88772-1-PB.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.
- BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **A investigação qualitativa em educação: uma introdução á teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora,1991.
- BOWE, R.; BALL, Stephen. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública: será esse o caminho?** Campinas, São Paulo: Autores associados, 2005.
- BRUNO, M. M. G e NOZU, W. C. S: **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4-21, maio/ago. 2015.
- BRASIL. Decreto-lei nº 2.481, de 3 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 126, n. 190, 4 out. 1988. Seção 1, parte 1, p. 19291-19292.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio. 2018.
- BRASIL. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Institui a Lei Brasileira de Sinais, Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. Código Civil de 2002, artigo 2º. **A proteção jurídica do nascituro de acordo com o Código Civil brasileiro.** Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/26501/a-protECAo-juridica-do-nascituro-de-acordo-com-o-codigo-civil-brasileiro>. Acesso em: 9 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, Brasília, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoas com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência), Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 21 maio. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 28 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 21 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.034**, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, Brasília, 20 abr. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. **Plano nacional de educação, 2011.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9262-professor-francisco-aparecido-cordao-presidente-educacao-basica-conselho-nacional-educacao-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos, 2007.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Educação/Ministério da Justiça/UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Documento orientador. **Programa incluir:** acessibilidade na educação superior SECADI/SESU, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2017.

BRASIL. **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 York, em 30 de março de 2007. Brasília, 25 agos. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 8 dez. 2019.

BRASIL. **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, Brasília, 8 de outubro de 2001. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoa->

[deficiencia/d3956.2001_conv_elim_discr_pessoascomdeficiencia.pdf](#) Acesso em: 10 jul. 2019.

BRAZIL. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância:** reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília: MEC/INEP/DAES/SINAES, abril. 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2016/instrumento_2016.pdf. Acesso em: 8 dez. 2019.

BRAZIL. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância:** reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília: Inep, out. 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: mar. 2018.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar:** “negociação sem fim”. 2007. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12216/000610481.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 dez. 2019.

BRIZOLLA, Francieli; MARTINS, Claudete da Silva Lima. Experiências de atendimento educacional especializado para acadêmicos com deficiência nas universidades federais de ensino superior do sul do Brasil. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPESUL*, 11., 2016, Curitiba/ Paraná. **Anais** [...]. Curitiba/ Paraná: UFPR, 2016. Disponível: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wpcontent/uploads/2015/11/eixo22_FRANC%3%89LI-BRIZOLLA-CLAUDETE-DA-SILVA-LIMA-MARTINS.pdf. Acesso em: 8 dez. 2019.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001. Disponível em: <https://uspcf.files.wordpress.com/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2019.

CORDOVIL, V. R. S. **A Acessibilidade de portadores de deficiência no ensino superior**. Só pedagogia. Virtuosa Tecnologia da Informação, 2009. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/deficienciaensuperior/>. Acesso em: 24 jun. 2018.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã:** o ensino superior da colônia à era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, M. V. O “Manifesto dos Pioneiros” de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixões. **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 8, n. 17, maio./ago. 2008,

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 maio. 2018.

DIEHL, Antônio Astor; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas:** métodos e técnicas. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2004.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Reconhecer-se diferente é a condição de entrada:** tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS, 2011, 168 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37379>. Acesso em: 8 dez. 2019.

ELTERMANN, Eddy Ervin. **Concepções de universidade: das questões teóricas à representação no senso comum**, 2011, 115 f. Dissertação (mestrado). Universidade do Sul de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Tubarão, 2012. Disponível em: <http://doczz.com.br/doc/585408/modelo-de-tese---acervo>. Acesso em: 8 dez. 2019.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade no brasil: das origens à reforma universitária de 1968**. Educar, n.28. Curitiba: UFPR, 2006, p. 17-36. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf> . Acesso em: 25 jun. 2018.

GEMMA, **Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa**. [s. l.]. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/equipe/>. Acesso em: jun. 2019.

GARCIA, Vinícius Gaspar. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e contexto contemporâneo**, 2010, 199 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia. Campinas, São Paulo, 2010.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

LANNA JÚNIOR, Mário C. M. (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIMA, J. P. C.; ANTUNES, M. T. P.; NETO, O. R. M.; PELEIAS, I. R. Estudos de caso e sua aplicação: proposta de um esquema teórico para pesquisas no campo da contabilidade. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 6, n. 14, 2012, p. 127-144. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rco/article/view/45403/49015>. Acesso em: 8 dez. 2019.

MACIEL, Carina Elizabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras, **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, dez. 2017, p. 71-86. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.3/0104-4060-er-03-71.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2019.

MAINARDES, Jeferson; BALL, Stephen J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**, São Paulo, Editora Cortez, 2011.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr, 2006. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2019.

MAIA, Maurício. **Novo conceito de pessoa com deficiência e proibição do retrocesso**. 2012. Disponível em http://www.pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/novo_conceito_de_pessoa_com_deficiencia_e_proibicao_do_retrocesso.pdf. Acesso em: jun. 2019.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003. Disponível: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é Política?**, Brasiliense: São Paulo, 1982

MENDES, Denise Cristina Vitale Ramos; SPOSATO, Karyna Batista. **Políticas públicas e pessoa com deficiência: direitos humanos, família e saúde**. Salvador: EDUFBA, 2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Manifesto dos pioneiros da educação nova. **Dicionário interativo da educação brasileira, educabrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 23 maio 2019.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NISHIMURA, S. P.A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: um estudo sobre o REUNI na UFRGS. **Revista Universidade e Sociedade, Brasília**, Ano XXIII, nº 53, p. 48-59, fev. 2014. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/5116ae48b4ec6226e6b65d1e7e4030a7_1548264532.pdf. Acesso em: 9 dez. 2019.

PEREIRA DOS SANTOS, M; BARREIRO DE LIMA, C; SALVINO NUNES DE ALMEIDA, M. Inclusão no ensino superior pela lente omnilética: um foco na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 825-839, dez., 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329767532_Inclusao_no_Ensino_Superior_pela_Lente_Omniletica_Um_foco_na_formacao_docente. Acesso em: 9 dez. 2019.

RAPOSO, Bruno. Resenha do livro: Educação e sociedade na primeira república, de autoria de Jorge Nagle. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.25, p. 258-264, mar. 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/res02_25.pdf. Acesso em: 9 dez. 2019.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROSA, Sanny S. Da. Entrevista com Stephen J. Ball - privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, Rio de Janeiro, Apr./June 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000200012>. Acesso em: abr. 2019.

QUEIROZ, Débora. **O que é ser humano?**. Universo racionalista. [s. l], 2016. Disponível em <https://universoracionalista.org/o-que-e-ser-humano/>. Acesso em: mar. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano 10, n. 58, set./out. [s. l], 2007, p.20-30. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Otto Marques da, **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987, 470 p.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE)**. 2012. 595 f. Dissertação (Mestrado), UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós – graduação em Educação, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12854/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O-%20FABIANA%20TAVARES-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20N%C3%83O%20INCLUSIVA-%20A%20TRAJET%C3%93RIA%20DAS%20BARREIRAS%20ATITUDINAIS%20NAS%20p>. Acesso em: 9 dez. 2019.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.48 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/26653>. Acesso em: 9 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA. Pró-reitoria de Graduação, coordenação de ensino e integração acadêmica, núcleo de formação para docência do ensino superior. **Acessibilidade pedagógica: inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. Cruz das almas, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Projeto Político Pedagógico de Curso de Graduação da UNIPAMPA. Disponível em: <http://porteiros.r.UNIPAMPA.edu.br/portais/prograd/2012/01/24/elementos-do-projeto-politico-pedagogico-de-curso-de-graduacao-da-UNIPAMPA/>. Acesso em: 22 maio. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Portaria nº 0597/2011. Inclusão e acessibilidade na UNIPAMPA. Bagé, 2012. Disponível em: <http://porteiros.s.UNIPAMPA.edu.br/nina/files/2015/02/Relat%C3%B3rio-T%C3%A9cnico-Inclus%C3%A3o-e-Acessibilidade-na-UNIPAMPA.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI/2014 – 2018). Disponível em: http://porteiros.r.UNIPAMPA.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res.-71_2014-PDI.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Orientação para regulação e avaliação dos cursos dos cursos de graduação/Lisete Funari Dias, Otávio Tassinari Dornelles; [et.al.]. Bagé, RS: UNIPAMPA 2018. 100p. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2019/03/orientacoes-para-avaliacao-de-cursos_2018_2.pdf. Acesso em: 9 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. OFÍCIO Nº 160/2019/PROGRAD/UNIPAMPA, 2019. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2019/07/oficio_prograd_0113806.pdf. Acesso em: 9 dez. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. São Paulo: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE - A

Questionário da Fase Diagnóstica: condições de ingresso (eixo: Acesso)

1. Como você identifica a questão da introdução feita pela lei nº Lei n. 13.404, de 28 de dezembro de 2016, para a política de ação afirmativa para os estudantes com deficiência?

- a) De maneira positiva
 - b) De maneira negativa
 - c) A universidade precisa cumprir, não devo opinar
 - d) A universidade não está pronta para receber esses estudantes
- Comentários?

2. Como você recepciona os procedimentos contidos pela Portaria nº 09/2017?

- a) De maneira positiva
 - b) De maneira negativa
 - c) Irão auxiliar no processo seletivo via SISu 2018
 - d) A universidade não tem pessoal para auxiliar nessa demanda.
- Comentários?

3. O que você achou das comissões de análise para todas as ações afirmativas?

- a) Concordo plenamente
- b) Não concordo
- c) Não posso opinar

4. Na sua visão, as comissões foram instituídas pela portaria ou pela gestão?

- a) Pela lei
- b) Pela gestão
- c) Pelos colegas
- d) Não sei opinar.

5. Você concorda com a verificação para aprovação da deficiência dos estudantes que ingressaram via sistema de cotas?

- a) Concordo plenamente
- b) Não concordo
- c) Poderia ser de outra forma
- d) Não posso opinar.

6. Quando a instituição realiza o primeiro contato com o estudante com deficiência que ingressa na universidade?

7. Quanto à permanência dos estudantes com deficiência, quais ações são do seu conhecimento para contribuir com a política de inclusão no ensino superior?

APÊNDICE - B

Questionário aplicado à comunidade respondente Coordenadores de Curso (eixo: permanência)

1. I No âmbito do curso que você coordena, há conhecimento quanto à Política Educacional Inclusiva para estudantes com deficiência vigente no Brasil e, mais especificamente na Educação Superior?
 - a) Sim, o Curso possui conhecimento sobre a política educacional inclusiva
 - b) Não, o Curso não possui conhecimento sobre a política educacional inclusiva
2. II Em caso afirmativo, quanto ao tipo de conhecimento do Curso referente à Política Educacional Inclusiva para estudantes com deficiência vigente no Brasil, trata-se de:
 - a) Conhecimento teórico-conceitual (em disciplinas, módulos, etc)
 - b) Conhecimento legal-normativo (legislação educacional, normas da universidade, etc)
 - c) Ambos conhecimento
 - d) Outros
3. III O Curso tem estudantes com deficiência matriculados?
 - a) Sim
 - b) Não
 - c) Não possuo essa informação
4. IV No que diz respeito à construção e implementação do PPC, o Curso:
 - a) Contempla critérios referente à Inclusão e Acessibilidade
 - b) Não contempla critérios referente à Inclusão e Acessibilidade
 - c) Não possuo conhecimento dessa temática no PPC
 - d) Outros
5. V Quanto às orientações para a inserção da Política Educacional Inclusiva na construção do PPC, estas foram realizadas:
 - a) Pela Divisão de Planejamento e desenvolvimento da PROGRAD
 - b) Pelo Núcleo de Inclusão e Acessibilidade/Reitoria
 - c) Pelo NUDE do campus
 - d) Pelos docentes responsáveis pela elaboração/construção do PPC no âmbito do curso (NDE)

- e) Orientação coletiva/outros/descreva
6. VI A partir da orientação e construção realizadas, os critérios referentes à Inclusão e Acessibilidade do PPC são materializadas/implementadas:
- a) Pelo/s docente/s de sala de aula
 - b) Pelo/s docente/s de sala de aula com apoio do NINA/Reitoria
 - c) Exclusivamente pelo NUDE do Campus
 - d) Exclusivamente pelo NINA/Reitoria
 - e) Por ambos, NUDE e NINA, em colaboração com o/s docente/s em sala de aula
 - f) Outros
7. VII Os critérios referentes à Inclusão e Acessibilidade, especialmente, a Pedagógica, estão previstos/inscritos nos Planos de Ensino construídos pelos docentes?
- a) Sim
 - b) Não
 - c) Não possuo essa informação
8. VIII No seu Campus há Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência, com vistas a complementar e /ou suplementar o processo de ensino-aprendizagem?
- a) Sim, é realizado AEE para os estudantes com deficiência
 - b) Não, no campus não é realizado AEE para estudantes com deficiência
 - c) Não possuo essa informação
 - d) Outros
9. IX No caso de realização de Atendimento Educacional Especializado no seu campus, o AEE é realizado:
- a) Pelo docente em sala de aula
 - b) Pelo NUDE
 - c) Pelo NINA/Reitoria
 - d) No Campus não é oferecido/realizado AEE
 - e) Não possuo essa informação

APÊNDICE -C

Questionário aplicado à comunidade respondente Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NUDE (eixo: acesso e permanência)

1. Você concorda em responder essa pesquisa?

- a) Sim
 - b) Não
2. I Qual entendimento que o NUDE possui sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
3. II Sobre a identificação da deficiência:
- a) Pelo processo seletivo
 - b) Pelo docente de sala de aula
 - c) Pelo NUDE
 - d) Pelos servidores da secretaria acadêmica
 - e) Outros
4. III Sobre o encaminhamento ao atendimento educacional especializado (AEE)
- a) Pelo docente de sala de aula
 - b) Pelo coordenador de curso e/ou diretor
 - c) Pela coordenação acadêmica
 - d) Pelo nina
 - e) Pelo próprio estudante
 - f) Outros
5. IV Sobre a realização do atendimento educacional especializado (AEE)
- a) Realizado pelos servidores do NUDE
 - b) Realizado pelo núcleo de inclusão e acessibilidade da universidade
 - c) Não é oferecido pelo campus
 - d) Outros
6. V Sobre os profissionais do NUDE responsáveis pela realização do AEE
- a) Assistente social
 - b) Psicólogo
 - c) Pedagogo
 - d) Técnico em assuntos educacionais
 - e) Assistente em administração
 - f) Docente
 - g) Outros

7. VI (A) Sobre as ações (metodologia utilizada) no AEE orientações referentes à acessibilidade pedagógica aos docentes para atuação com o estudante com deficiência em sala de aula:
 - a) Ao nível do planejamento (plano de ensino)
 - b) Ao nível da atividade de ensino-aprendizagem (para intervenção didático-pedagógica em sala de aula)
 - c) Ao nível de flexibilização curricular
 - d) Ao nível da elaboração de plano educativo individualizado (PEI)
 - e) Outros
8. VI (B) Intervenção pedagógica diretamente de servidores da equipe NUDE:
 - a) Interpretação em libras
 - b) Apoio pedagógico (ao professor e/ou ao estudante)
 - c) Produção de materiais/recursos pedagógicos acessíveis para utilização em sala de aula
 - d) Outras ações
 - e) Não são realizadas orientações pela equipe NUDE
 - f) Não são realizadas intervenções pedagógicas (ao professor e/ou ao estudante) por parte da equipe NUDE

APÊNDICE - D

Questionário aplicado à comunidade respondente Divisão de Regulação e Avaliação da PROGRAD (eixo: permanência)

1. I Como os critérios da inclusão e acessibilidade para estudantes com deficiência têm sido tratado nos processos de visitas in loco (credenciamento/recredenciamento e reconhecimento de curso de graduação) por parte do Ministério da Educação?
2. II Existe, por parte desta divisão, algum documento que sirva de referência para as orientações aos cursos de graduação em relação ao tema da inclusão?
3. III Dentre as orientações [sobre inclusão e acessibilidade] que o setor empreende aos cursos, pode descrever quais aspectos são levados em consideração para receber as avaliações.
 - a) Aspectos sobre acessibilidade arquitetônica
 - b) Aspectos sobre acessibilidade nas comunicações
 - c) Aspectos sobre acessibilidade pedagógica

- d) Ambos aspectos
 - e) Não são considerados esses aspectos
4. IV A UNIPAMPA, em algum processo avaliativo, teve algum aspecto [sobre a inclusão e acessibilidade] considerado que não tenha sido atendido e, assim, fomentado alguma diligência para regularizar tal situação?
 5. V Considerando o questionamento anterior, podes informar qual tipo de diligência em relação a inclusão e acessibilidade a UNIPAMPA precisou atender?

APÊNDICE - E

Questionário aplicado à comunidade respondente Divisão de Formação e Qualificação da PROGRAD (eixo: permanência)

1. I Esta divisão propõe formação para os docentes sobre a temática da inclusão e acessibilidade para os estudantes com deficiência no Ensino Superior?
2. II Caso sua resposta seja positiva; essas ações de formação na área da inclusão e acessibilidade são propostas por quem?
 - a) Pela divisão de formação e qualificação
 - b) Pelo gabinete da PROGRAD
 - c) Pelos docentes e técnicos nos Campi
3. III Esta divisão pode indicar se aconteceu formação na área de inclusão e acessibilidade nos últimos quatro (4) anos e qual público foi contemplado (docente ou técnico)
4. IV Esta divisão pode indicar qual formação na área da inclusão e acessibilidade ofereceu
5. V Em relação à efetiva participação dos docentes e técnicos nessa (s) formação (ões), a divisão considera:

APÊNDICE - F

Questionário aplicado à comunidade respondente Divisão de Planejamento e Desenvolvimento da PROGRAD (eixo: permanência)

1. I Como setor responsável pela orientação na construção dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Graduação questionamos se há orientação em relação ao tema da inclusão e acessibilidade para estudantes com deficiência?
 - a) Sim
 - b) Não

2. II Caso seja positiva sua resposta, podes indicar quais dimensões contidas no PPC a orientação baseia-se e justificar?

APÊNDICE - G

Questionário aplicado à comunidade respondente Pró-Reitoria de Graduação/PROGRAD gabinete (eixo: acesso e permanência)

1. I Como responsável pela gestão dos cursos de Graduação, qual a concepção que a PROGRAD entende sobre a Política Educacional Inclusiva no Ensino Superior?
2. II Quais ações a PROGRAD considera importante para a materialização dessa política nos cursos de Graduação da instituição?

APÊNDICE - H

Acessibilidade Atitudinal e Pedagógica no Ensino Superior: caminhos para inclusão dos estudantes com deficiência na universidade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esclarecimentos

Por meio deste, apresentamos esclarecimentos quanto ao convite para participação como entrevistado/a no levantamento de dados produzido para a pesquisa “Acessibilidade Atitudinal e Pedagógica no Ensino Superior: caminhos para inclusão dos estudantes com deficiência na universidade” - cadastro UNIPAMPA SIPPEE n. 20181122145257, desenvolvida no âmbito do curso stricto sensu do Mestrado Acadêmico em Ensino/PPGMAE/Bagé, que tem como pesquisadora responsável a mestrandia Jôse Storniolo Brasil, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Francéli Brizolla.

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, do tipo estudo de caso, com o objetivo de investigar o processo de implementação da acessibilidade pedagógica e atitudinal na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) para garantia do acesso e permanência dos estudantes com deficiência, como parte da política de inclusão e acessibilidade no Ensino Superior, com base no ciclo de políticas (Ball, 1992). Tem como foco de análise o percurso formativo (“caminho”) dos estudantes com deficiência que ingressam no Ensino Superior amparados pela legislação nacional vigente, por meio da Lei de Cotas - Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012; Lei Brasileira de Inclusão - Lei n. 13.146 de 2015; Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (altera a Lei de Cotas) e o Decreto n. 9.034 de 20 de abril de 2017. Os objetivos secundários são: produzir informações, a partir de coleta de dados, tendo como base a legislação vigente sobre o tema e os documentos institucionais da universidade pesquisada (contexto de influência e contexto da produção de texto). Através da análise da política institucional pretende-se verificar as questões relativas à acessibilidade pedagógica e atitudinal concebidas no contexto da prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a acadêmicos com deficiência no âmbito da UNIPAMPA.

O período de pesquisa é janeiro/2019 a maio/2019. Acreditamos ser importante esta pesquisa por contribuir com um tema que está inserido dentro de uma política pública educacional [inclusiva] e que vem modificando os contextos da universidade para melhor atender esses alunos dentro da perspectiva inclusiva.

A pesquisa será encaminhada no formato online através de questionário, com perguntas de múltipla escolha; a primeira etapa foi direcionada apenas aos servidores dos NUDE; nessa segunda etapa o questionário será aplicado aos coordenadores de curso.

Todos os participantes são voluntários, sendo incluídos na pesquisa por livre e espontânea vontade, e qualquer participante poderá, a qualquer momento, desistir de participar, sem ônus ou comprometimento de qualquer natureza.

Durante a realização da pesquisa alguns riscos mínimos poderão acontecer, visto que as informações serão obtidas por meio da aplicação de um questionário online, tais como, cansaço e desconforto. Caso haja necessidade, o respondente poderá interromper e solicitar que seja aplicado em outro momento, você poderá recusar perguntas que lhe cause constrangimento de qualquer natureza. Porém, a pesquisadora responsável disponibilizará indenização caso haja dano comprovado ao participante desta pesquisa.

Acreditamos que essa pesquisa trará benefícios para a Universidade Federal do Pampa, pois ampliará o debate acerca da implementação de uma política pública estabelecida dentro do contexto da prática, verificando quais estratégias são oferecidas para contemplar o acesso e permanência dos alunos com deficiência nessa etapa de ensino.

Durante o período da pesquisa, em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Jôse Storniolo Brasil, através do email: josisb37@gmail.com

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Observamos para o fato de que os dados fornecidos são confidenciais, bem como a identificação do respondente, podendo ser divulgados quando da apresentação de trabalhos em algum evento acadêmico-científico.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre o objetivo, a importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos e benefícios que ela trará para mim, e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa “Acessibilidade Atitudinal e Pedagógica no Ensino Superior: caminhos para inclusão dos estudantes com deficiência na universidade”, cadastro UNIPAMPA SIPPEE n. 20181122145257, desenvolvida no âmbito de curso stricto sensu do Mestrado Acadêmico em Ensino/PPGMAE/Bagé e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas no escopo da dissertação, em congressos e/ou publicações científicas, com a garantia de que nenhum dado possa me identificar.

(local, data) _____ Assinatura do participante da pesquisa