



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
INSTITUTO DE BIOLOGIA – IB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO – PGCTIn

ANDREZA DE OLIVEIRA DE CARVALHO

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO: NORMAS, DISCURSOS E PRÁTICAS

ORIENTADOR: PAULO PIRES DE QUEIROZ



NITERÓI

2024

ANDREZA DE OLIVEIRA DE CARVALHO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO: NORMAS, DISCURSOS E PRÁTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn, da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências, Tecnologias e Inclusão.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Pires de Queiroz

NITERÓI

2024

Ficha catalográfica automática - SDC/BCV
Gerada com informações fornecidas pelo autor

D278i De Carvalho, Andreza de Oliveira
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: NORMAS, DISCURSOS E PRÁTICAS /
Andreza de Oliveira De Carvalho. - 2024.
206 f.

Orientador: Paulo Pires De Queiroz.
Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Instituto
de Biologia, Niterói, 2024.

1. Ensino superior. 2. Inclusão. 3. Pessoa com
deficiência. 4. Ciclo de políticas. 5. Produção
intelectual. I. De Queiroz, Paulo Pires, orientador. II.
Universidade Federal Fluminense. Instituto de Biologia. III.
Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

ANDREZA DE OLIVEIRA DE CARVALHO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO: NORMAS, DISCURSOS E PRÁTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn, da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências, Tecnologias e Inclusão.

BANCA EXAMINADORA

Viviane de Oliveira Freitas Lione – Faculdade de Farmácia – UFRJ

Elisabete Cruvello da Silveira – Departamento de Sociologia e Metodologia das Ciências Sociais – UFF

Luciana Boff Turchielo – Pedagoga – UFRRJ

Fagner Henrique Guedes Neves – Instituto de Saúde Coletiva – UFF

**Paulo Pires de Queiroz – Faculdade de Educação/PGCTIn – UFF
(Orientador/Presidente)**

Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto – PGCTIn – UFF (Suplente)

Valéria da Silva Trajano - PGEBS/IOC – FIOCRUZ (Suplente)

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo à minha filha, por cada olhar de amor e ternura, ao Nelson, meu companheiro, pelo seu apoio incondicional e sua paciência, aos meus pais, por serem a minha base, e aos estudantes com deficiência da UNIRIO, por toda cooperação e todo ensinamento.

AGRADECIMENTOS

À Maria e ao Manuel, meus queridos pais, pela criação, formação, carinho, apoio e exemplo. Eu sou muito grata por ter vocês como meus guias nessa caminhada mundana. Meu amor por vocês é eterno.

A minha filha amada, Manu, razão do meu viver, que foi fruto desse doutorado, tanto quanto essa tese. Ela, mesmo tão pequena, soube compreender minhas ausências. O seu olhar me fortalece e cada sorriso me incentiva a alcançar os meus objetivos pessoais e profissionais.

Ao meu companheiro de vida, Nelson Diniz, a quem amo e por quem guardo uma enorme admiração. Seu incentivo, seu companheirismo e seu cuidado foram essenciais para que esta pesquisa fosse concluída. Serei grata até o fim da minha jornada neste mundo.

A toda minha família, por acreditar em mim e por serem meu porto seguro. Eu sei com quem posso contar e tenho muita sorte em ter vocês em minha vida.

À Claudia, que cuida com muito carinho da minha casa e da minha família. Sem você, o tempo de estudo para esta pesquisa seria ainda mais escasso.

As minhas fisioterapeutas, Alessandra Melo e Renata Reges, que, com muito profissionalismo e dedicação, trabalharam para que a crise de coluna não me impedisse de escrever esse texto.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciência Tecnologia e Inclusão da UFF, pela valorosa contribuição, pelo conhecimento adquirido nos momentos de estudo e reflexões, que foram tão difíceis em meio à crise sanitária de Covid -19.

Às colegas de turma, pelas trocas de conhecimento e pelas mensagens de força, carinho e ânimo.

Aos meus colegas do NESED, pelos momentos compartilhados e pelas aprendizagens construídas.

Aos estudantes com deficiência da UNIRIO e aos gestores do NAI pela disponibilidade e atenção, o que contribuiu muito para a consolidação da pesquisa.

Ao Professor Dr. Paulo Pires de Queiroz, pela orientação, pela confiança na construção desta tese, por me incentivar, por partilhar comigo a sua sabedoria, pela

dedicação, comprometimento, competência e profissionalismo, pela ética e pela disponibilidade nas orientações que me levaram à conclusão deste estudo.

Aos professores das bancas de qualificação e de defesa pelos devidos encaminhamentos dados a esta tese. Suas intervenções foram essenciais para o delineamento teórico- metodológico desta pesquisa.

À revisora da tese, professora Luciana Boff, pela leitura atenta e pelas preciosas indicações.

Meu muito obrigada!

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	27
2	OBJETIVOS	41
2.1	OBJETIVOS GERAL	41
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	41
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	42
3.1	DA EXCLUSÃO Á INCLUSÃO: MUDANÇAS HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS.....	42
3.2	O CICLO DE POLÍTICAS	53
3.3	A EXPERIÊNCIA DA DEFICIÊNCIA	75
4	MATERIAIS E MÉTODOS	86
4.1	O CAMPO DA PESQUISA	89
4.2	A OBSERVAÇÃO DE CAMPO	91
4.3	MAPEAMENTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	93
4.4	AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	99
4.5	ANÁLISE DOCUMENTAL	103
4.6	A TRIANGULAÇÃO DE DADOS	105
5	RESULTADOS.....	107
5.1	RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL	107
5.2	RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO DE CAMPO	130
5.3	RESULTADOS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	139
6	DISCUSSÃO	169
6.1	O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	169
6.2	O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO	173
6.3	O CONTEXTO DA PRÁTICA	179

7	CONSIDERAÇÕES.....	187
7.1	CONCLUSÕES	188
7.2	PERSPECTIVAS.....	194
8	REFERÊNCIAS.....	196
9	APÊNDICES E ANEXOS	201
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES	201
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO.....	202
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E DECLARADO	203
	APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA.....	205
	APÊNDICE E - CARTA DE ANUÊNCIA.....	206

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BIA	Bolsa de Incentivo Acadêmico
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da UNIRIO
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnologias da UNIRIO
CCH	Centro de Ciências Humanas e Sociais da UNIRIO
CCJP	Centro de Ciências Jurídicas e Políticas da UNIRIO
CD	Cargo de Direção
CLA	Centro de Letras e Artes da UNIRIO
COPACE	Comissão Permanente de Acessibilidade
EaD	Educação a distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEFIEG	Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara
FEFIERJ	Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LIPEAD	Licenciatura a distância em Pedagogia da UNIRIO
MEC	Ministério da Educação
NAI	Núcleo de Acessibilidade Inclusão
NAPE	Núcleo de Assuntos Pedagógicos e Educacionais
NESED	Núcleo de Estudos em Saúde, Educação e Diversidade
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial

PGCTin	Programa de Pós- graduação em Ciência, Tecnologia e Inclusão
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PRADIG	Bolsa de Acompanhamento Discente de Graduação
PRAE	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
Proexc	Pró-reitoria de Extensão e Cultura
PROGRAD	Pró- reitoria de Graduação
PROTES	Programa de Tutorial Especial de Graduação
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIE	Sistema de Informações para o Ensino
SISU	Sistema de Seleção Unificado
TA	Tecnologia Assistiva
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ-FFP	Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. CONTEXTOS DO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS (“CONTEXTS OF POLICY MAKING”)	63
Figura 2. SÍNTESE DA ABORDAGEM DO CICLO POLÍTICAS	75
Figura 3. FOTO DO CAMPUS 458 DA UNIRIO	81
Figura 4. NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO – POR TIPO DE DEFICIÊNCIA – 2019	88
Figura 5. VÉRTICES HEURÍSTICOS DA TRIANGULAÇÃO DE DADOS.....	96
Figura 6. NÚMERO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DA UNIRIO	174
Figura 7. ORÇAMENTO DO INCLUIR NA UNIRIO (2012-2022)	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. RESULTADOS DA REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES ...	29
Quadro 2. AS TRÊS FACETAS DO CICLO DE POLÍTICAS, CONFORME BALL E BOWE (1992)	58
Quadro 3 – SÍNTESE DAS EXPERIÊNCIAS DA LOUCURA, TAL COMO ENQUADRADAS POR FOUCAULT	83
Quadro 4 - RELAÇÃO OBJETIVOS ESPECÍFICOS E MÉTODOS DE PESQUISA ADOTADOS NESTA TESE	88
Quadro 5 - RELAÇÃO DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA	97
Quadro 6 - MODELO DE QUADRO COM OS EIXOS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	102
Quadro 7 – ANÁLISE DOCUMENTAL DE TEXTOS POLÍTICO-NORMATIVOS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	107
Quadro 8 – ANÁLISE DOCUMENTAL DE TEXTOS POLÍTICO-NORMATIVOS DA UNIRIO	120
Quadro 9– EIXOS DO PLANO DE ACESSIBILIDADE DA UNIRIO	127
Quadro 10- AÇÕES DA UNIRIO COM BASE NO PLANO DE ACESSIBILIDADE 2017	131
Quadro 11 - PROJETOS DE EXTENSÃO DA UNIRIO SOB A TEMÁTICA DA DEFICIÊNCIA	127
Quadro 12- PROJETOS DE EXTENSÃO DA UNIRIO SOB A TEMÁTICA DA INCLUSÃO	137
Quadro 13 – RELAÇÃO ENTRE O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO NACIONAL	175
Quadro 14 - RELAÇÃO ENTRE TEXTOS POLÍTICO-NORMATIVOS NACIONAIS E TEXTOS NORMATIVOS DA UNIRIO	178

RESUMO

Nesta tese, buscou-se compreender como os estudantes de graduação com deficiência são impactados e ao mesmo tempo impactam as normas, os discursos e as práticas inclusivas de uma universidade pública brasileira, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Apoiamo-nos na abordagem do Ciclo de Políticas, formulada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores, como um referencial tanto teórico quanto analítico, para compreender os contextos das políticas educacionais voltadas à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior público brasileiro. É uma pesquisa de metodologia qualitativa, com análise bibliográfica e documental de dissertações, teses, leis, decretos e portarias, assim como um estudo de caso, que utilizou como métodos de coleta de dados a observação de campo e as entrevistas semiestruturadas. Tendo a UNIRIO como espaço de investigação, o que se identificou, principalmente, foi que existe um descompasso entre o Contexto da Produção do texto e o Contexto da Prática que indica a necessidade do fortalecimento e da reorganização da política institucional inclusiva na UNIRIO, pois, apesar da previsão de estratégias de ação nos documentos institucionais, a forma como estão sendo efetivadas não garante de fato um avanço na garantia da inclusão do estudante com deficiência. Ressalta-se a necessidade do enfrentamento de uma concepção da “experiência da deficiência” como limitante e impeditiva ao sujeito, que se materializa em situação de desigualdade e exclusão para os sujeitos com deficiência. Nesse sentido, destaca-se que é preciso, ouvir, de fato, as vozes dos estudantes com deficiência, num efetivo diálogo, no sentido da educação emancipadora de viés freiriano. Diálogo que permitirá não só o “entendimento/atendimento” das necessidades dos estudantes, mas que possibilitará, num processo simultâneo de reconhecimento e empoderamento, a desconstrução, de fato, das barreiras que apenas os referidos estudantes são capazes de identificar com precisão, uma vez que é sobre eles e elas que tais barreiras se impõem. Isso, abrirá o caminho para o fortalecimento do respeito às diferenças, para o reconhecimento das especificidades humanas e reforçará qualquer política educacional inclusiva que já está em curso, não somente a da UNIRIO. Deseja-se que as discussões aqui levantadas possam contribuir com a área da educação inclusiva, dentro e fora do contexto investigado, principalmente, para a reflexão sobre as práticas universitárias frente aos estudantes com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: ensino superior; inclusão; pessoa com deficiência; ciclo de políticas.

ABSTRACT

In this thesis, we seek to understand, through a case study, how undergraduate students with disabilities are impacted and at the same time impact the norms, discourses and inclusive practices of a Brazilian public university, the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO). We rely on the Policy Cycle Approach, formulated by English sociologist Stephen J. Ball and collaborators, as a theoretical and analytical framework to understand the contexts of educational policies aimed at the inclusion of people with disabilities in Brazilian public higher education. It is a qualitative research methodology, with bibliographic and documentary analysis of dissertations, theses, laws, decrees and ordinances, as well as a case study, which used field observation and semi-structured interviews as data collection methods. Having UNIRIO as a research space, what we identified was that there is a gap, mainly, between the Text Production Context and the Practice Context (BALL, [1994],2006) which indicates the need to strengthen and reorganize the inclusive institutional policy at UNIRIO, because, despite the provision of action strategies in institutional documents, the way in which they are being implemented does not actually guarantee progress in guaranteeing the inclusion of students with disabilities. The need to confront a conception of the “disability experience” as limiting and impeding the subject is highlighted, which materializes in a situation of inequality and exclusion for subjects with disabilities. To achieve this, it is necessary to actually listen to the voices of students with disabilities, in an effective dialogue, in the sense of emancipatory education with a Freirean bias. Dialogue that will allow not only the “understanding/meeting” of students’ needs, but that will enable, in a simultaneous process of recognition and empowerment, the deconstruction, in fact, of the barriers that only those students are able to identify accurately, since that it is upon them that such barriers are imposed. This will pave the way for strengthening respect for differences, for the recognition of human specificities and will reinforce any inclusive policy that is already underway, not just that of UNIRIO. It is hoped that the discussions raised here can contribute to the area of inclusive education, within and outside the context investigated, mainly for reflection on university practices towards students with disabilities.

KEYWORDS: University; inclusion; person with a disability; Policy Cycle Approach.

1 INTRODUÇÃO

Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito do seu próprio movimento.

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, a humanização dos homens. E esta [...] é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar.

Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires. (FREIRE, 1987, p. 49)

A epígrafe acima, que remete a dois dos conceitos mais importantes da obra de Paulo Freire, os conceitos articulados de humanização e de *ser mais*, está totalmente de acordo com a perspectiva de educação inclusiva defendida nesta tese. Isto é, uma educação inclusiva e libertadora, voltada para promover a plena inclusão dos estudantes deficientes e para contribuir com a humanização do mundo. Humanização entendida no sentido freiriano e que nos coloca diante da possibilidade e da necessidade de que os estudantes deficientes sejam protagonistas da realização de sua vocação como seres humanos, que é justamente a busca por *ser mais*. Como observa Zitkoski (2016):

Freire fundamenta a esperança de humanização a partir da transcendência de uma natureza que se constrói a si mesma em um processo sempre aberto para transpor as barreiras que atrofiam nosso potencial e/ou vocação para ser mais. O papel da educação libertadora é potencializar esse dinamismo da natureza humana e cultivar a dialética ação-reflexão na busca de concretização histórica de um nível sempre mais elevado de humanização do mundo (p. 211).

Assim, é preciso dizer que, nesta pesquisa, em consonância com o que se poderia chamar de concepção libertadora da educação inclusiva, as vozes dos estudantes com deficiência, suas experiências, seus anseios e angústias, seu desejo e sua vocação para *ser mais*, enfim, sua luta constante para transpor barreiras foram tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada.

Além disso, cabe dizer que, desde a minha formação inicial, é esse tipo de concepção da educação em geral que guia o meu caminhar enquanto professora e, também, técnica universitária. Minha formação acadêmica teve início no primeiro

semestre de 2007, quando ingressei na graduação em Letras, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP). Finalizei a graduação em 2010, após intensos quatro anos, cumprindo os estágios obrigatórios e participando de algumas palestras, simpósios, conferências, congressos e tantos outros tipos de eventos científicos. De 2012 a 2014, fiz o mestrado em Ensino de Língua Portuguesa, também na UERJ-FFP. Desde 2011, atuo como professora de língua portuguesa em turmas do ensino fundamental e médio. Já trabalhei em algumas escolas particulares da cidade do Rio de Janeiro, mas, atualmente, exerço o magistério apenas na rede pública, mais especificamente no CIEP 407 – Neusa Goulart Brizola, que faz parte da rede de escolas municipais da cidade de Duque de Caxias, localizada na Baixada Fluminense. Mas, enfim, em todas as oportunidades em que atuei como professora, estive sempre atenta para a promoção de práticas educacionais inspiradas no diálogo, na valorização das condições existenciais concretas dos estudantes e no seu protagonismo como sujeitos históricos. Sujeitos sobre os quais pode se dizer, à maneira de Freire (1987), que são, a um só tempo, educandos-educadores. Ou seja, sujeitos que “ensinam” enquanto “aprendem”.

Além da atuação como professora, desde janeiro de 2015, faço parte do quadro permanente técnico-administrativo da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), na condição de Técnica em Assuntos Educacionais (TAE). Sem dúvida, essa experiência me permite continuar a contemplar a prática docente, as relações ensino-aprendizagem, o processo educacional em geral, mas com a possibilidade de expansão da reflexão para o âmbito das práticas pedagógicas no ensino superior. E, também nesse caso, a concepção de educação que me inspira é a que remonta aos aspectos sugeridos no parágrafo anterior.

O Técnico em Assuntos Educacionais é um cargo do serviço público federal que possui como pré-requisito a formação em curso superior de Pedagogia ou em licenciaturas. Tanto a formação exigida para o cargo quanto a natureza dele salientam, portanto, que as atribuições do TAE extrapolam atividades relacionadas apenas à área administrativa. No entanto, no contexto da universidade pública, que é o meu campo de intervenção, verifica-se que os TAE, muitas vezes, executam rotinas essencialmente administrativas. Esse era o meu caso. De 2015 a 2017, trabalhei desviada de função, desempenhando ações típicas do cargo de

Assistente em Administração. Hoje, no entanto, atuo no Núcleo de Assuntos Pedagógicos e Educacionais (NAPE) da UNIRIO, sobre o qual é preciso dizer algumas palavras.

Tendo em vista o referido desvio de função, a frustração de não conseguir desenvolver atividades correspondentes à natureza do meu cargo e diante da visível necessidade de orientação educacional e pedagógica nos departamentos e escolas da universidade, eu e mais duas TAE criamos o NAPE, que já está formalizado institucionalmente. Esse núcleo, além de realizar estudos que têm o objetivo de cooperar para a elaboração de estratégias que assegurem a regularidade do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, promovam a plena formação dos estudantes, também faz atendimento educacional preventivo a alunos e alunas que estão em situação acadêmica próxima ao jubileamento. Outra atividade importante deste núcleo é o acolhimento aos estudantes com deficiência. A ideia é que, além do acolhimento, seja possível realizar o acompanhamento educacional desses discentes. E foi justamente por essa razão que busquei o aperfeiçoamento, no nível de doutorado, em inclusão. Hoje, a universidade recebe estudantes com as mais variadas deficiências, mas o processo de inclusão deles ainda é muito difícil e está longe de ser o ideal. Eles estão em salas regulares, são cada vez mais numerosos e sua presença é crescentemente percebida, reconhecida e valorizada. Porém, sabemos que a integração não é sinônimo de inclusão. É preciso pensar estratégias que assegurem a efetiva inclusão de pessoas com deficiência na universidade. O NAPE vem se colocando como parceiro do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) para ser o lugar em que isso aconteça no âmbito dos centros acadêmicos da UNIRIO.

Foi a partir desse contexto que busquei o ingresso no Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGCTin), oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF). O que me inspirou na tomada dessa decisão, e segue me inspirando, é a crença de que as estratégias a serem traçadas pelo NAPE, na UNIRIO, podem e devem se amparar em um esforço sistemático de pesquisa no nível de doutorado. Isso porque, refletir sobre a realidade, na procura por respostas para as indagações que se apresentam no cotidiano, é uma necessidade humana, sobretudo quando se trata do âmbito da educação. Ainda conforme Freire (1987), sabe-se que não há ação sem reflexão, o que dá ensejo

ao conceito de práxis. No entanto, essas respostas nem sempre são fáceis de serem encontradas, mesmo quando se adota o critério da unidade ação-reflexão. De todo modo, é exatamente aí que a pesquisa científica se apresenta como meio eficaz para que, a partir da utilização de métodos rigorosos, sejam criadas as condições que favoreçam a construção de novos saberes e conhecimentos sobre as realidades em que se atua. Saberes e conhecimentos que possibilitem aos indivíduos o entendimento dessa realidade e, conseqüentemente, a obtenção de respostas para as suas inquietações. Nesse sentido, pensando nas justificativas que uma pesquisa doutoral deve ter e levando em consideração esse cenário, acreditamos que esta tese se justifica tanto no sentido pessoal quanto no profissional. Como ser humano e como pesquisadora, levantei, aqui, algumas questões, e estive, ao longo de toda a pesquisa, em busca de determinadas respostas. Mas essas questões e respostas, o empenho mesmo de realizar o curso de doutorado, tudo isso, enfim, esteve fortemente ancorado na minha prática profissional na universidade.

Desse modo, tendo o ensino superior público brasileiro como espaço de reflexão desta tese, é importante fazer uma breve análise do movimento de criação e expansão das universidades no Brasil. Nesse ponto, destacamos que apenas em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao país, é que se deu início ao movimento de construção do ensino superior brasileiro¹. Como observa Martins (2002): “Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador

¹Recorde-se que, em seu clássico *Raízes do Brasil*, ao comparar as colonizações portuguesa e espanhola da América, Sérgio Buarque de Holanda ([1936] 1995) chamou a atenção para a precoce criação de universidades nas colônias da Espanha. Em suas palavras: “Comparado ao dos castelhanos em suas conquistas, o esforço dos portugueses distingue-se principalmente pela predominância de seu caráter de exploração comercial, repetindo assim o exemplo da colonização na Antigüidade, sobretudo da fenícia e da grega; os castelhanos, ao contrário, querem fazer do país ocupado um prolongamento orgânico do seu. Se não é tão verdadeiro dizer-se que Castela seguiu até ao fim semelhante rota, o indiscutível é que ao menos a intenção e a direção inicial foram essas. O afã de fazer das novas terras mais do que simples feitorias comerciais levou os castelhanos, algumas vezes, a começar pela cúpula a construção do edifício colonial. Já em 1538, cria-se a Universidade de São Domingos. A de São Marcos, em Lima, com os privilégios, isenções e limitações da de Salamanca, é fundada por cédula real de 1551, vinte anos apenas depois de iniciada a conquista do Peru por Francisco Pizarro. Também de 1551 é a da Cidade do México, que em 1553 inaugura seus cursos. Outros institutos de ensino superior nascem ainda no século XVI e nos dois seguintes, de modo que, ao encerrar-se o período colonial, tinham sido instaladas nas diversas possessões de Castela nada menos de 23 universidades, seis das quais de primeira categoria (sem incluir as do México e Lima)” (p. 98).

(hoje Faculdade de Medicina da UFBA), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro)” (p. 4).

Ainda segundo Martins (2002), o século XIX foi marcado pela criação das primeiras faculdades brasileiras, as quais eram independentes, controladas pelo governo central e localizavam-se em cidades com importância na vida econômica do país na época. Os diplomas que emitiam certificavam os profissionais para postos de trabalho privilegiados, garantindo-lhes prestígio social, isso porque essas faculdades serviam para a formação de profissionais necessários ao aparelho do Estado e ao atendimento das demandas da elite local, como advogados, engenheiros e médicos.

Até agora, falamos somente em “faculdades”, porque apenas em 1920 foi criada a primeira universidade brasileira. Localizada no Rio de Janeiro, a Universidade do Brasil reuniu faculdades já existentes e manteve tanto a autonomia delas quanto a orientação profissional elitista. Em 1930, o então presidente do Brasil, Getúlio Vargas, criou o Ministério de Educação e Saúde e, em 1931, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961.

Durante esse período, observa-se o surgimento significativo de universidades pelo Brasil, contudo, foi apenas na década de 1960, por exemplo, que teve início a realização de cursos no turno noturno, os quais, predominantemente, eram ofertados em universidades privadas. Considerando que, no Brasil, é muito comum os jovens das classes menos favorecidas acumularem as funções de trabalhador e estudante, o ensino noturno é um importante avanço no caminho de uma universidade menos excludente, propiciando aos trabalhadores a matrícula em cursos de nível superior.

Pois bem, o que esses fatos demonstram é que o movimento de criação das universidades brasileiras esteve marcado pelo atendimento às elites intelectuais e econômica do país, quando muito aos estratos superiores das classes médias urbanas, configurando-se, desde o início, como espaços altamente seletivos e excludentes. Entretanto, no cenário atual, apesar da universidade pública ainda não ser um espaço totalmente democrático e inclusivo, ela, com certeza, tem recebido, com cada vez mais frequência, pessoas que historicamente foram marginalizadas. E podemos dizer que isso tem acontecido, essencialmente, como resultado das

políticas públicas de expansão e democratização do ensino superior público. Isso porque, a partir da década de 1990, tem-se uma crescente mudança nas políticas públicas educacionais que se referem à escolarização de pessoas que, historicamente, não tiveram acesso à educação formal, ainda mais de nível superior. Por exemplo, foi na segunda metade dessa década que se promulgou um dos textos políticos que é considerado marco fundamental das mudanças nas políticas públicas educacionais do país, qual seja a Lei nº. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB). Quanto à educação superior, em vários aspectos, a LDB a torna menos elitista. Como ilustrações dos rearranjos que essa lei trouxe, podemos destacar, além da obrigatoriedade da oferta de cursos noturnos nas instituições públicas de ensino superior nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, a regulamentação da Educação a Distância (EaD).

Acerca da EaD, em 2005, como consequência do que vinha sendo disposto na LDB, houve a aprovação do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro, o primeiro que regulamenta e estabelece as principais diretrizes da EaD. No mesmo ano, houve uma iniciativa importante para o fortalecimento da EaD nas instituições públicas de educação superior, que foi o surgimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB é um sistema que, em forma de rede, articula Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, municípios e estados para a expansão e interiorização da oferta de cursos de ensino superior na modalidade a distância.

Outro ano importante no movimento de democratização do ensino superior no Brasil foi o de 2007. Nesse ano, por meio do Decreto nº 6.096, foi criado o programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O Reuni tinha como objetivo “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). Os reflexos dessa política são relatados por Bandeira (2015):

No primeiro ano do Reuni, das 54 instituições federais existentes, 53 aderiram ao programa; o número de vagas em cursos presenciais de graduação teve um aumento de 11% e o número de matrículas aumentou em 10%. O número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de

2011. Desde o início da expansão, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi, que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação (p. 52).

Apesar de algumas críticas que o Reuni recebeu, não se pode negar que foi um importante e expressivo marco no aumento do número de vagas nas instituições públicas de ensino superior, atingindo cidades em que nunca havia existido universidades e, portanto, caminhando para uma maior democratização de acesso ao nível superior no país.

Outra ação que tem favorecido o acesso à educação superior foi a criação do Sistema de Seleção Unificado (SISU), instituído em 2010, após reforma na estrutura do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com uma única prova, que é o ENEM, os estudantes podem concorrer a vagas de qualquer universidade federal brasileira. Substituindo os vestibulares locais, que, muitas vezes, coincidiam em suas datas de provas, e implicavam no deslocamento do candidato para a realização dos exames, tudo isso bastante oneroso, o SISU aumentou a mobilidade dos estudantes por todo o país. Para o SISU, há vagas de ampla concorrência e as com reservas, de acordo com a Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. Lei que foi alterada, em 2016, pela Lei nº 13.409, que dispõe sobre a reserva de vagas (cotas) para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino.

Essa lei de reserva de vagas faz parte do que se chama de ação afirmativa, que pode ser definida como um conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam beneficiar grupos ou segmentos sociais que, historicamente, foram afetados por mecanismos de discriminação, sujeitos que se encontram em piores condições de competir por oportunidades de emprego e/ou estudo, em razão, geralmente, da prática recorrente de exclusão social. São, portanto, políticas públicas focadas, ações parciais, temporárias e limitadas que assistem sujeitos subalternizados, discriminados, invisibilizados e/ou inferiorizados. A esse respeito, Menezes (2001), por exemplo, estabelece o seguinte:

Colocando-se de outra forma, pode-se asseverar que são medidas especiais que buscam eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que sejam neutralizados, o que se realiza por meio de providências efetivas em favor de categorias que se encontram em posições desvantajosas. (p. 27)

Nesse contexto, dados da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais, de 2019, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil, indicam que, em 15 anos, as ações afirmativas elevaram o número de estudantes pretos e pardos de 160.527 para 613.826, com variação, portanto, de 282%. Além disso, os dados da pesquisa identificam que 70,2% dos estudantes matriculados são oriundos de famílias com renda mensal per capita de até 1,5 salários mínimo, e que, pela primeira vez na história, estudantes das cores ou raças preta, parda e indígena superaram a metade de estudantes nas universidades federais, atingindo 52,1%.

Outro público que também vem crescendo em número de matrículas são as pessoas com deficiência. A partir de 2017, o ENEM começou a adotar os mecanismos da Lei de reserva de vagas nº 13.409/2016, e, de acordo com as sinopses estatísticas dos censos da educação superior, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no próprio ano de 2017, havia 38.272 estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação em todo o Brasil. Esse número foi aumentado a cada ano e, em 2021, chegou-se à marca de 63.404 matrículas.

Enfim, o que pretendemos sublinhar é que a entrada desse novo perfil de estudantes nas universidades federais impõe novos desafios, como, por exemplo, a proposição de ações que viabilizem a permanência desses estudantes e estimulem a conclusão do curso de graduação. Nessa conjuntura, junto à criação das políticas de reserva de vagas, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído por meio do decreto nº 7.234, em 2010, tem papel fundamental no caminho da permanência dos estudantes que participam do sistema de reserva de vagas e daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Outro programa de suma importância é o INCLUIR, de 2005. Ele é um dos programas governamentais que merecem destaque quando se trata da construção de políticas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro. Em seu bojo, há orientações para uma importante ação de promoção da inclusão, que é a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Esses núcleos devem ser

responsáveis pela garantia da inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, assim como promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. Como dito acima, educar, no sentido freiriano, é abrir caminho para o *ser mais* e para a humanização do mundo, removendo, justamente, as “barreiras” que se colocam diante dos seres humanos. Assim, ao propor a criação de núcleos que contribuam para superar as barreiras impostas aos estudantes deficientes, o programa INCLUIR nos parece totalmente afinado com essa perspectiva.

Como se vê, essas normatizações e programas governamentais são, sem dúvidas, avanços importantes no que tange ao acesso de pessoas com deficiência à escola/universidade. Entretanto, e essa constatação está no cerne das inquietações que originaram a presente tese, apenas a regulamentação do acesso e o próprio acesso não são suficientes para realizar a efetiva inclusão. Como se verá, a ideia-força, aqui, é a seguinte: a integração não corresponde, necessária e plenamente, à efetiva inclusão. São igualmente imprescindíveis iniciativas que garantam a permanência com qualidade dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior. Isso porque, apesar das leis existirem e impulsionarem mudanças, implementá-las demanda construir rupturas com práticas tradicionais, criando alternativas e possibilidades que resultem na equidade de oportunidades para todos os universitários.

Considerada essa ideia-força e o imperativo freiriano de romper com a cisão entre ação e reflexão, teoria e prática, essa pesquisa surge de inquietações que envolvem o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro. Nesse sentido, cabe salientar que, para os estudantes com deficiência, a LDB/96 indica que há uma modalidade de ensino que tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida. Essa modalidade é a Educação Especial, que tem seu público identificado, no artigo 58 da referida lei, como aquele composto por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em seguida, essa modalidade de ensino, a Educação Especial tal como delimitada pela LDB/96, foi objeto de uma sucessão de leis, decretos e portarias que direcionam suas ações e finalidades.

Mas aqui surge uma questão que precisa ser enfatizada, uma vez que interfere na construção do objeto desta tese. Para que a Educação Inclusiva não

seja sinônimo de Educação Especial, como muito se vê não só no senso comum, mas, igualmente, no campo da educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), implantada em 2008, cujo objetivo é orientar os sistemas de ensino de forma a assegurar a inclusão de alunos desde a educação infantil até o ensino superior, traz as seguintes definições para Educação Inclusiva e Educação Especial:

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. Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (...) a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 15/16).

Nesse contexto, cabe sinalizar que o exame da literatura que trata de discussões sobre as políticas públicas educacionais sugere, igualmente, que a Educação Especial e a Educação Inclusiva tendem a se articular, ainda que não sejam sinônimos. Kassar (2011), por exemplo, entende que o sistema educacional inclusivo é aquele que, além de garantir o acesso e permanência do aluno na instituição de ensino, também oferece atendimento educacional especializado sempre que necessário, de forma complementar ou suplementar. Mas, enfim, considerando a diferenciação e, ao mesmo tempo, a articulação entre Educação Especial e Educação Inclusiva, no caso particular desta tese, ao apontarmos para a construção da inclusão na universidade, estamos nos limitando aos alunos com deficiência².

² Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil em forma de Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009, da Presidência da República, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Esse tipo de abordagem da Educação Inclusiva conduziu, então, a construção do nosso objeto de estudo, que é o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior brasileiro, tendo como espaço de investigação a UNIRIO³. Levando isso em consideração, partimos do seguinte pressuposto: existe um descompasso entre a aplicação, de fato, daquilo que se consolidou em documentos legais que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior público brasileiro e o que, até agora, foi realizado em termos práticos nas universidades. Ou seja, como ficará mais claro quando apresentarmos a abordagem do Ciclo de Políticas, há entraves na passagem da “produção do texto” para a “efetivação das práticas”.

Com base nesse pressuposto, surgiu a seguinte questão de pesquisa: *Como os estudantes de graduação com deficiência são impactados e ao mesmo tempo impactam as normas, os discursos e as práticas inclusivas da UNIRIO? Como hipótese, acreditamos que a discrepância entre o que está previsto nas normas e legislações e o que de fato é concretizado, em termos de ações efetivas de inclusão, pode impactar a construção de sentidos a respeito do que é ser estudante universitário com deficiência, assim como a visão sobre quais são seus direitos, como a universidade deve entendê-los e assim por diante. Ao mesmo tempo, a presença desses estudantes no espaço universitário, suas visões, expectativas e necessidades podem impactar e transformar, em diferentes medidas e com alguma inércia, a própria universidade, seus setores, seus espaços, seus discursos, suas ações e seu papel como instituição. A partir dessa pergunta, traçamos nossos objetivos, os quais estão descritos no capítulo 2.*

Como método de pesquisa, optou-se pela realização de um estudo de caso na UNIRIO, no curso do qual foram mobilizados alguns instrumentos de coleta de dados e informações, quais sejam: i) revisão bibliográfica; ii) análise documental de

³ Considerando a amplitude e a complexidade do tema, nosso primeiro passo foi definir quais eram as deficiências para as quais nos atentaríamos. Tendo em vista a existência de diversas formas de manifestação da condição de deficiência (motora, sensorial intelectual e múltipla), o ponto de partida foi um levantamento das que são declaradas pelos estudantes de cursos de graduação da UNIRIO, quando se inscrevem no SISU. O levantamento das condições de deficiência declaradas por esse grupo de alunos indicou, portanto, quais formas de manifestação da condição de deficiência seriam objeto de nossa atenção principal.

textos político-normativos que tratam das políticas de inclusão educacional para pessoas com deficiência; iii) observação de campo; e vi) entrevistas semiestruturadas com estudantes e gestores da UNIRIO. Com o intuito de relacionar os dados e informações obtidos nas entrevistas, na observação de campo, nos documentos e no referencial teórico, foi utilizada a técnica de triangulação dos dados (TRIVIÑOS, 2008). Dessa maneira, é importante destacar que, tendo como perspectiva os princípios éticos na pesquisa, por se tratar de uma pesquisa que envolve pessoas, este estudo foi submetido, antes do início de sua empiria, à plataforma Brasil. A pesquisa foi aprovada e tem o seguinte número de registro: 45944821.0.0000.8160.

Como lente analítica dos dados encontrados na pesquisa, recorreremos aos pressupostos e fundamentos teóricos da abordagem do Ciclo de Políticas, formulada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores. Buscamos argumentar que a abordagem do Ciclo de Políticas é um referencial, tanto teórico quanto analítico, potente para entender as políticas educacionais, uma vez que, ao romper com um viés pautado na verticalidade, permite a análise crítica dessas mesmas políticas desde sua formulação, passando pela fase da implementação prática e considerando, ainda, seus efeitos. Análise que não necessariamente atravessa essas “fases” de maneira sucessiva, mas as leva em conta numa perspectiva que, como se verá, articula diferentes contextos, os quais podem interagir uns em relação aos outros tanto sucessiva quanto simultaneamente.

Desse modo, em consideração o cenário exposto acima, esta tese se justifica, primeiramente, tanto no sentido pessoal quanto no profissional. Como ser humano e como pesquisadora, levantei, aqui, algumas questões, e estive, ao longo de toda a pesquisa, em busca de determinadas respostas. Mas essas questões e respostas, o empenho mesmo de realizar o curso de doutorado, tudo isso, enfim, esteve fortemente ancorado na minha prática profissional na universidade que é objeto deste estudo de caso – a UNIRIO.

Sem dúvida, a escolha pela UNIRIO se deve ao pertencimento a esse espaço, o qual nos leva ao desejo de, como integrante do corpo técnico-administrativo, contribuir com os debates acerca das problemáticas que se constituem nas universidades. Sobretudo os debates que apontam iniciativas para torná-las espaços mais democráticos. Podemos dizer, dessa maneira, que esta tese está na

base de uma pesquisa que se justifica também socialmente, uma vez que contribui para a análise e compreensão da realidade da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro, cooperando para a melhoria da inclusão desse público. Além disso, no caso específico da UNIRIO, esta tese, com seus achados e suas proposições, poderá contribuir para a ampliação e o fortalecimento da política inclusiva voltada aos estudantes com deficiência.

Certamente, esta pesquisa também tem uma justificativa acadêmica. Além de contribuir com os trabalhos do Núcleo de Estudos em Saúde, Educação e Diversidade (NESED), o qual faço parte desde 2020, como se verá no subitem abaixo, que trata da revisão de teses e dissertações nacionais, o objeto desta tese é pouco recorrente.

1.1 REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Com o intuito de justificar e fundamentar academicamente esta tese e de retratar a constituição do cenário brasileiro a respeito das temáticas que versam sobre inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, consideramos importante adotar, como procedimento, a revisão sistemática da literatura. Esse procedimento nos permitiu conhecer as contribuições de diversas pesquisas acerca dessas temáticas, realizadas ao longo da última década, no meio acadêmico nacional. A revisão e o levantamento bibliográfico foram direcionados de acordo com as fases destacadas por Marconi e Lakatos (2004), as quais são: escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; a identificação; localização; compilação e fichamento.

A *escolha do tema* ocorreu após a definição do objeto de estudo desta tese, o qual versa, como dito, sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro. Na *elaboração do plano de trabalho*, realizamos o mapeamento de bancos de dados de teses, dissertações e artigos que pudessem qualificar a busca dos estudos. Foram escolhidos como ambientes de busca virtual o Banco de Teses e Dissertações do portal da CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e dissertações. Esclarecemos que optamos por esse recorte uma vez que as teses e dissertações são desenhos profundos dos grupos de pesquisa desenvolvidos nas

universidades brasileiras e, portanto, geram importantes dados sobre o cenário atual de estudos que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

Durante a etapa de *identificação*, nos ambientes virtuais de busca, utilizamos os seguintes descritores, escritos em português: “Pessoas com Deficiência”, “Núcleo de acessibilidade e inclusão” e “Ensino Superior”. O refinamento das buscas foi definido pelos seguintes critérios:

Critérios de inclusão: i) publicações de 2012 até 2022, perfazendo a última década de publicações sobre a temática; ii) pesquisas desenvolvidas no âmbito da educação; e iii) pesquisas disponíveis integralmente.

Critérios de exclusão: i) pesquisas fora da linha temporal definida; ii) pesquisas de áreas vinculadas à saúde, assistência e outras que não tenham relação direta com educação; iii) pesquisas sobre questões muito específicas, tais como estudos de casos de determinadas deficiências; iv) estudos que refletem unicamente sobre a formação de professores; e) pesquisas repetidas; e f) pesquisas sem acesso integral.

Durante a etapa de *localização* das produções acadêmicas, em relação a teses e dissertações foram encontrados, inicialmente, 369 trabalhos, sendo 80 teses e 289 dissertações. Após a aplicação dos critérios de exclusão elencados acima, restaram 20 teses e 59 dissertações. Essas pesquisas foram novamente filtradas e classificadas após a releitura dos títulos e palavras-chave, leitura dos resumos e, em alguns casos, a introdução do texto. Essa organização foi necessária para considerar os trabalhos que estavam mais afinados com nosso objeto de estudo, reservando os demais para futuras pesquisas e análises. Assim, após esse novo filtro, ficamos com 10 dissertações e 6 teses.

Na etapa de *compilação* foi utilizado como instrumento uma organização que continha as principais informações sobre cada estudo, tais como: ano de publicação, autor, título, natureza da pesquisa, metodologia utilizada e instituição na qual a pesquisa foi produzida. O resultado desta etapa está descrito no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 - RESULTADOS DA REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Ano	Autor	Título	Natureza	Metodologia	Instituição
2015	Cristiane Corrêa Torquato	A atuação e a formação do docente universitário para a educação inclusiva: o ensino do alunado com necessidades educacionais especiais não perceptíveis.	Dissertação	Qualitativa - exploratória	PUC - MG
2016	Marta Estela Borgmann	Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior	Tese	Qualitativa – estudo de caso	Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul – UNIJUI
2017	Júnio Hora Conceição	Educação Especial no ensino superior: processos sociais comparados entre México e Brasil	Dissertação	Qualitativa – Estudo comparado	Universidade Federal do Espírito Santo
2019	Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins	Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior e a formação continuada do docente universitário	Tese	Qualitativa- Exploratória e descritiva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2019	Camila de Oliveira Resende	Ações políticas educacionais inclusivas para os estudantes com deficiência no ensino superior presentes nos planos de desenvolvimento institucional do Sudoeste Goiano	Dissertação	Qualitativa - Exploratória – Estudo de caso	Universidade Federal do Goiás
2019	Manoel Mendes Amorim	Direito a educação superior para pessoas com deficiência no Brasil e Uruguai: estudo comparativo no decênio da inclusão –2006-2016.	Dissertação	Qualitativa – Estudo comparado	Universidade de Brasília
2019	Joab Grana Reis	Vozes do “Rios” da Amazônia: histórias de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência	Tese	Qualitativa – História de vida	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

2019	Maíra Dal'maz Pinheiro	Egressos universitários com deficiência e inserção no mercado de trabalho competitivo	Dissertação	Qualitativa – Estudo de caso	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2020	Ivone das Dores de Jesus	Inclusão de alunos com deficiência na educação superior: uma análise na Universidade Estadual do Maranhão	Tese	Qualitativa-estudo de caso	Universidade Federal da Grande Dourados
2020	Mara Rubian Matteussi Garcia Körtelt	Inclusão na educação superior: ações empregadas por pessoas com deficiência para superação de barreiras em uma instituição pública do Vale do Itajaí	Dissertação	Qualitativa – Estudo de caso	Universidade Regional de Blumenau
2020	Aldenice Ribeiro da Costa Pinheiro	Acesso e permanência dos estudantes com deficiência na UFCG: Eficácia das ações implementadas	Dissertação / profissional	Qualitativa – Exploratória – Estudo de caso	Universidade Federal da Paraíba
2021	Paulino Joaquim da Silva Neto	Inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB para o acesso e a permanência	Dissertação	Qualitativa – Exploratória – Estudo de caso	Universidade Federal da Paraíba
2021	Ana Paula da Silva da Costa	Política de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação	Qualitativa – Descritiva- Estudo de caso	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
2021	Muriel Paulino da Costa	Inclusão no ensino superior? Percepções dos estudantes com deficiência da Universidade Federal de Campina Grande – <i>Campus</i> Campina Grande	Dissertação / Profissional	Qualitativa – Estudo de caso	Universidade Federal da Paraíba
2021	Aline de Castro Delevati	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil	Tese	Qualitativa - “Pensamento Sistêmico”	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

2022	Francisco Varder Braga Junior	Acessibilidade das pessoas com deficiência no ensino superior: estratégias de governo e processos de in/exclusão	Tese	Qualitativa- Descritiva	Universidade Federal de Santa Cruz do Sul
------	-------------------------------	--	------	----------------------------	---

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA.

Após a compilação dos textos, passamos para a última etapa, que é a do *fichamento*. Neste ponto, os dados foram categorizados por grupos de acordo com os temas abordados e os resultados alcançados. Apresentaremos, então, as teses e dissertações a seguir, buscando ressaltar seus objetivos, metodologia e resultados.

No primeiro grupo, foi destacado o único estudo que discute a temática da acessibilidade no ensino superior. A tese de Junior (2022) se baseia em documentos de uma universidade para discutir as questões de acessibilidade no ensino superior. A pesquisa se fundamenta em Michel Foucault para problematizar as estratégias, constituir marcadores e evidenciar as diferenças tratadas nas políticas inclusivas de acessibilidade da universidade. O trabalho demonstra que existem marcadores constituídos nas políticas públicas de inclusão, em particular, na acessibilidade, que cristalizam diferenças entre os sujeitos no ambiente educacional e limitam não só o acesso, mas também a participação política e social perante seus direitos.

No segundo grupo está a também única dissertação que traz a questão dos egressos com deficiência. Pinheiro (2019) discute a temática e enfatiza a voz de egressos com deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, os quais enfrentam dificuldades para ingressar no mercado de trabalho. Aponta como resultados a necessidade de a universidade pensar, estrategicamente, na orientação profissional dos discentes, preparando-os para a transição e garantindo o contato com o mundo do trabalho e com práticas profissionais durante a formação acadêmica. Salieta, ainda, que é fundamental que as políticas institucionais de acompanhamento de egressos sejam mais articuladas e efetivas.

No terceiro grupo estão dois trabalhos que têm como temática a formação do docente universitário em uma perspectiva inclusiva. Foram elencadas a dissertação

de Torquato (2015) e a tese de Martins (2019). Nesses estudos, a ênfase recai sobre a existência de limitações na formação inicial e continuada dos docentes universitários, especificamente, no tocante à efetivação de suas práticas em uma perspectiva inclusiva. As pesquisas destacam, nos resultados, a necessidade de investimento institucional em ações permanentes de formação oferecidas aos docentes na área da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

No quarto grupo, distribuimos duas dissertações que se caracterizam como estudos comparados. As duas pesquisas, de maneira comum, tratam de políticas e programas de promoção à inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior em âmbito nacional e internacional. Os trabalhos de Conceição (2017) e Amorim (2019) assumem como metodologia o estudo comparado e como objetos de estudo se debruçam sobre os marcos regulatórios nacionais e internacionais que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Nos resultados, apontam os avanços ocorridos nas políticas nacionais e internacionais, porém destacam a necessidade de um maior acompanhamento da aplicação dos marcos regulatórios nos contextos empíricos analisados.

A dissertação de Conceição (2017) tem como proposta analisar processos desencadeados pelas políticas públicas de entrada e, principalmente, de permanência para estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior, em contexto latino-americano, com enfoque no estudo comparado entre o México e o Brasil. O autor fez o recorte temporal de 1996 a 2016, configurando duas décadas que foram marcadas por reformas educacionais nos dois países. Metodologicamente, foi realizado um estudo histórico-documental das legislações que marcaram as políticas públicas no período em destaque, assim como foram mobilizados dados estatísticos relativos ao fluxo de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior. Além disso, o trabalho analisou as tensões vividas por diferentes indivíduos e grupos nos processos sociais de dois contextos universitários: Universidad Veracruzana (UV), no México e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no Brasil. Foram realizadas entrevistas com 5 estudantes da universidade mexicana e 4 da universidade brasileira, para que fosse possível analisar as possibilidades e os desafios vivenciados no cotidiano universitário. A pesquisa se fundamenta na teoria dos Processos Sociais, elaborada por Norbert Elias. Os dados da pesquisa evidenciam

que a efetiva participação de estudantes público-alvo da Educação Especial, apesar de, por vezes, apresentar fragilidade, têm força preponderante na balança de poder para a concretização das políticas públicas nas universidades estudadas. Ao mesmo tempo, os Estados mexicano e brasileiro não conseguiram ofertar condições concretas para romper com essa fragilidade, assegurando à Educação Especial um lugar estável no ensino superior. Ainda assim, esses Processos Sociais contribuem para o fluxo contínuo do Processo Civilizador das sociedades ocidentais. Portanto, o que a pesquisa de Conceição (2017) propõe, ao comparar os textos das legislações dos dois países com as falas dos estudantes, é que, nas tensões sociais, no fluxo do Processo Civilizador, o Processo Social de inclusão e disputa para assegurar direitos tem provocado mudanças comportamentais nos sujeitos que gozam desse direito em sua condição humana inalienável, ainda que o “pleno” atendimento esteja distante da efetivação.

A outra dissertação, de Amorim (2019), tem como objetivo fazer um estudo comparado sobre a concepção de deficiência, educação inclusiva, especial e direito à educação superior nas políticas nacionais adotadas por Brasil e Uruguai. Parte dos dois principais marcos internacionais referentes aos direitos das pessoas com deficiência na América Latina que fundamentaram o Programa do Decênio das Américas pela Dignidade das Pessoas com Deficiência (2006-2016): a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (1999). O estudo analisou os impactos das referidas convenções nas políticas de inclusão na educação superior desenvolvidas no Brasil e no Uruguai. Considerando que os dois países foram signatários do referido programa pela inclusão, apresenta alguns dos instrumentos jurídicos e políticos adotados pelos países referentes à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. A proposta, inicialmente, dialogou sobre a inclusão como imperativo do Estado moderno, assim como sobre a cidadania, o reconhecimento e a democracia como determinantes para a efetivação dos direitos humanos contemporâneos de minorias sociais, a exemplo das pessoas com deficiência. Correlacionou, a partir de uma abordagem teórica, como na América Latina a colonialidade, o autoritarismo e o neoliberalismo se instituem como processos excludentes do sistema mundo capitalista. A dissertação também debateu as

principais visões sobre o corpo e os estigmas que predominaram, ao longo da história moderna, na construção ou invenção da deficiência e dialogou sobre o contexto histórico de formação da educação superior na América Latina, especialmente no Uruguai e no Brasil, para posteriormente discutir sobre o acesso à educação superior, atualmente, nos dois países. Nas questões teórico-metodológicas, caracteriza-se como uma pesquisa documental e de análise de conteúdo, fazendo análises de legislações e relatórios nacionais e internacionais. Identificou-se que o Brasil e o Uruguai apresentaram importantes indicadores voltados para a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Os dois países realizaram medidas legislativas para o cumprimento do programa de ação para a inclusão da pessoa com deficiência. Ressalta-se, ainda, que o combate à pobreza, a efetivação de políticas para a diversidade, inclusão educacional e acessibilidade estão comumente presentes nos discursos dos dois países no período de 2006 a 2016.

No quinto grupo, está o único trabalho que não tem como objeto de estudo exclusivamente a inclusão no ensino superior. Contudo, é o único que faz uso do Ciclo de Política e, por isso, achamos importante analisá-lo. O trabalho de Delevati (2021) tem como objetivo investigar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e apresentar de que maneira ela alterou a perspectiva historicamente associada à escolarização das pessoas com deficiência no Brasil em todos os níveis de ensino. Como já dito, esta pesquisa faz uso do Ciclo de Políticas (BALL, [1994] 2006), mas, diferentemente da nossa proposta doutoral, não se debruça sobre o que se chama o Contexto da Prática que será tratado no momento oportuno. A tese aponta que, após uma década (2008-2018), considerando os avanços e fragilidades, a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos ainda é um desafio no Brasil, mesmo após a popularização da PNEEPEI. O objetivo da tese foi analisar as diretrizes anunciadas na PNEEPEI em termos de eixos predominantes e de singularidades na instituição de novas perspectivas educacionais, considerando a história da Educação Especial brasileira. O Pensamento Sistêmico articulado às abordagens de análises de políticas públicas, Modelo dos Múltiplos Fluxos de Kingdon e o Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores constituíram os referenciais teóricos. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou como instrumentos de produção de dados

a análise documental, a análise de indicadores educacionais e entrevistas com cinco integrantes que atuaram no grupo de trabalho instituído pela Portaria Interministerial nº 555/2007, responsável pela elaboração da PNEEPEI, sendo duas gestoras da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e três pesquisadores vinculados a universidades brasileiras. Entre os documentos analisados constam: teses, dissertações, documentos normativos e orientadores de programas, políticas e ações do governo federal, indicadores educacionais, relatórios de gestão, com prioridade aos marcos legais instituídos após 2008. O estudo aprofundou o conhecimento sobre o processo de formulação da PNEEPEI, considerando os processos pré-decisórios, a dinâmica do grupo de trabalho que se ocupou da elaboração do texto, a definição de alternativas, os conceitos em disputas, com atenção especial ao papel dos atores e das instituições envolvidas.

Ao usar o Ciclo de Políticas e retomar a trajetória da PNEEPEI nos últimos dez anos, Delevati (2021) identificou pontos de tensão e disputas que estiveram presentes em diversos momentos e que provocaram modificações em textos políticos importantes. Ao longo da tese, a pesquisadora destacou como as disputas entre os atores que defendem a Educação Especial como modalidade escolar substitutiva e os que defendem a Educação Especial como modalidade de ensino transversal, complementar ou suplementar à escolarização têm influenciado a formulação de novos dispositivos normativos nos sistemas de ensino. Investigou-se, por exemplo, quais critérios foram utilizados na definição do público-alvo, dos serviços e na formação do professor para atuar no atendimento educacional especializado. Tudo isso considerando a diversidade do Brasil, sua extensão territorial, as singularidades de cada região, quais os conflitos que ainda dificultam a consolidação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil.

A investigação concluiu que a PNEEPEI trouxe avanços quanto à garantia do direito à educação, ampliação de matrículas e de estrutura de apoio nas escolas, modificando os contextos nos quais os alunos estão inseridos. Contudo, apresenta fragilidades que se associam: i) à relação público-privado e à continuidade de financiamento de espaços segregados de escolarização; ii) à necessidade de avanços quanto às definições do atendimento educacional especializado, no sentido de garantia de um serviço que seja articulado ao ensino comum; e iii) à

ausência de definições acerca das diretrizes para formação de professores na área da Educação Especial.

No sexto e último grupo estão nove estudos em que a temática da inclusão no contexto universitário é discutida passando pelos atores envolvidos neste cenário – os estudantes, os docentes e os técnicos universitários. As teses e dissertações elencadas apresentam as percepções de estudantes com deficiência, dos docentes e/ou técnicos sobre a inclusão das pessoas em cada realidade, destacando a voz dos partícipes e oferecendo aos mesmos possibilidades de posicionamento e diálogo com a academia. São trabalhos que se aproximam bastante desta tese, porque analisam as políticas institucionais de promoção à inclusão no ensino superior brasileiro e, como metodologia, utilizam o estudo de caso. Possuem como objetos de estudos os marcos regulatórios nacionais, o Programa Incluir e a implementação/atuação dos núcleos de acessibilidade no Brasil. Os estudos que fazem parte desse grupo são: Borgmann (2016); Resende (2019); Reis (2019); Jesus (2020); Körtelt (2020); Pinheiro (2020); Neto (2021); Costa (2021) e Costa (2021b).

Borgmann (2016), em sua tese, analisou a forma como o reconhecimento das diferenças de pessoas com deficiência se produz no contexto do ensino superior, tendo como campo empírico a UNIJUÍ. A investigação, a partir de narrativas de quatro graduandos com deficiência da universidade, concentrou-se naquilo que eles podem falar sobre si mesmo, seus desafios, conflitos, entendimentos e produções sobre o reconhecimento à diferença. A partir da investigação feita pela autora, as leituras e as interpretações das narrativas possibilitaram olhar para o reconhecimento da diferença como sendo um dos grandes desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior. A pesquisa concluiu que as pessoas com deficiência somente estarão incluídas, tanto no âmbito educacional como social, quando houver o reconhecimento de suas diferenças.

Resende (2019), em sua dissertação, investigou, no sudoeste goiano, cinco instituições de ensino superior que contemplam, em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), o processo de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência. A pesquisa analisa, com base na Lei Brasileira de Inclusão – Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015) e na Lei de Cotas – Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016), se existem limites nos referidos PDIs que dificultam o ingresso e

a permanência dos estudantes com deficiência nas instituições. Os resultados alcançados mostraram que ainda existem barreiras que sinalizam para a necessidade de se aprofundar o debate sobre a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior das instituições pesquisadas, assim como sobre a viabilidade de seus PDI.

A tese de Reis (2019) buscou compreender e problematizar, através de narrativas de histórias de vida de 16 estudantes com deficiências da Universidade do Estado do Amazonas, as vivências psicossociais e acadêmicas deles. Os resultados evidenciaram a discriminação e a estigmatização presentes no cotidiano dos estudantes, assim como as barreiras na acessibilidade. A pesquisa propôs que, para inclusão de fato dos estudantes com deficiência, é preciso haver rupturas do estigma no cotidiano da universidade.

Jesus (2020), no seu trabalho doutoral, analisou as proposições e ações de acessibilidade curricular, pedagógica e de infraestrutura desenvolvidas pela Universidade Estadual do Maranhão. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diretores de cursos frequentados pelos estudantes com deficiência, assim como com alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação da UEMA. Como resultados, o estudo concluiu que a universidade vem mobilizando esforços no sentido de efetivar uma política institucional de inclusão de alunos com deficiência em seus cursos de graduação, tentando, por meio de ações articuladas, garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos. Além disso, a tese chamou a atenção para o crescimento do número de alunos com deficiência adentrando na UEMA, indicando que tal fato decorre de uma agenda de ações governamentais e da sociedade civil que incentivam e engendram o cumprimento dos dispositivos legais.

Na dissertação de Körtelt (2020), foi realizada uma investigação sobre os desafios enfrentados e as ações empregadas por pessoas com deficiência para superação das barreiras na educação superior, tendo como espaço de investigação uma universidade pública de Santa Catarina. Foram estabelecidos grupos focais como procedimentos de geração de dados e utilizou-se a perspectiva dos sujeitos, valorizando o lugar de fala e o protagonismo das pessoas com deficiência. Os resultados da pesquisa ratificaram a existência das barreiras já tipificadas na Lei Brasileira de Inclusão (2015), a saber, urbanísticas, arquitetônicas, transportes,

comunicacionais, tecnológicas e atitudinais e evidenciaram as principais barreiras educacionais, como as pedagógicas, as metodológicas, as relacionadas à formação docente insuficiente e, em alguns casos, aos próprios professores. O estudo também revelou que, para superar as barreiras para a inclusão, os sujeitos recorrem às pessoas que servem como apoio, estabelecendo relações de interdependência e fazendo emergir, cinco categorias: i) apoio da família; ii) apoio dos colegas de turma; iii) apoio dos servidores da instituição; iv) apoio do núcleo de inclusão; e v) apoio do paradesporto. Por fim, a dissertação indicou, ainda, que a instituição investigada se encontra em uma etapa inicial do processo de inclusão, mas com expectativas de avanços.

A dissertação de Pinheiro (2020) analisou as ações implementadas para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Campina Grande. Os resultados dos dados coletados ao longo da pesquisa foram elencados e, como resultado, produziu-se o Plano de Ação 5W2H com sugestões para a gestão universitária.

Neto (2021) buscou identificar as ações do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), sua atuação para a inclusão e permanência dos sujeitos com deficiência na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A pesquisa possui um caráter exploratório, com uma abordagem qualitativa pelo método de estudo de caso. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturada e aplicação de questionário. Responderam ao questionário 27 (vinte e sete) estudantes ativos e assistidos pelo CIA, e à entrevista 05 (cinco) gestores que compõem o CIA. A percepção dos estudantes com deficiência foi retratada em relação ao nível de satisfação e atitudes diante dos obstáculos, desde o ingresso à conclusão do curso. Os dados indicam que as barreiras estão presentes e são percebidas de modo distintos, a depender do tipo de deficiência de cada pessoa. Os achados sugerem que as políticas inclusivas deverão ser pensadas, institucionalizadas e implementadas pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB, visando a contemplar a todos, uma vez que em um ambiente inclusivo não há espaço para distinção de qualquer natureza. O estudo demonstrou que a ruptura com o paradigma da exclusão não se restringe ao que está previsto nos

documentos legais, requer o comprometimento e a sensibilidade com a causa da pessoa com deficiência.

A dissertação de Costa (2021), de uma pós-graduação do tipo profissional, teve como objetivo analisar o processo de implementação das Políticas Nacionais de Inclusão e Permanência dos alunos com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob a perspectiva dos alunos assistidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). Foram realizados grupo focais com o corpo discente com deficiência e monitores. Os resultados das análises foram organizados em quatro categorias: i) percepções a respeito da inclusão; ii) acessibilidade; iii) barreiras; e iv) ações de melhoramento para uma inclusão eficaz. Como resultado desse estudo, foi observado, que através do NAI, a UFCG tem desenvolvido ações pontuais de assistência aos estudantes com deficiência. Compreende-se, também, que a instituição não está estruturada para receber estudantes com deficiência no ambiente acadêmico. Por fim, o estudo subsidiou, como proposta de produto, a criação, pela instituição, de um aplicativo para IOS e Android, como ferramenta de acompanhamento e avaliação das ações da universidade para o acesso e a permanência do corpo discente com deficiência.

O último trabalho deste grupo também é uma dissertação. A dissertação de Costa (2021b) faz parte de uma pós-graduação acadêmica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O objetivo era analisar a política de acessibilidade e inclusão e identificar os suportes oferecidos pela UFRRJ para garantir a participação efetiva de estudantes com deficiência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, mediante o apoio e o acompanhamento do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). Em termos metodológicos, a pesquisa usou questionário semiestruturado com os membros da equipe de trabalho do NAI e com os/as estudantes que recebem o apoio do Núcleo. Os resultados, entre outros aspectos, revelaram as diversas faces da inclusão na Educação Superior, bem como os desafios e perspectivas para a acessibilidade de pessoas com deficiência nesse nível de ensino. Também foi evidenciada a importância do NAI da UFRRJ, como um setor que assume um papel de protagonista, fomentando as ações políticas de acessibilidade e inclusão, além de oferecer os suportes educacionais para as pessoas com deficiência matriculadas na Educação Superior desta instituição.

Como se pode ver, há uma crescente produção de pesquisas *stricto sensu* que se debruçam sobre as temáticas que cercam a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Esses últimos nove trabalhos, em especial, dialogam bastante com esta tese, principalmente pelas escolhas metodológicas, já que a maioria também se caracteriza como estudo de caso. Eles nos permitiram compreender as singularidades locais no processo de implementação de diretrizes e programas que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Levando em consideração as diferentes localidades das universidades investigadas nas nove pesquisas, foi possível identificar aproximações e distanciamentos com as políticas nacionais, avanços e entraves em suas diferentes configurações.

Pois bem, após essa revisão de teses e dissertação, podemos afirmar que pesquisas sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior estão sendo cada vez mais comuns, contudo, não se pode afirmar o mesmo quando se busca, através da concepção do Ciclo de Políticas (BALL, [1994] 2006), articular, a um só tempo, as normas, os discursos e as práticas que envolvem o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas IFES brasileiras. Desse modo, entendemos que esta pesquisa, que busca esse tipo de articulação, justifica-se academicamente como original e de importância para o campo das pesquisas que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro.

Dessa maneira, tendo, ao longo desta introdução, apresentado os argumentos pessoais/profissionais, sociais e acadêmicos que justificam esta tese, passamos a expor, a seguir, os objetivos da pesquisa, sua fundamentação teórica, seu percurso metodológico, seus resultados e suas discussões.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVOS GERAL

Investigar como os estudantes de graduação com deficiência são impactados e ao mesmo tempo impactam as normas, os discursos e as práticas inclusivas da UNIRIO.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

i) Identificar as normas, os discursos e as práticas inclusivas voltadas aos alunos com deficiência do/no Campus Urca 458 da UNIRIO;

ii) Analisar discursos e práticas institucionais da UNIRIO e de seus alunos de graduação com deficiência quanto às políticas de acesso, permanência, participação e formação direcionadas a esses estudantes;

iii) Avaliar condições e possibilidades de viabilização da ampliação da política inclusiva para a pessoa com deficiência na UNIRIO.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo trata dos eixos teórico-conceituais de referência às reflexões feitas nesta tese. Sendo assim, a seguir, apresentaremos as perspectivas teóricas e epistemológicas que permitem pensar a inclusão dos sujeitos, pessoas com deficiência, diante de uma sociedade que historicamente silenciou suas vozes. Afinal, compreender o processo de inclusão educacional no Brasil nos possibilita construir o cenário e entender os protagonistas que representam e encenam, neste trabalho, suas trajetórias acadêmicas.

3.1 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: MUDANÇAS HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS

Primeiramente, achamos importante e necessário entender as mudanças históricas e epistemológicas, no Brasil, que envolvem a palavra deficiência e que impactam diretamente a concepção de inclusão que, hoje, é adotada. É preciso entender mais do que a palavra, o seu conceito, que se trata da palavra acrescida de seu significado em contexto. Na verdade, o que está em jogo é um longo processo histórico que lhe atribuiu múltiplos significados e interpretações, os quais foram/são a base para a formulação de políticas públicas que atendem pessoas com deficiência.

Na era medieval, entre os séculos V e XIV, a deficiência era uma consequência da ira de Deus, tornando-se motivo de perseguição pela inquisição da igreja católica. Ainda sem embasamento médico-científico, a deficiência era, por muitas vezes, explicada com um respaldo religioso ou mítico, atrelada a um pecado ou maldição.

Segundo Mendes (2006), a história da Educação Especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Contudo, o cuidado relacionado às pessoas com deficiência era meramente custodial, sendo a institucionalização em asilos e

manicômios a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes.

Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais”. De acordo com estudos de Diniz (2007), o modelo médico da deficiência foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então, ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma. Esse modelo retira o aspecto religioso que trazia grandes barreiras morais, mas resume a deficiência a um desvio do padrão orgânico do indivíduo. Pode-se, então, observar o início da transição de uma abordagem religiosa para a científica.

Já no século XIX, de acordo com Mendes (2006), surgiram as primeiras intenções de escolarizar as pessoas com deficiência. Elas eram encaminhadas e atendidas em instituições especializadas e em classes especiais. Com um impacto duradouro na história da educação, essa foi considerada, e ainda se discute se é, a forma mais apropriada para o atendimento de estudantes com deficiência ou que não se adequam à estrutura dos sistemas de ensino.

Fazendo um recorte com a situação brasileira, foi no século XIX que foram criadas duas instituições imperiais responsáveis pela educação de pessoas com cegueira e com surdez. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854 pelo decreto nº. 1.428, de 12 de setembro e, em 1861, o Colégio Nacional para Surdos-Mudos, que passou à administração imperial, por meio de contrato de cessão de direitos celebrado em com o francês que o fundou, Ernest Huet. Essas duas instituições ainda funcionam e ambas estão localizadas na cidade do Rio de Janeiro. A primeira recebe, hoje, o nome de Instituto Benjamin Constant e a outra Instituto Nacional de Educação de Surdos. Atualmente, além de locais de educação formal para crianças e adolescentes com cegueira e com surdez, também são instituições que contribuem para pesquisas nas áreas da deficiência visual e auditiva.

Já na primeira metade do século XX, a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) consagra a universalidade dos direitos sociais e, então, tem-se início a uma mobilização mundial para o reconhecimento de direitos à cidadania e humanidade historicamente negados a grupos sociais

marginalizados, como por exemplo, as pessoas com deficiência. Como resultado desse movimento, no Brasil, houve uma expansão de instituições sem fins lucrativos que ampliaram significativamente o atendimento às pessoas com deficiência, tal como, a Sociedade Pestalozzi, fundada em 1932, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, fundada em 1954.

Nas palavras de Mendes, foi assim que “a Educação Especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (2006, p. 388). Ainda segundo a autora, os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos.

Tal contexto alicerçou a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças. O princípio da integração buscou integrar as pessoas com deficiência de maneira que elas mesmas se adequassem ao funcionamento natural das instituições sociais, fossem elas de ensino ou não. Era pressuposto que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas, antes de tudo, deveriam ser preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade. Sassaki (1999) descreve que a integração trabalha com o princípio da normalização, o qual postula que toda pessoa com deficiência tem o direito de experimentar um estilo ou padrão de vida comum à sua própria cultura.

O modelo de integração escolar recebeu críticas de estudiosos que se debruçavam sobre a escolarização das pessoas com deficiência, os quais apontavam a falta de discussões sobre as adaptações que a escola deveria fazer. Nesse cenário, cabia ao aluno com deficiência adequar-se à escola. Nas palavras de Mantoan (2016), no modelo de integração, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. De acordo com Mendes (2006), as críticas que surgiram ao modelo de integração foram baseadas em dois fatos:

a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente

mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar. Em algumas comunidades, as políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial, o que acabou gerando reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e participação na comunidade, a promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia, e o *empowerment* das pessoas com necessidades educacionais especiais. (p. 391)

Nesse contexto, já nos os anos 90, a terminologia denominada “Inclusão”, que vinha sendo discutida e implementada nos países europeus e nos Estados Unidos, chega ao Brasil. A partir de mudanças sociais e científicas sobre a condição de deficiência, esta passou a ser compreendida não apenas como a expressão de uma restrição de funcionalidade ou habilidade. Contrapondo-se ao modelo médico, a pessoa com deficiência passou a ser percebida para além da ausência, limite ou falta recursos e sentidos meramente estritos ao padrão de normalidade estabelecido pela sociedade. Surge em oposição o modelo médico, o modelo social da deficiência.

A abordagem do modelo social de deficiência surgiu como alternativa ao modelo médico, que reconhece na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel da sociedade na marginalização dos indivíduos. De acordo com Diniz (2007), a discussão sobre deficiência passou de um campo estritamente biomédico, confinado aos saberes médicos e de reabilitação, para ser também um campo das humanidades. Sob um viés social, a deficiência passou a ser direcionada pelo modelo social como um conceito complexo que reconhece o corpo com deficiência, mas que também denuncia a estrutura social que oprime o indivíduo. Esta perspectiva leva à compreensão de que a “falha” não está na pessoa ou na sua condição de deficiência, mas que se encontra em uma dimensão social, que leva à exclusão.

O modelo social da deficiência ecoa no campo educacional e aponta para as possibilidades de aprendizagem e para o atendimento educacional no sistema regular de ensino dos estudantes com deficiência em função de suas condições específicas. Nesse contexto, há a elaboração de documentos nacionais e internacionais e a realização de importantes conferências com a temática da

“Inclusão”, tais como a Declaração de Salamanca (1994). Pretendeu-se/pretende-se preconizar uma sociedade em que os direitos e acessos aos meios, aos lugares e ao conhecimento sejam mais equânimes ou estejam à disposição de todos, ou seja, uma sociedade inclusiva⁴.

No Brasil, no final dos anos 90, os princípios da inclusão começam a aparecer na legislação nacional. Destacando os trechos das legislações que tratam dos direitos à educação, constata-se que, na Constituição Federal de 1988 - no inciso III do artigo 208 -, na Lei nº 8.069, de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente - no inciso III do artigo 54 - e na Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, um dos deveres do Estado é a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência ou educandos com necessidades especiais⁵, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988; 1990; 1996). Contudo, como salienta Mendes (2006), o termo inclusão, no âmbito educacional, surgiu associado a uma prática de colocação de alunos com deficiência preferencialmente nas classes comuns, hoje, o seu significado aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento.

Desse modo, apesar do termo inclusão ser um conceito que exige um exame detalhado, em sua amplitude, ele não se restringe apenas à inclusão de pessoas com deficiência, mas se estende a outros indivíduos e grupos historicamente marginalizados, tais como as mulheres, os negros, os índios, os nômades e os homoafetivos. No Brasil, por exemplo, há leis que criminalizam a violência contra a mulher, o racismo e a homofobia e há ações afirmativas que buscam incluir estudantes negros, negras e indígenas em espaços escolares e acadêmicos.

⁴ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) registrou o termo sociedade inclusiva em junho de 1994, na Declaração de Salamanca.

⁵ Os termos portadores de deficiência e pessoas com necessidades especiais estão em desuso, contudo, como o texto político é histórico, o termo aparece porque, apenas por volta da metade da década de 1990, a terminologia utilizada passou a ser “pessoas com deficiência”, que permanece até hoje. O termo “pessoas com deficiência” ressalta a pessoa à frente de sua deficiência, evitando, assim, rótulos pela sua característica física, visual, auditiva ou intelectual. Na lei nº 9.394, de 96, houve uma alteração na redação em razão da Lei nº 12.796, de 2013. A Mudança foi a alteração do termo educandos com necessidades especiais para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Sassaki defende que a inclusão é um processo bilateral, no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, em parceria, trabalham para a efetivação da equiparação de oportunidades para todos. Este autor defende que a prática da inclusão repousa “em princípios que eram incomuns à sociedade do final do século XX, tais como: a aceitação das diferenças, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação” (SASSAKI, 1999, p.41). A inclusão, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas. Além disso, a inclusão não se limita ao campo educacional. Ela está presente não só em expressões como educação inclusiva, mas também em campos como os do “lazer inclusivo, transporte inclusivo e assim por diante” (SASSAKI, 1999, p. 42).

Nesse sentido, reconhecendo a amplitude do conceito de inclusão, nesta tese, como já adiantado na introdução, escolhemos como recorte teórico metodológico as discussões que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no campo educacional. Para isso, vale salientar algumas questões sobre o ensino inclusivo reservado às pessoas com deficiência.

Stainback e Stainback (1999, p.21) concebem o ensino inclusivo como a “prática da inclusão de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”. Na qualidade de cientistas, juntamente com outros acadêmicos, organizaram um guia dirigido à comunidade de educadores, que trata de aspectos teóricos e práticos do paradigma inclusivo. Como esta tese está no campo das discussões educacionais, essa obra é nosso principal referencial para debatermos os princípios da inclusão na universidade.

William Stainback e Susan Stainback, juntamente com Anastasios Karagiannis (1999), abrem o guia com um capítulo em que discutem os fundamentos do ensino inclusivo. Desse modo, eles apontam que o ensino inclusivo é baseado em três componentes práticos, todos estudados e descritos por autores e obras da teoria clássica. Considerar cada um deles é essencial para que se

compreenda não só os princípios que fundamentam o ensino inclusivo, mas também para que, ao relacioná-los, se gere um ensino de qualidade para todos.

O primeiro desses componentes tem caráter organizacional e é chamado de rede de apoio. Essa rede envolve a coordenação de equipes que apoiam umas às outras e que pensam o ensino de um grupo plural de alunos. A base está na cooperação e colaboração para a capacitação de alunos e professores. O segundo, é chamado de consulta cooperativa e trabalho em equipe. É um componente de caráter procedimental, o qual conta com profissionais de diversas formações que, em colaboração, materializam, na ação, a inclusão. O terceiro, é a aprendizagem cooperativa, que é um componente de caráter de ensino. Ela diz respeito à criação de condições, em sala de aula, para que alunos com variados interesses e necessidades possam aprender. Enfim, entender esses três componentes é essencial para a criação de arranjos inclusivos. Arranjos que, conforme estudos da teoria clássica, trazem benefícios para os alunos, para os professores e para a própria sociedade. E são esses benefícios que devem ser o foco para a defesa e a concretude do ensino inclusivo.

Em relação aos benefícios para os alunos, e aqui cabe dizer que são TODOS os alunos, Karagiannis e Stainback e Stainback (1999) indicam que a inclusão tem potencial para gerar atitudes positivas, ganhos em habilidades sociais e acadêmicas e um melhor preparo para a vida em comunidade. Ou seja, enquanto os alunos com deficiência aprendem como atuar e agir em sociedade, incorporando essas habilidades, os alunos sem deficiência aprendem a como cooperar e interagir com eles. Em relação aos professores, os benefícios estão na possibilidade de atualização de suas habilidades profissionais, no planejamento da educação como parte de uma equipe e no conhecimento do processo educacional. Por último, em relação à sociedade, o mais importante benefício do ensino inclusivo está no valor social da igualdade. Quando as escolas incluem todos os alunos, reforça-se a ideia de que as diferenças devem ser aceitas, as diversidades celebradas e, portanto, a igualdade promovida.

A criação de um ambiente de ensino inclusivo requer o estabelecimento de uma filosofia comum e de um plano estratégico. Essa filosofia deve ser baseada em princípios democráticos e igualitários da inclusão, os quais encaminham um sistema inclusivo e de qualidade voltados para as necessidades gerais dos alunos

e não apenas para as acadêmicas. Ademais, uma comunidade inclusiva consciente é aquela na qual há a mesma visão do que é a escola, o mesmo entendimento do seu papel social e uma agenda compartilhada, orientada pelo entendimento de que a reforma no ambiente educacional é para todas as crianças e não para um grupo específico. A partir disso, então, é que se elaboram estratégias para a efetivação do ensino inclusivo e se repensa as questões de currículo e de avaliações de aprendizado, assim como se realiza as adaptações específicas a cada necessidade dos estudantes.

Seguindo esse propósito, Mantoan (2017) alerta que viver a inclusão é entender as diferenças e, por isso, a escola deve ser um espaço de todos, em que se preconiza a concepção do sujeito como um ser singular, que aprende a seu tempo e modo. Ou seja, no entendimento de uma escola inclusiva, os alunos aprendem a partir de suas capacidades, sem exclusões, comparação e hierarquização de níveis de conhecimento. Nas palavras de Mantoan (2017, p.45) “A escola inclusiva reconhece no aluno o ser que devém e que se constitui na diferença, e que nada está previsto na sua aprendizagem. Não cabe, pois, nessa escola, um modelo a ser seguido ou reproduzido. Somos todos simulacros – professores”.

Outro apontamento importante feito no guia de inclusão de Stainback e Stainback (1999) é o da autora de um dos capítulos, Mora Sapon-Shevin. Para ela, a crescente diversidade racial e étnica da nossa sociedade e das nossas escolas tornou imperativo que os programas e os currículos escolares sejam sensíveis às diferenças entre as crianças. Essas diferenças precisam não somente serem celebradas, mas sim honradas, abordadas, reconhecidas e englobadas ao currículo. Nesse caminho, Sapon-Shevin (1999) discorre sobre sete alegorias que permitem pensar inclusivamente o currículo inclusivo.

A primeira alegoria apresentada é o aprendizado sobre as diferenças raciais, o qual não pode ser uma atividade separada do currículo, como por exemplo uma feira cultural ou um projeto de um dia. O respeito e o reconhecimento positivos das diferenças raciais podem permear tudo o que acontece na sala de aula e na escola. Para isso, a autora pontua 5 advertências que os professores precisam evitar para que a diversidade racial não seja tratada como algo destacado do restante do programa. Essas advertências são: não banalizar, não praticar o simbolismo, não

desconectar a diversidade cultural da vida cotidiana da classe, não estereotipar e não representar inadequadamente os grupos étnicos.

A segunda alegoria é o aprendizado sobre as diferenças culturais. A aprendizagem das diferenças culturais deve estar pautada na ideia de que toda pessoa tem uma cultura, todas as culturas são importantes e merecem respeito, e a diversidade enriquece a sala de aula. Para isso, é valioso usar as experiências das crianças para discutir exemplos de preconceito, discriminação e injustiça relacionados às diferenças culturais ou raciais.

A terceira alegoria é o aprendizado das diferenças familiares. Nesse ponto, parte-se da afirmação de que há muitos tipos de famílias e, por isso, o professor deve tomar cuidado com a implementação de projetos ou de atividades que presumam que todas as crianças vêm de famílias nucleares tradicionais.

A quarta alegoria é o aprendizado sobre as diferenças de gênero, o qual deve propiciar às crianças o reconhecimento, a aceitação e a não limitação das caracterizações de sexo. A autora sinaliza que há dois objetivos específicos nessa área: 1) libertar as crianças de visões constrangedoras e estereotipadas do que 'as meninas podem fazer' e do que 'os meninos podem ser' e 2) encorajar as crianças a interagirem e entenderem umas às outras a partir do sexo oposto.

A quinta alegoria é o aprendizado sobre as diferenças religiosas e os feriados, isso porque, mesmo estando em uma sociedade laica, é muito comum a escola valorizar e realizar atividades pautadas em feriados que comemoram fatos religiosos cristãos. Nesse sentido, Sapon-Shevin (1999) pontua que os professores podem tirar a ênfase dos feriados tradicionais, de forma a que não ocupem a maioria do tempo e das atividades da escola, ou aprender e ensinar sobre outros feriados religiosos e não-religiosos.

A sexta alegoria é o aprendizado sobre as diferenças entre as aptidões e as habilidades. Neste tópico, a autora salienta que, embora algumas diferenças nas aptidões e nas habilidades possam ser mais aparentes em uma sala de aula inclusiva, como por exemplo uma deficiência visual ou intelectual, a realidade é que todas as crianças têm potencialidades e debilidades e isso precisa ser considerado na elaboração do currículo. A escola deve trabalhar para demonstrar que todos os alunos estão na escola para aprender, que todos têm coisas que fazem bem e

coisas que não fazem bem, e que o apoio dos colegas pode ser fator essencial no encorajamento para enfrentar e superar as debilidades.

A sétima e última alegoria é o aprendizado sobre estereótipos e discriminação. Criticar os estereótipos, tais como dos índios, dos camponeses, das pessoas do interior, das mulheres e dos negros, que aparecem no próprio material didático, pode ser um bom caminho para enfrentar e desafiar os estereótipos e o comportamento opressivo e discriminatório. Sendo assim, após discutir essas sete alegorias, Sapon-Shevin (1999) finaliza afirmando que é um desafio contínuo e que demanda tempo a construção de escolas que honrem e respeitem todas as crianças e todas as suas diferenças.

Análoga às sete alegorias de Sapon-Shevin (1999) e atenta, essencialmente nas discussões sobre diversidade cultural e estereótipos, a autora Renders (2016) traz reflexões sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Para a autora, a inclusão no sistema educacional se constrói com a convivência, antes mesmo da implantação de medidas institucionais, pois “o viver junto contribui para a emancipação dos sujeitos num movimento de reconhecimento da incompletude de todos os saberes e de inteligibilidade recíproca” (2016, p.2010).

Nesse âmbito, a pesquisadora destaca três questões que são tanto essenciais para entender esse processo quanto necessárias para a efetivação dele, a saber: i) as novas corporeidades; ii) o conceito de presença como reivindicação e iii) a revisão epistemológica.

Partindo do entendimento do paradigma inclusivo e das consequências de suas teorias e práticas, Renders (2016) aponta que nos espaços educacionais de ensino superior, hoje, há uma diversidade que não diz respeito apenas ao ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior, mas também de classes que ocupavam esses espaços em sua minoria: mulheres, negros, indígenas, quilombolas e jovens das classes populares. Essa diversidade forma um novo corpo acadêmico com novas corporeidades que, através de suas particularidades e demandas, provocam o sistema educacional e reivindicam a articulação dos saberes trazidos por eles ao campo metodológico e epistêmico das universidades.

Em relação especificamente à corporeidade das pessoas com deficiência nas universidades, a autora salienta que “as pessoas com deficiências nos revelam

corporeidades desviantes que confrontam o sujeito universal e exigem a superação da monocultura do ser e do saber também no campo educacional.” (RENDERS, 2016, p.20). Nesse sentido, a presença das pessoas com deficiência no ensino superior é mais do que presença, é reivindicação. Reivindicação que transita da invisibilidade à emergência e que pode impulsionar as ecologias de saberes, temporalidades e reconhecimentos neste momento histórico. Na construção de um espaço inclusivo a pessoa com deficiência é sujeito de transformação e construção. Como resultado, essa presença/reivindicação suscita uma revisão epistemológica.

Sabendo que epistemologia pode ser entendida como um estudo do conhecimento em que se pressupõe um saber sobre algo, Renders (2016) argumenta que a emergência de novos sujeitos com uma corporeidade diversa no ensino superior produz rupturas no suposto saber. Essa ruptura provoca a necessidade de uma revisão epistemológica, uma vez que traz novas demandas e novas maneiras de se produzir conhecimento e políticas.

Portanto, é através dessa presença/reivindicação que se testemunha que o paradigma inclusivo é um processo sempre inacabado, o que decorre do fato de que as barreiras são constantemente construídas e reconfiguradas nos contextos sociais. Incluir, então, é estar sempre atento àquilo que pode contribuir para qualquer situação de exclusão, preconceito e discriminação. É eliminar barreiras e dar lugar a novos saberes, novas temporalidades e novas práticas, os quais deixam de ser dicotômicos, hierárquicos e aprendidos, e se tornam construídos, rompendo, segundo Renders (2016), com uma das maiores violências que pode haver contra o sujeito: a forma única de existir. Na opinião de Renders (2016), um espaço educacional inclusivo passa pela crítica aos modelos sociais que tomam por base um sujeito universal, o que esvazia de sentido as práticas e vivências de cada pessoa com suas corporeidades singulares.

Outro aspecto importante relaciona-se à seguinte afirmação de Renders (2006, p. 210) “na gestão dos processos educacionais inclusivos, foi possível perceber que a falta da convivência entre docentes, discentes, familiares e gestores era um impedimento para a constituição de novas práticas”. Esse aspecto também é destacado nos estudos de Sommerstein e Wessels (1999), pesquisadores que também participam da elaboração do guia de inclusão de Stainback e Stainback. Os pesquisadores traçam considerações sobre o apoio da família e da comunidade

para a construção de um ensino inclusivo e alertam para a necessidade de os pais estarem cientes do negativismo advindo de exames, avaliações, diagnósticos e principalmente prognósticos oferecidos por profissionais tanto da saúde quanto da educação.

Outra responsabilidade delegada aos pais é com relação à necessidade de eles procurarem os legisladores, a fim de expor a situação de seus filhos denunciando a segregação e lutando pela criação de espaços escolares mais inclusivos (SOMMERSTEIN E WESSELS ,1999). Tal como acontece na realidade brasileira, os autores descrevem que existem muitas leis norte-americanas que tratam da educação inclusiva, mas são praticadas a passos lentos. Creditam esta situação à falta de fiscalização da legislação em todas as instâncias - o que no Brasil seria equivalente ao papel do governo federal, dos estados e municípios - e estimulam pais e comunidade a cobrarem a supervisão do que está disposto.

Acreditamos que não se trata, tanto no caso dos EUA quanto do Brasil, apenas de fiscalização, mas, principalmente, de concepção, ou seja, cada indivíduo necessita internalizar os princípios da inclusão e ter a possibilidade de experimentar a vivência de ambientes inclusivos. Caso contrário, assim como destaca Mendes (2006), corremos o sério risco ficar apenas na retórica, “na eterna ponderação de que estamos apenas começando um processo, até que venha um novo paradigma redentor, do exterior provavelmente, que irá “revolucionar” nosso discurso e quiçá um dia transformar nossas escolas” (p.402).

Nesse sentido, nesta tese, assim como destaca Mantoan (2005), compreendemos e defendemos que o paradigma inclusivo é um convite à transformação social a partir da reformulação dos espaços escolares, de modo que as diferenças entre os sujeitos não sejam produzidas a partir daquilo que as barreiras impõem como falta, deficiência ou incapacidade.

3.2 O CICLO DE POLÍTICAS

É extremamente difícil estabelecer quando uma ideia ou conjunto de ideias surge no “pensamento” ou na “obra” de um autor. A rigor, é possível dizer que essas

ideias são, na verdade, o resultado de um movimento; o movimento do próprio pensamento, que, evidentemente, antecede sua formulação completa, sua apresentação sistemática. Movimento inscrito, diga-se de passagem, em contextos histórico-sociais determinados, que vão da “sociedade em geral” aos campos científicos e institucionais nos quais as ideias, ou melhor, os autores circulam. É comum, portanto, que, na análise da obra de um autor, chegue-se à conclusão de que há um percurso, uma trajetória – como dito, nem sempre facilmente identificável – que vincula textos, ideias e formulações mais consolidadas a esboços, rascunhos, passagens, anotações anteriores. Há, inclusive, circunstâncias em que uma ideia é exposta como se estivesse totalmente acabada, apenas para que, na sequência, seu autor a considere insuficiente e ofereça outra elaboração. Em alguns casos, isso está explícito, documentado; em outros, é preciso fazer algo como a “arqueologia” dessas ideias. Em geral, o resultado desse tipo de análise sugere a existência de continuidades e descontinuidades, permanências e rupturas, o que pode ser enunciado, por exemplo, nos termos da “juventude” e da “maturidade” de um autor. Pode-se mencionar, para fins de ilustração, o que se diz, com frequência, acerca do “jovem” e do “velho” Marx, para ficar com o caso de um autor clássico, consagrado (ainda que contestado) e amplamente influente no âmbito das ciências sociais.

Neste capítulo, trata-se de descrever e analisar o movimento de elaboração e reelaboração, por Stephen J. Ball e colaboradores, da chamada abordagem do ciclo de políticas (“*policy cycle approach*”, no original em inglês). Ressalte-se, desde já, que não é o caso de examinar toda a obra do autor, cujas pesquisas abrangem diversos temas e objetos associados ao campo da Sociologia da Educação, estendendo-se dos estudos seminais a respeito da história das disciplinas escolares (BALL, 1983) até, por exemplo, sua ênfase mais recente na análise de redes políticas⁶ (BALL, 2020). Ainda que seja importante dizer que suas contribuições ao debate sobre políticas educacionais e o processo político em geral, por intermédio, justamente, da abordagem do ciclo de políticas, têm raízes e

⁶ Como assinalam Lopes e Macedo (2011): “Os trabalhos de Stephen Ball, ao longo de sua carreira, foram desenvolvidos no campo da Sociologia da Educação, levando a seu atual foco no que denomina sociologia das políticas: a apropriação de teorias e métodos sociológicos para analisar processos políticos e seus efeitos” (p. 248).

repercussões no conjunto de sua obra⁷. Enfim, a atenção, aqui, está voltada para essa abordagem, que, como observa Mainardes (2006), “vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais” (p. 48), restando dizer que ela também constitui a principal referência teórico- metodológica da presente tese.

3.2.1. A FORMULAÇÃO INICIAL DO CICLO DE POLÍTICAS

Como já sugerido, não é simples delimitar quando, “em que fase”, ou mesmo onde, “em que texto”, as ideias emergem na obra de um autor. Isso ocorre porque essas ideias, muitas vezes, estão em processo de gestação em momentos e/ou textos anteriores, ainda que nem mesmo o autor tenha total consciência disso e que também possa ser o caso, com frequência, do advento de uma completa novidade frente às ideias anteriores (do contrário, não haveria “descobertas” teóricas e metodológicas nas ciências sociais). De todo modo, há como encontrar determinados marcos, mais ou menos incontestáveis, que podem servir de referência para o estabelecimento de um “ponto de partida”. No que se refere à abordagem em questão neste capítulo, é possível dizer que ela foi originalmente formulada e exposta, em 1992, por Stephen J. Ball, em colaboração com Richard Bowe. De fato, ao aludir a esse momento de formulação e apresentação inicial, pode-se identificar um primeiro movimento de continuidade e ruptura na elaboração e reelaboração do ciclo de políticas, pois, como se verá, ainda em 1992, Ball e colaboradores apresentam uma nova versão do ciclo de políticas⁸.

Inicialmente, Ball e Bowe (1992) recorreram à ideia do ciclo de políticas para refletir sobre a Lei de Reforma da Educação (“*Education Reform Act*”), que, em 1988, introduziu um currículo nacional nas escolas inglesas e galesas. Com essa ideia, os autores se posicionavam, criticamente, em relação ao modo como a

⁷ Para um panorama da obra do autor, cf. “Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball” (BALL, 2006).

⁸ Isso está, em nossa opinião, totalmente de acordo com a caracterização do ciclo de políticas feita por Mainardes (2006), para quem essa abordagem deve ser vista como um referencial teórico-analítico que não é “estático”, mas “dinâmico e flexível”.

discussão sociológica a respeito dessa reforma estava sendo conduzida. Da perspectiva dos autores, essa discussão estava “dominada pela tendência de vê-lo [o “*Education Reform Act*”], de forma bastante direta, como mais um exemplo do crescente controle estatal sobre a educação” (p. 97, tradução nossa). Para eles, essa era uma visão limitada do processo político, que não captava sua complexidade. A passagem a seguir resume seu ponto de vista:

[...] argumentaremos que o processo político é bem mais complexo do que isso e que há um processo dialético em que os “momentos” da legislação (a Lei), da documentação [...] e da “implementação” (o trabalho dos professores) podem ser mais ou menos frouxamente acoplados. Os textos de políticas não são fechados, seus significados não são fixos nem claros, e a transferência de sentidos de uma arena política e de um espaço educacional para outro está sujeita a deslizamentos e contestações interpretativas. Esses textos fazem parte de um ciclo de políticas, que consiste em arenas e locais significativamente diferentes nos quais uma variedade de interesses está em jogo. Embora seja o caso de que a lei como um todo busque intervir no funcionamento dessas arenas e locais para criar um ciclo qualitativamente diferente, com novas condições que “empoderam” alguns em detrimento de outros, as diferentes partes da lei podem ser adotadas de forma distinta por [...] escolas e departamentos específicos dentro das escolas, produzindo assim resultados muito diversos, que podem realmente funcionar contra um Currículo Nacional (BALL; BOWE, 1992, p. 98, tradução nossa).

Ou seja, em consonância com os autores, é possível sustentar que não existem relações tão simples, encadeamentos de causas e efeitos previsíveis e inexoráveis, entres os momentos que vão da elaboração e promulgação de uma lei até sua implementação. Uma vez que os “textos” das políticas não são necessariamente fixos e fechados, há algo como espaços de ação que promovem “deslizamentos de sentidos” e permitem “contestações interpretativas”. No caso particular da reforma educacional acima mencionada – o que, sem dúvida, é passível de extrapolação para outras circunstâncias –, o resultado poderia ser diametralmente oposto ao que se esperava da legislação. Quer dizer, sua implementação poderia funcionar, na prática, contra a existência de um currículo nacional. Como se verá, esse ponto de vista antecipa a crítica mais explícita dos autores (BOWE et al., 1992) às vertentes sociológicas que interpretam o processo político à luz do “modelo de controle estatal” (“*state control model*”). Seja como for, cabe sublinhar, ainda, a referência direta à ideia de um “ciclo de políticas”,

caracterizado por suas arenas e momentos distintos, permeados por interesses em disputa.

Mas, enfim, o que Ball e Bowe (1992) pretendiam destacar, a princípio, é que, apesar de uma legislação nacional altamente detalhada, sua implementação, no sistema educacional, poderia ter efeitos tanto intencionais quanto inintencionais em relação à “política pretendida”. Isso porque, na opinião dos autores:

[...] a Lei e seus textos correspondentes são, por um lado, uma expressão de conjuntos de intenções políticas e um recurso político para debates nacionais contínuos e, por outro, um recurso micropolítico para professores [...] e pais interpretarem, reinterpretarem e aplicarem aos seus contextos sociais particulares (p. 100, tradução nossa).

Isto é, como defende Mainardes (2006), essa abordagem enfatiza o caráter complexo e controverso das políticas educacionais, ressaltando não só as estruturas políticas e discursivas mais amplas, mas também os processos micropolíticos, desenvolvidos no âmbito da ação dos sujeitos que lidam com essas políticas no nível local, indicando a necessidade de análises que considerem, a um só tempo, “macro” e “micro” tendências. Em uma leitura semelhante, Lopes e Macedo (2011) afirmam que, na obra de Ball, esse tipo de indicação expressa o permanente “deslizamento interpretativo [...] entre enfoques estruturais e pós-estruturais”⁹ (p. 257).

Portanto, ao introduzir a noção de um ciclo contínuo de políticas (“*continuous policy cycle*”), Ball e Bowe (1992) buscam problematizar, principalmente, “o trabalho de recontextualização de políticas que acontece nas escolas”, o que significa “traçar confrontos e desencontros entre os discursos em disputa nesses ambientes” (p. 100, tradução nossa). E, para tanto, os autores propõem uma primeira formulação do ciclo de políticas, constituído por três “facetas”. O Quadro 2 resume o que está em questão em cada uma delas.

⁹ Note-se que, de acordo com as autoras, “embora buscando articular macro e micropolíticas e avançando em relação a abordagens estadocêntricas, o ciclo contínuo de políticas não deixa de privilegiar as dimensões macro” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 257).

Quadro 2 – AS TRÊS FACETAS DO CICLO DE POLÍTICAS, CONFORME BALL E BOWE (1992)

Facetas	Descrição
Política proposta (“ <i>Intended policy</i> ”)	Diz respeito à variedade de ideologias “oficiais” concorrentes que procuram afetar a política. Ideologias que sinalizam a complexidade dos pronunciamentos “oficiais” ea luta contínua pelo poder que eles refletem e contêm. Está relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também com as intenções das escolas, das autoridades locais e de outros sujeitos que operam nas arenas onde as políticas emergem.
Política de fato (“ <i>Actual policy</i> ”)	Refere-se à redação da legislação e dos documentos políticos (textos políticos). Esses textos fornecem algo como uma política pretendida (“ <i>intended policy</i> ”), ainda que sejam um recurso passível de reinterpretação para os profissionais que operam no âmbito da política em uso (“ <i>policy-in-use</i> ”). Corresponde, em suma, aos textos políticos e legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática.
Política em uso (“ <i>Policy-in-use</i> ”)	Chama a atenção para as práticas e discursos institucionais que emergem das respostas dos praticantes às políticas pretendidas, o que se dá mediante as peculiaridades e particularidades de seus contextos. Isto é, remete aos discursos e às práticas institucionais advindas do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA COM BASE EM BALL E BOWE (1992) E MAINARDES (2006).

Essa foi, como dito, a primeira formulação da abordagem do ciclo contínuo de políticas, com a qual os autores buscavam identificar e problematizar a natureza e a extensão tanto da resistência quanto da acomodação e conformidade dos “praticantes” frente à “política pretendida”. Quer dizer, Ball e Bowe (1992) consideravam, com essa formulação, como uma série de “ambientes sobrepostos” forneciam contextos nos quais:

[...] os recursos de ensino, as políticas e a ética das escolas, os pontos de vista dos professores, os níveis de responsabilidade dos pais e verificações inspetoriais e as respostas às forças do mercado podem fraturar e diversificar o processo de implementação [do currículo nacional], em vez de incentivar a semelhança e a unidade entre as escolas (p. 101, tradução nossa).

No entanto, como observa Mainardes (2006), Ball e Bowe romperam, ainda em 1992, com essa formulação inicial. Isso porque, nas palavras de Mainardes (2006), “a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas”¹⁰ (p. 49). Isto é, os autores estavam em busca de uma abordagem que capturasse a variedade e a complexidade de intenções e disputas que perpassam o processo político, nos níveis macro e micro, mas a rigidez e o caráter restrito das facetas apresentadas no Quadro 2 opunham-se à maneira complexa e dinâmica por intermédio da qual eles pretendiam representar esse processo. Cumpre, portanto, examinar, a seguir, a segunda versão da abordagem do ciclo de políticas.

3.2.2. DAS “FACETAS” AOS “CONTEXTOS” DO PROCESSO POLÍTICO: A SEGUNDA VERSÃO DO CICLO DE POLÍTICAS

A segunda versão do ciclo de políticas foi exposta não só por Ball e Bowe, mas também por Anne Gold, em um livro intitulado “*Reforming education and changing schools*”; livro dedicado, igualmente, à reflexão sobre o “*Education Reform Act*” de 1988¹¹. Mais uma vez, havia um incômodo dos autores em relação ao modo como o debate acerca dessa reforma vinha sendo conduzido. Logo, o que estava em questão era a tentativa de fornecer um arcabouço teórico-analítico que permitisse compreender, de maneira alternativa, a natureza e os impactos das mudanças em curso nas escolas britânicas. A passagem abaixo resume esse incômodo ou desconforto dos autores:

¹⁰ Nas palavras dos próprios autores: “Rompeamos com essa formulação porque a linguagem introduziu uma rigidez que não desejávamos” (BOWE et al., 1992, p. 19, tradução nossa).

¹¹ Como assinalam Bowe et al. (1992): “Este é o terreno de nossa pesquisa; as mudanças de propósito, valores, estrutura, controle, relacionamentos e organização trazidas às escolas pela Lei de Reforma da Educação de 1988” (p. 1, tradução nossa).

Nossa preocupação aqui não é julgar ou avaliar as escolas que estudamos, mas sim analisar e avaliar as políticas e o impacto dessas políticas. O livro trata dos “efeitos” da política e não da “implementação” da política em qualquer sentido simples. Na verdade, estamos desconfortáveis com os pressupostos políticos e epistemológicos da pesquisa de “implementação” e tentamos estabelecer uma estrutura alternativa e rival para nossa análise da mudança (BOWE et al., 1992, p. 2, tradução nossa)

Além disso, o livro oferece um conjunto de estudos de caso, os quais descrevem os primeiros efeitos da reforma educacional acima mencionada, considerando, nomeadamente, a introdução, na Grã-Bretanha, do currículo nacional de matemática, ciências, inglês e tecnologia. Reúne, ainda, dados e informações oriundos da análise de documentos e de entrevistas com professores atuantes no campo das necessidades educacionais especiais (“*special education needs*”). No que tange a esse último aspecto, os autores estavam particularmente preocupados com as tensões e dilemas do atendimento dessas necessidades, em escolas regulares, diante do “clima educacional e político” da reforma. Tensões e dilemas remetidos às contradições entre a rigidez das prescrições do currículo e a flexibilidade exigida por esse tipo de atendimento, o que fica explícito quando se recorre às palavras dos próprios autores:

[...] em termos de prescrições do conteúdo, da estrutura do currículo e do ritmo do ensino, o Currículo Nacional pode prejudicar seriamente o tipo de flexibilidade que os professores precisam para responder às necessidades dos alunos e especialmente às necessidades educacionais especiais. Em termos simples, os professores podem se encontrar respondendo às necessidades do currículo e da avaliação, em vez de às necessidades individuais dos alunos (BOWE et al., 1992, p. 128, tradução nossa).

De todo modo, apesar da riqueza desse material empírico, assim como da análise desse material, o que interessa, para os objetivos desta tese, é, acima de tudo, a maneira alternativa de levar adiante a compreensão de mudanças como essas, o que é feito, precisamente, a partir da reelaboração da abordagem do ciclo contínuo de políticas.

Bowe et al. (1992) iniciam a apresentação dessa nova versão de sua abordagem estabelecendo que, no campo de estudo das políticas educacionais, há duas vertentes bastante difundidas e consolidadas.

Em sua opinião, a primeira vertente diz respeito aos trabalhos e pesquisas que se ocupam, principalmente, da geração de políticas (“*generation of policy*”).

Nesse caso, a ênfase estaria voltada para a macroanálise de documentos oficiais, sublinhando a organização e a arena de atuação de grupos de formuladores de políticas, chamando a atenção, ademais, para a “representação ou exclusão de interesses no processo político e as lutas de ativistas, grupos de pressão e classes sociais dentro dessa arena” (BOWE et al., 1992, p. 6, tradução nossa). Trata-se, enfim, de um enfoque que torna as “escolas marginais ao processo político”, tendendo a silenciar as vozes de alguns dos principais sujeitos desse processo, como, por exemplo, os professores e estudantes.

Por sua vez, a segunda vertente valorizaria a implementação da política (“*implementation of policy*”). Aqui, a ênfase assumiria a forma de microanálises detalhadas de como “as ‘intenções’ por trás dos textos das políticas se incorporam na escolarização ou, mais frequentemente, de como aspectos da situação escolar ‘refletem’ desenvolvimentos mais amplos nas arenas política e econômica” (BOWE et al., 1992, p. 7, tradução nossa). Análises frequentemente realizadas por intermédio de etnografias e que, em alguns casos, ressaltam a capacidade dos professores e estudantes de subverter o que é definido nessas arenas mais amplas. Em suma, é como se, nesse caso, as “vozes silenciadas” fossem ouvidas, mas, para os autores, isso não escapa da opção, mutuamente excludente, seja pela sobredeterminação dessas vozes por um “mundo além de seu controle”, seja por sua “autonomia e liberdade frente ao status quo”.

Opondo-se, simultaneamente, a essas duas vertentes, Bowe et al. (1992) propuseram, então, outra leitura, refinando a abordagem do ciclo de políticas. Como sustenta Mainardes (2006):

No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Bowe & Ball apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas. Nesse livro, eles rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão. Os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas e usam os dois estilos de textos considerados por Roland Barthes (*writerly* e *readerly*) para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas. Um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto. Um texto

readerly limita a produção de sentidos pelo leitor que assume um papel de “consumidor inerte” (Hawkes, 1977, p. 114). Em contraste, um texto *writerly* envolve o leitor como co-produtor, como um intérprete criativo. O leitor é convidado a preencher as lacunas do texto. Para Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), é vital reconhecer que estes dois estilos de textos são produto do processo de formulação da política, um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos. Consequentemente, os textos têm uma clara ligação com contextos particulares nos quais eles foram elaborados e usados (p. 50).

Quer dizer, ainda de acordo com Mainardes (2006), a abordagem de Ball e colaboradores leva em conta, a um só tempo, tanto a formação do discurso da política quanto a interpretação “que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (p. 50). Tudo isso envolvendo resistências, acomodações, conformismo, conflitos e disparidades entre distintos sujeitos, operando em múltiplas arenas.

Essa também é, em linhas gerais, a interpretação de Lopes e Macedo (2011), para quem a abordagem renovada do ciclo de políticas não busca inverter a hierarquia, substituindo modelos “de cima para baixo” (“*top down*”) por modelos “de baixo para cima” (“*down top*”). Isso porque, o que está em jogo é, mais propriamente, a procura por “modelos capazes de superar a própria distinção entre produção e implementação, no âmbito do questionamento da centralidade do Estado nas políticas”¹² (p. 255). Nesse sentido, em diálogo com Bowe et al. (1992) e Ball (1994), as autoras expressam da seguinte forma sua compreensão sintética da abordagem em tela:

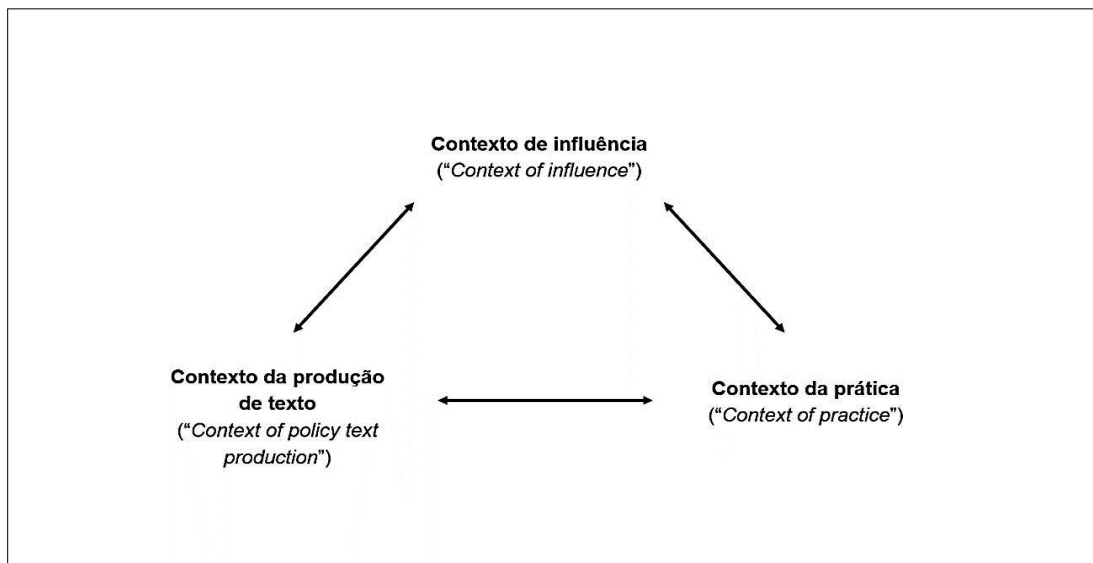
O ciclo contínuo de políticas (Ball, Bowe e Gold, 1992) é uma “estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas” (Ball, 1994, p. 26). Com ele, os autores pretendem tanto ampliar os estudos estadocêntricos de políticas quanto superar o hiato entre produção e implementação curricular – que propicia análises *top down* e *down top* das políticas. [...] Essa estrutura foi composta, inicialmente, por três contextos inter-relacionados – aos quais se

¹² Em nossa perspectiva, esse aspecto permite ilustrar como não se trata apenas de ruptura, mas também de continuidade em relação à formulação anterior do ciclo de políticas, pois Ball e Bowe (1992) já alegavam, na versão anterior, o que se segue: “[...] é nos processos micropolíticos das escolas que começamos a ver não apenas as limitações e possibilidades que a política estatal coloca nas escolas, mas, igualmente, os limites e possibilidades que os profissionais colocam na capacidade do Estado de alcançar o cotidiano das escolas” (p. 101, tradução nossa). Quer dizer, não há, portanto, como separar, completamente, os âmbitos da “geração/produção” e da “implementação” das políticas.

agregaram posteriormente mais dois – todos entendidos como um conjunto de arenas públicas e privadas de ação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 256).

Mas, afinal de contas, quais são os três contextos da segunda versão da abordagem do ciclo contínuo de políticas? Bowe et al. (1992) propuseram a existência dos seguintes contextos, cada qual consistindo, diga-se novamente, “em uma série de arenas de ação, algumas públicas, algumas privadas” (p. 19, tradução nossa): i) o contexto de influência (“*context of influence*”); ii) o contexto da produção de texto (“*context of policy text production*”); e iii) o contexto da prática (“*context of practice*”). Cabe, agora, delimitar os sentidos que os autores atribuíram a cada um desses contextos, tal como esquematicamente representados na Figura 1. Esquema que, diga-se de passagem, evidencia o caráter não hierárquico, não linear, muito menos unidirecional, dos fluxos e das relações entre esses mesmos contextos.

Figura 1 – CONTEXTOS DO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS (“CONTEXTS OF POLICY MAKING”)



Fonte: ELABORADA PELA AUTORA COM BASE EM BOWE ET AL. (1992) E MAINARDES (2006).

Bowe et al. (1992) afirmam que o contexto de influência é aquele no qual as políticas públicas são, normalmente, iniciadas. Funciona, assim, como o “ponto de

partida” dessas políticas, em que pese o caráter “contínuo” do ciclo de políticas¹³. É nesse contexto, portanto, que os discursos políticos são construídos e que “os interessados lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, o que significa ser educado” (p. 19, tradução nossa). Nesse sentido, é nele que o léxico e os principais conceitos que orientam as políticas são estabelecidos, adquirindo legitimidade, credibilidade e fornecendo seu discurso de base. Para os autores, as arenas fundamentais desse contexto dizem respeito às redes sociais (“*social networks*”) tecidas dentro e ao redor dos partidos políticos, dos governos e do processo legislativo, importando, ademais, o que se passa em comitês, órgãos nacionais e grupos representativos. Todos operando, de uma maneira ou de outra, como “locais de articulação de influência”. Há que considerar, do mesmo modo, que o discurso em formação nessas arenas, mais voltadas aos debates políticos e educacionais propriamente ditos, pode ser tanto apoiado quanto desafiado por reivindicações que emanam de outras arenas de ação, mais amplas, como é o caso da mídia de massa (“*mass media*”). Trata-se, em síntese, de um contexto de “luta por hegemonia”, como defendem Lopes e Macedo (2011). Nas palavras das autoras:

É o território em que são hegemonizados os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam a legitimar a intervenção. Nesse contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos. Como os

¹³ Sobre a tensão entre, de um lado, o contexto de influência, como ponto de partida das políticas, e, de outro, o caráter contínuo, não hierárquico e não linear da abordagem do ciclo de políticas, Lopes e Macedo (2011) apontam o seguinte: “Sustentamos a ideia de que há certo privilégio do contexto de influência no ciclo contínuo de políticas, não apenas pelo fato de que ele assume o sentido de território originário do qual emanam as políticas – que, em seguida, serão recontextualizadas para outros contextos –, mas também nas análises empreendidas por Ball. Há, sem dúvida, estudos em que o autor [...] examina cuidadosamente o movimento de um contexto a outro, mas também são numerosos os textos em que o contexto de influência é analisado sem menção aos demais contextos, caracterizando o deslizamento interpretativo, já mencionado, entre enfoques estruturais e pós- estruturais” (p. 257). Ou seja, apesar do que seus próprios autores defendem sobre a abordagem do ciclo de políticas, Lopes e Macedo (2011) veem certa ênfase no contexto de influência. Seja como for, nesta tese, busca-se utilizar essa abordagem tal como Bowe et al. (1992) ao menos sugerem, isto é, pressupondo que os encadeamentos entre os contextos do ciclo de políticas são eminentemente não lineares, não hierárquicos e não unidirecionais. Em outros termos, não há primazia causal e explicativa entre eles.

interesses desses diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia (p. 256).

Note-se que, ao menos da perspectiva gramsciana, a hegemonia, ao contrário da dominação, refere-se não ao uso da força, mas à capacidade de um grupo alcançar supremacia por intermédio da liderança moral e intelectual, isto é, por meio da construção de consensos ou da mobilização do consentimento de outros grupos, fazendo com que seus interesses particulares sejam vistos como interesses “universais”. Quer dizer, de acordo com Gramsci (2002), a supremacia de um grupo se expressa de duas maneiras: “como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a ‘liquidar’ ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados” (p. 62- 63). Resumindo, em consonância com Lopes e Macedo (2011), pode-se concluir que há, no mínimo, uma afinidade entre o conceito de hegemonia e a delimitação do contexto de influência, que pode ser interpretado, de fato, como o conjunto das arenas, públicas e privadas, onde estão em jogo as disputas em torno da afirmação dos discursos hegemônicos. Discursos que acompanham e fundamentam o processo de geração e de implementação das políticas.

Por fim, cumpre mencionar que a análise do contexto de influência deve levar em conta, ainda, tanto a historicidade quanto as múltiplas escalas de formação e difusão não só das políticas em si, mas das ideias, conceitos e mesmo de outras políticas que lhes servem de referência. Essa é, por exemplo, a opinião de Mainardes (2018), para quem:

A análise do contexto de influência é complexa. Há necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma “nova política”. É necessário explorar as escalas internacional/global, nacional, local (p. 13).

Segundo Mainardes (2006), esse é, a rigor, o horizonte dos trabalhos mais recentes de Stephen J. Ball, que contribuem, principalmente, “para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais” (p. 51). Um horizonte de pesquisa que abrange aspectos relacionados: i) à circulação internacional de ideias; ii) ao processo de “empréstimo de políticas”; iii) aos grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico; e iv) ao patrocínio e, no extremo, à imposição de algumas

“soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais¹⁴ (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, FMI etc.).

Por seu turno, o contexto da produção de texto remete à materialização e/ou objetivação das políticas, uma vez que, conforme Bowe et al. (1992), os textos “representam as políticas”. Representação passível de assumir diversas formas. As mais óbvias, segundo os autores, são os textos jurídicos e documentos políticos oficiais, mas os autores também chamam a atenção para comentários produzidos formal e/ou informalmente, sobretudo os veiculados na mídia, para as intervenções e performances públicas de políticos e funcionários relevantes, além de destacar como, atualmente, vídeos institucionais, por exemplo, podem operar como meios populares de representação das políticas. Nesse sentido, eles afirmam, inclusive, que os textos políticos precisam ser articulados a “reivindicações do senso comum” e que “muitos daqueles para os quais a política se dirige confiam nesses relatos de segunda mão como sua principal fonte de informação e compreensão da política” (p. 20-21, tradução nossa).

Avançando em sua delimitação do contexto da produção de texto, Bowe et al. (1992) enfatizam, além disso, mais dois “pontos-chave” que, em sua opinião, também se referem a “esses conjuntos de textos que representam as políticas” (p. 21, tradução nossa). Em primeiro lugar, há que frisar que os textos ou conjuntos de textos políticos não são necessariamente coerentes, nem exaustivos. Com efeito, eles são, frequentemente, contraditórios e “não podem cobrir todas as eventualidades” (p. 21, tradução nosso). Isso porque:

A política não se faz e termina no momento legislativo, ela evolui nos e pelos textos que a representam, os textos têm que ser lidos em relação ao tempo e ao local particular de sua produção. Eles também precisam ser lidos um com o outro – a intertextualidade é importante (p. 21, tradução nossa).

Isto é, se, de um lado, a política não se esgota no momento legislativo, evoluindo, no limite, através dos próprios textos; e se, de outro lado, os textos que

¹⁴ Ressalte-se que esses aspectos são manejados, nos trabalhos ainda mais recentes de Ball (2020), por intermédio do assim chamado “método de etnografia de rede”, a respeito do qual o autor observa o que se segue: “esse ‘método’ é definido dentro de um amplo conjunto de mudanças epistemológicas e ontológicas em toda ciência política, sociologia e geografia social que envolvem uma diminuição do interesse em estruturas sociais, e uma crescente ênfase sobre fluxos e mobilidades” (p. 28).

dela resultam precisam ser lidos em consonância com os tempos e espaços particulares em que foram produzidos e difundidos, bem como na sua relação com outros textos (intertextualidade); o que está em questão é, justamente, a necessidade de um caráter suficientemente aberto dos textos políticos frente aos múltiplos sentidos que seus leitores lhes podem atribuir. O que é verdadeiro não só para a esfera dos “leitores”, mas, igualmente, para o âmbito de ação dos “escritores” dos textos políticos, pois, como sugerem Lopes e Macedo (2011), “mesmo o lugar em que as políticas são codificadas é também ele instável e ambíguo” (p. 258), sendo submetido, portanto, a tensões e lutas discursivas e interpretativas. Ainda que, conforme as autoras, isso não queira dizer que “todas as vozes são ouvidas na polifonia do texto, na medida em que há posições legitimadas e outras não” (p. 258). Para elas, é possível afirmar, tão-somente, o seguinte: “No interior do que poderia ser chamado de posições legitimadas [...] há uma pluralidade de grupos em disputa” (p. 258). Enfim, a passagem abaixo ajuda a compreender a maneira como Lopes e Macedo (2011) problematizam esse caráter dos textos políticos:

Como representação, as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade. A relação entre controle dos sentidos por parte do autor e a recriação operada pelo leitor é paradoxal e própria do uso da linguagem como representação. Ainda que haja mecanismos discursivos pelos quais o autor tenta controlar os sentidos, direcionando as leituras possíveis, esse controle é sempre parcial, seja pela própria lógica da política, seja pelas características próprias do fato de se tratar de um texto. [...] O fato de os textos serem produzidos em meio a negociações e acordos entre posições, por vezes contraditórias, redundam em uma bricolagem textual que torna o controle difuso. [...] Mais do que isso, contudo, a impossibilidade do controle dos sentidos reside nas próprias características do texto, cuja função de controle é dependente de uma interação com o leitor que só pode ser conseguida em detrimento do próprio controle. Um texto não lido é incapaz de controlar e um texto só é lido por um leitor que interage, interfere no próprio texto e compartilha sentidos com ele. Para controlar, portanto, o texto precisa abrir mão da pretensão do controle absoluto (p. 257-258).

E esse é, precisamente, o outro aspecto que Bowe et al. (1992) adicionam à sua delimitação do contexto da produção de texto: posto que os textos políticos são o resultado tanto de disputas quanto de acordos e compromissos, o controle sobre as representações que eles expressam é sempre problemático. Portanto, o que

está em jogo, ao fim e ao cabo, é a atuação de atores e grupos de atores “competindo pelo controle da representação da política” (p. 21, tradução nossa). De acordo com Lopes e Macedo (2011), isso explica por que as inconsistências e/ou incoerências desses textos devem ser entendidas como “produto das hibridizações que este jogo político propicia e necessita” (p. 259).

Em suma, o contexto da produção de texto está referido à própria noção de representação, à noção de “política como texto” e às disputas e acordos entre os sujeitos responsáveis por codificar e decodificar as políticas. Tudo isso permeado pela passagem do contexto da influência para o contexto da produção de texto, mas, do mesmo modo, para o contexto da prática. Ainda de acordo com Lopes e Macedo (2011):

A passagem do contexto de influência para os contextos de produção do texto político e da prática é marcada pela noção de representação. Os textos políticos são vistos pelos autores (Ball, Bowe e Gold, 1992) como “representação da política”, que podem ser lidos diferentemente, de acordo com as demandas do contexto da prática. A prática é, assim, o lugar em que as “consequências ‘reais’ [dos textos] [...] são experienciadas [...], a arena a qual a política se refere e para a qual é endereçada” (p. 21). Na base do entendimento de tais contextos como produtores de sentidos está, portanto, a noção de política como texto, como representação, que Ball (1994) explora dialogando com a teoria literária (p. 257).

Quer dizer, como também assinala Mainardes (2006), as respostas aos textos políticos “têm consequências reais” e essas “consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática” (p. 53). Trata-se, assim, da arena para a qual uma política é dirigida. E, nas palavras de Bowe et al. (1992), a questão fundamental, nesse caso, “é que a política não é simplesmente recebida e implementada dentro dessa arena, mas sim sujeita a interpretação e depois ‘recriada” (p. 22, tradução nossa). Portanto, ainda conforme Mainardes (2006):

[...] o contexto da prática é 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. [...] o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (p. 53).

Dessa maneira, pode-se dizer, em consonância com Bowe et al. (1992), que os “praticantes” (“*practitioners*”) das políticas, isto é, os sujeitos para os quais elas

são dirigidas não se confrontam com os textos políticos como leitores passivos, plenamente conformados. Muito ao contrário, a leitura que eles fazem das políticas é mediada por suas histórias e experiências, por seus valores e interesses, os quais moldam, transformam, ressignificam as próprias políticas. Dito de outro modo, os “escritores” ou “redatores” (“*writers*”) das políticas não são capazes, como já sugerido, de controlar todos os sentidos que, no seu devir, são atribuídos às políticas, muito menos o modo como elas serão colocadas em prática. Nesse devir, por exemplo, partes dos textos políticos são rejeitadas, selecionadas, deliberadamente mal-entendidas etc., o que remete, mais uma vez, às lutas e disputas, além dos acordos e negociações, entre sujeitos portadores de interesses concorrentes. Cabe mencionar, ademais, que, embora uma interpretação acabe predominando e, por conseguinte, orientando o que se passa no contexto da prática, leituras “desviantes” ou “minoritárias” continuam em ação, interferindo na política tal como ela é efetivamente conduzida.

Em síntese, o contexto da prática é aquele em que a política é posta, de fato, em funcionamento, o que lembra o vocabulário da primeira versão do ciclo de políticas, que, como visto, estabelece uma distinção entre a “política proposta” ou “pretendida” e a “política em uso”. Em outras palavras, o importante, aqui, é sublinhar que, também nesse caso, as políticas estão sujeitas à interpretação e recriação, provocando, em última instância, modificações significativas, que não necessariamente coincidem com os efeitos e resultados previstos em sua formulação original.

Enfim, considerados esses três contextos, sobretudo o contexto da prática, é possível concluir que a abordagem do ciclo de políticas rompe, de fato, com as perspectivas estadocêntricas, isto é, as que acentuam o papel e o controle do Estado nos processos de elaboração e implementação de políticas. A abordagem de Ball e colaboradores, por sua vez, sem perder de vista a dimensão estrutural e a ação estatal, assume, ao mesmo tempo, “que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 53). Como o próprio Ball (1994) estabelece:

Qualquer teoria decente de política educacional deve atentar para o funcionamento do Estado. Mas qualquer teoria decente de política

educacional não deve se limitar a uma perspectiva de controle estatal. A política é [...] uma “economia do poder”, um conjunto de tecnologias e práticas que são realizadas e disputadas em contextos locais. A política é tanto texto quanto ação, palavras e atos, é o que é promulgado, bem como o que se pretende. As políticas são sempre incompletas na medida em que se relacionam ou mapeiam a “profusão selvagem” da prática local. As políticas são cruas e simples. A prática é sofisticada, contingente, complexa e instável. A política como prática é “criada” numa dialética de dominação, resistência e caos/liberdade (p.10-11, tradução nossa).

Sendo assim, ao menos no âmbito dessa abordagem, torna-se realmente equivocado separar, por completo, os momentos da “geração” e da “implementação” das políticas. Mas, como dito, aos contextos de influência, da produção de texto e da prática foram agregados mais dois contextos, o que conduz à terceira versão do ciclo de políticas.

3.2.3. AMPLIANDO OS CONTEXTOS: A “VERSÃO ACABADA” DO CICLO DE POLÍTICAS

A terceira versão do ciclo de políticas, que aqui consideraremos como a “versão acabada”, foi originalmente exposta, por Ball, no ano de 1994, em uma reelaboração do artigo intitulado *“What is policy? Texts, trajectories and toolboxes”*. Trata-se de um trabalho publicado, pela primeira vez, no periódico acadêmico *“Discourse”* e republicado nas seguintes obras: *“Education reform: a critical and post- structural approach”*, de 1994, e na já mencionada *“Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball”*, de 2006. Nesta tese, portanto, utilizaremos como fonte essa última publicação, que oferece um texto mais recente e duplamente revisado.

Note-se que, com a expressão “versão acabada”, não se quer dizer que os trabalhos subsequentes de Ball e colaboradores, e mesmo de outros autores, não tenham contribuído, de algum modo, para ampliar, atualizar e/ou problematizar a abordagem do ciclo de políticas. De toda maneira, não é equivocado defender que essa abordagem foi explicitamente formulada e apresentada, no seu núcleo lógico fundamental, seguindo uma trajetória que abrange, no mínimo, um ponto de partida em Ball e Bowe (1992), uma reformulação em Bowe et al. (1992) e uma culminância em Ball ([1994] 2006).

Há dois aspectos dessa versão “acabada” do ciclo de políticas que merecem destaque: i) é nela que Ball estabelece mais dois contextos do ciclo de políticas, o contexto dos efeitos ou resultados (“*context of outcomes*”) e o contexto da estratégia política (“*context of political strategy*”); e ii) é nela que o autor elabora, de modo mais sistemático, a diferença entre a política como texto (“*policy as text*”) e a política como discurso (“*policy as discourse*”). Considere-se, em primeiro lugar, essa diferença.

Acompanhando as reflexões de Ozga (1990) e outros autores e autoras, Ball ([1993] 2006) toma como fio condutor de seu argumento, novamente, o desafio de equacionar análises estruturais, em nível macro, dos sistemas e políticas educacionais com investigações em nível micro, especialmente as que levam em conta a percepção e as experiências dos sujeitos para os quais as políticas são endereçadas. Assim, o autor oferece uma compreensão do processo político inspirada na matriz de pensamento bourdieusiana, o que o exige demonstrar como “estrutura” e “agência/ação social” não são polos opostos, mas estão implícitas uma na outra. Em suas palavras:

O desafio é [...] repensar as simplicidades da dicotomia estrutura/agência. Essa tarefa é aquela que Harker e May (1997, p. 177) identificam como central para a sociologia de Bourdieu, que é “dar conta da agência em um mundo restrito e mostrar como agência e estrutura estão implícitas uma na outra, em vez de serem dois polos de um continuum”. Vivemos e pensamos estruturas em vez de simplesmente sermos oprimidos ou limitados por elas (BALL, [1994] 2006, p. 44, tradução nossa).

E uma das maneiras de superar esse desafio e de realizar essa demonstração é, justamente, opondo e, ao mesmo tempo, articulando as noções de política como texto e política como discurso.

Como sustenta Mainardes (2006), a conceituação de Ball da política como texto fundamenta-se, ao menos parcialmente, na teoria literária e, como já assinalado, permite compreender as políticas como representações codificadas e decodificadas de maneiras complexas. Nesse caso, os textos são considerados como produtos de variadas influências e agendas, que repercutem em sua formulação, envolvendo intenções, disputas e negociações dentro do Estado, em geral, e dos próprios processos de formulação das políticas, em particular. Abre-se, do mesmo modo, espaço para que os textos das políticas tenham, ainda

conforme Mainardes (2006), “uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores” (p. 53). Mas, como igualmente já sugerido, nem todas as “vozes são ouvidas” nesses processos de codificação e decodificação, uma vez que “apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas” (p. 53) e que as possibilidades de reinterpretação estão condicionadas por mecanismos de controle de sentidos e por relações assimétricas de poder. Seja como for, o que está em evidência são os múltiplos significados atribuídos às políticas, tanto no momento de sua geração quanto de sua implementação, o que, ao fim e ao cabo, conduz à seguinte definição sintética da política como texto:

Aqui, um pouco sob a influência da teoria literária, podemos ver as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas (via lutas, compromissos, interpretações e reinterpretações públicas autorizadas) e decodificadas de maneiras complexas (via interpretações e significados do ator em relação à sua história, experiências, habilidades, recursos e contexto). Uma política é ao mesmo tempo contestada e mutável, sempre em um estado de “tornar-se”, de “era” e “nunca foi” e “não exatamente”; “para qualquer texto, uma pluralidade de leitores deve necessariamente produzir uma pluralidade de leituras” (BALL, [1994] 2006, p. 45, tradução nossa).

Por sua vez, a conceituação da política como discurso chama a atenção, segundo Mainardes (2006), para os modos como os discursos “incorporam significados e utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas” (p. 54). Assim, o que está em questão, nesse caso, é entender de que forma os discursos delimitam o que é “permitido pensar” e como “distribuem vozes”, na medida em que apenas “algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (p. 54). A influência, aqui, é sobretudo foucaultiana, tanto no que se refere ao conceito de discurso quanto ao de “regimes de verdade”.

Como se sabe, Foucault (2008) defende que os discursos não deveriam ser tratados “como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (p. 55). O que significa, ainda de acordo com o autor, que “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época” (p. 50), pois o que se fala e o que se pensa está mediado por um conjunto de relações “entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas,

técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização” (p. 50). Além disso, esse conceito de discurso precisa ser enquadrado em suas relações com a concepção dos regimes de verdade. A passagem abaixo sintetiza o que Foucault (1998) tem em mente ao referir-se a esses regimes:

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1998, p. 12).

Pois bem, é com base nesse tipo de reflexão, de viés foucaultiano, que Ball ([1994] 2006) propõe que as políticas sejam compreendidas como regimes de verdade, uma vez que elas estabelecem sua própria “economia política da verdade”, isto é, os mecanismos que distribuem maior ou menor legitimidade às múltiplas possibilidades de codificação e decodificação, de interpretação e de reinterpretção dessas mesmas políticas. Tudo isso, enfim, permitindo que Mainardes (2006) afirme o seguinte sobre o caráter distinto e, simultaneamente, complementar da política como texto e da política como discurso:

Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses (p. 54).

Mas, como dito, essa não é a única contribuição encontrada no que designamos como a terceira versão do ciclo de políticas, pois importa, do mesmo modo, tecer alguns comentários sobre a delimitação do contexto dos efeitos ou resultados e do contexto da estratégia política.

Grosso modo, pode-se dizer que, no contexto dos efeitos ou dos resultados, a preocupação analítica central é deslocada para as “questões de justiça, igualdade

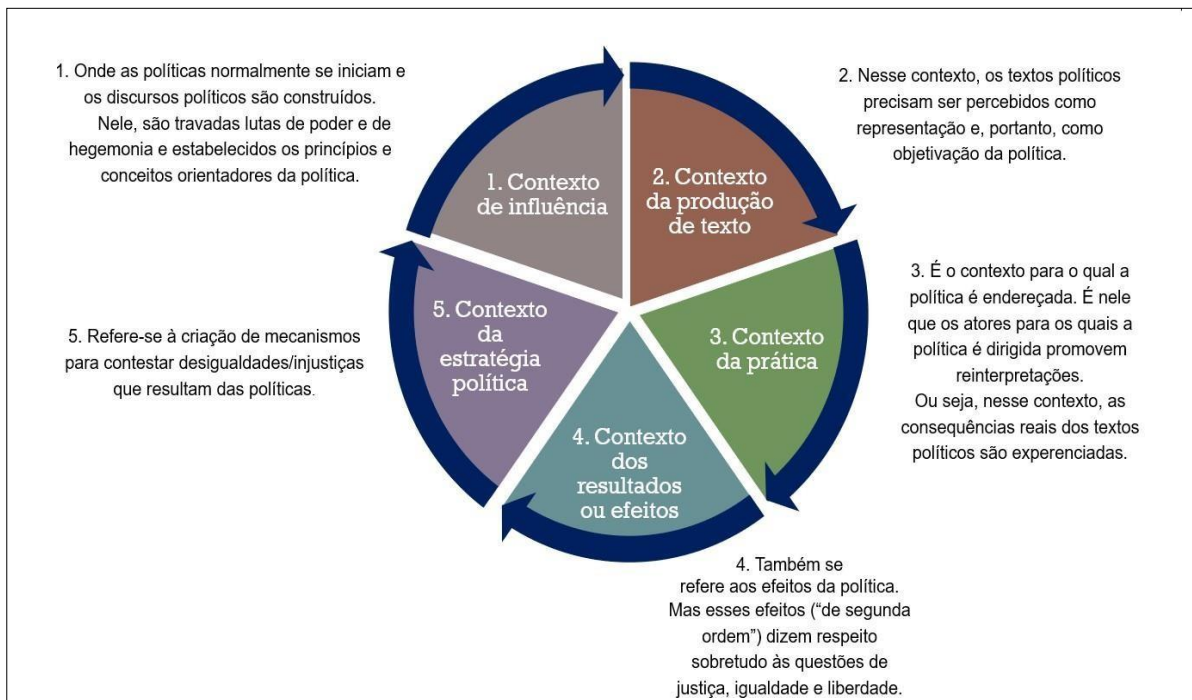
e liberdade individual”, ou seja, as “políticas são analisadas em termos de seu impacto e interações com as desigualdades e formas de injustiça existentes” (BALL, [1994] 2006, p. 51, tradução nossa). De acordo com Mainardes (2006), esse contexto em particular deve ser entendido, ainda, à luz da distinção que Ball ([1994] 2006) estabelece entre “efeitos de primeira ordem” e “efeitos de segunda ordem”. Mainardes (2006) resume essa distinção tal como se segue:

Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (p. 55).

Por seu turno, o último contexto, o contexto da estratégia política, diz respeito ao conjunto de atividades políticas e sociais, envolvendo diversos atores e formas de organização, que buscam combater as referidas injustiças e desigualdades. Quer dizer, o que está em jogo, aqui, são, por exemplo, as variadas modalidades de ativismo e as táticas/estratégias, mais ou menos espontâneas, mais ou menos concertadas, que os sujeitos para os quais as políticas são endereçadas desenvolvem com o objetivo de denunciar, minimizar e/ou reverter padrões de injustiça e desigualdade que resultam da implementação das políticas. Cumpre mencionar, além do mais, a importância que Ball ([1994] 2006) atribui, nesse contexto, ao papel dos “intelectuais específicos”, também no sentido foucaultiano, ou seja, aqueles que atuam estrategicamente em situações e luta sociais particulares.

Por fim, cabe sublinhar, ainda que de passagem, já que se trata de uma revisão e de uma sistematização das continuidades e discontinuidades na abordagem do ciclo de políticas, que Ball, em uma entrevista publicada em 2009, sugeriu, conforme Mainardes (2018), “que esses dois últimos contextos podem ser explorados dentro dos contextos primários” (p. 4). Assim, ainda segundo Mainardes (2018), o “contexto dos resultados/efeitos está relacionado ao contexto da prática, e o contexto das estratégias políticas pode ser explorado no contexto de influência” (p. 4). Seja como for, nesta tese, a delimitação dos cinco contextos, tal como representados na Figura 2, será preservada como recurso analítico.

Figura 2 – SÍNTESE DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA COM BASE EM BOWE ET AL. (1992), BALL ([1994] 2006), LOPES E MACEDO (2011) E MAINARDES (2006; 2018).

Essa é, em suma, a versão da abordagem do ciclo contínuo de políticas que será adotada na presente tese. Adoção que a compreende, a um só tempo, como fundamentação teórica e recurso analítico. Em consonância com Mainardes (2006), defende-se que ela é útil, especialmente, porque substitui a simplicidade e linearidade de outros modelos de análise por uma perspectiva que valoriza e enfatiza o caráter complexo, multifacetado e dialético do processo político, permitindo, ainda, equacionar tendências macro e micropolíticas. Sendo assim, usamos o Ciclo de Políticas para compreender o percurso da educação inclusiva no Brasil, evidenciando de que maneira ela se constitui no ensino superior público.

3.3 A EXPERIÊNCIA DA DEFICIÊNCIA

Mobilizando, por exemplo, o que se poderia chamar de matriz de pensamento foucaultiana, matriz que, diga-se de passagem, está na base da abordagem do ciclo de políticas, é possível chegar à conclusão de que as práticas

sociais, os discursos, as concepções e as instituições correspondentes à “experiência da deficiência” mudaram ao longo do tempo.

Utiliza-se, aqui, a expressão experiência da deficiência de modo análogo ao uso, por Foucault (1978), da expressão “experiência da loucura”, com a qual o autor enquadra um conjunto de práticas e discursos acerca dessa condição em *História da loucura na Idade Clássica*. Cabe mencionar que, em trabalhos subsequentes, Foucault problematizou o uso do conceito de experiência com a acepção presente nessa obra. Como observa Castro (2015):

À distância, Foucault considera que as práticas e os discursos não constituem, propriamente falando, uma experiência [...]. Com efeito, se por experiência entendemos o que pode produzir-se a partir da relação entre um sujeito e um objeto, as práticas e os discursos não são experiências, posto que são eles os que fazem possíveis os sujeitos e os objetos (p. 34).

Seja como for, em nossa opinião, tanto o sentido original encontrado em *História da loucura na Idade Clássica* quanto esse significado problematizado posteriormente são pertinentes e adequados para expressar alguns resultados da presente tese. Isso porque, apesar da referida problematização, ou melhor, sobretudo em virtude dela, a ênfase recai sobre as práticas e os discursos que são a própria “condição de possibilidade” dos sujeitos, dos objetos e das relações entre eles. Quer dizer, ao longo desta tese, buscamos defender que, se há deficiência, ela não existe “antes” ou “além” das práticas e dos discursos a seu respeito, pois são precisamente essas práticas e esses discursos, variáveis no tempo e no espaço, que a constituem.

Trata-se de algo aparentemente contraintuitivo, uma vez que o senso comum tende a perceber a deficiência como algo “inato” ou “adquirido”. Assim, uma pessoa cega estaria igualmente privada do sentido da visão, independentemente de ter “nascido” cega, digamos, no século XIX ou no século XXI. No entanto, a verdade é que a cegueira, ou qualquer outra deficiência, tal como ela foi vivida e concebida nos referidos séculos, não é exatamente a mesma. Ainda que haja continuidade, também existe, e é necessário ressaltá-las, rupturas na experiência dessa condição. Do contrário, inclusive, não se teria dado um movimento histórico e uma mudança de paradigmas que, como visto no tópico 3.1 deste capítulo, vão da segregação à inclusão das pessoas com deficiência.

Mas, enfim, é desse modo que se recorre, nessas considerações finais, à ideia da experiência da deficiência: uma experiência que muda com o tempo, justamente porque se transformam as práticas e os discursos que a definem, que a tornam possível, moldando e sendo moldada pelo que se diz e pelo que se faz a seu respeito. Cabendo destacar, ainda, o que os próprios deficientes dizem e fazem sobre si mesmos, algo que serviu como um princípio fundamental de todas as etapas da pesquisa que agora concluímos. Nesse sentido, cumpre sublinhar, ainda de acordo com esse raciocínio de viés foucaultiano, que:

[...] se, como pensamos, é possível falar de uma filosofia de Foucault, há que buscá-la, primeiro, nesse olhar que intenta descobrir as formas de racionalidade que organizam as maneiras de dizer e de fazer, os modos em que falamos e nos comportamos conosco mesmos e com as coisas. [...] Desde seus primeiros escritos, a grande pergunta que domina todo o pensamento foucaultiano é, em definitivo, a seguinte: como foi possível o que é? Essa possibilidade é sempre histórica, não é a expressão de nenhuma necessidade; as coisas poderiam ter sido de outro modo e também podem ser de outro modo. Por isso, suas investigações estão marcadas por uma pegada histórica e, a um tempo, tanto política como ética (p. 18).

Note-se que, evidentemente, não vem ao caso, aqui, estabelecer um balanço, mesmo que em grandes linhas, da filosofia de Michel Foucault, algo que já foi feito por autores como o já citado Edgardo Castro (2011; 2015), como testemunham sua *Introdução a Foucault* ou, mais ainda, seu *Dicionário Foucault: temas, conceitos e autores*. Balanço que, de todo modo, precisará ser renovado, tendo em vista a grande quantidade de escritos de Foucault ainda inéditos ou pouco conhecidos. Na passagem abaixo, por exemplo, Castro (2015) oferece uma imagem do que está em questão quando o desafio é realizar esse balanço. Conforme o autor:

Esse balanço é sem dúvida necessário e também parcialmente provisório. O ciclo das publicações dos textos de Foucault não está fechado. Não só porque não apareceram senão dois de seus treze cursos no Collège de France, mas porque o “arquivo Foucault”, agora depositado na Bibliothèque Nationale de France, compreende aproximadamente 40.000 folhas inéditas, entre as quais se encontram o quarto tomo de História da sexualidade, As confissões da carne, e três dezenas de cadernos, diário intelectual no qual Foucault registrou suas leituras e reflexões desde 1961 até sua morte. Este balanço se localiza, assim, na fronteira que separa Foucault dos livros e cursos, o dos trabalhos já publicados, do Foucault dos escritos propriamente inéditos, cuja aparição

demorará certamente um tempo (p. 12).

De nossa parte, cabe apenas mobilizar algumas elaborações foucaultianas e desejar que esse esforço intelectual e editorial prospere o mais rápido e com a maior qualidade possível, uma vez que estamos tão somente ressaltando como, ao longo tempo, as práticas sociais e os discursos a respeito da deficiência assumiram formas e conteúdos específicos, historicamente contingentes. Formas e conteúdos que se expressam, além disso, em distintos suportes institucionais. Daí a importância de articular conclusões que levem em conta o pensamento de Michel Foucault, pois estamos diante de um autor que, a todo momento, chamou a atenção para as relações entre poder, saber e dizer.

Na perspectiva de Foucault, as práticas sociais e os atos enunciativos não são a simples manifestação das distintas formas de poder. De fato, nessa perspectiva, as práticas sociais e os atos enunciativos são, por si só, o exercício de determinados poderes, o que está na raiz dos diversos conflitos, disputas e negociações em torno da produção e da apropriação social dos discursos.

Considere-se, pois, o que Foucault (1978) e seus comentadores disseram a respeito da doença mental e da experiência da loucura, abrindo caminho para a formação do denominado método arqueológico.

Para Castro (2015), *História da loucura na Idade Clássica* “pode ser considerado, de certo ponto de vista, como o primeiro livro de Foucault [...] ou, para ser mais preciso, como seu primeiro grande livro” (p. 25). A precisão, nesse caso, refere-se ao fato de Foucault já ter publicado anteriormente, em 1954, *Doença mental e personalidade*. Um livro que, apesar de sua importância, não está afinado com seus trabalhos posteriores. Isso porque, ainda de acordo com Castro (2015), em que pese possam ser encontrados, nele, diversos elementos das correntes de pensamento que marcaram a formação universitária de Foucault, como o marxismo, a psicanálise e a fenomenologia, é justamente dessas correntes que ele vai se afastar na sequência. Afastamento que evoluiu para a assunção de posições críticas acerca de cada uma dessas correntes, levando, inclusive, à proibição, por Foucault, da reedição francesa do livro em questão. Tudo isso fica explícito nas próprias palavras do autor:

Doença mental e personalidade é uma obra totalmente separada de tudo o que escrevi depois. Eu a escrevi em um momento em que os diferentes sentidos do termo “alienação”, seu sentido sociológico, histórico e psiquiátrico, se confundiam em uma perspectiva fenomenológica, marxista e psiquiátrica. Atualmente não há nenhum nexos entre essas noções (FOUCAULT, 1994 apud CASTRO, 2015, p. 24).

De todo modo, o livro acabou sendo reeditado, em 1962, com um novo título: *Doença mental e psicologia*. Quanto a essa nova edição, o que importa dizer é que a segunda parte do livro apareceu totalmente reelaborada e foi nela que veio a público, pela primeira vez, uma síntese da tese de doutorado de Foucault, intitulada *Loucura e desrazão: história da loucura na Idade Clássica*. Castro (2015) afirma o seguinte sobre essa reelaboração:

O eixo conceitual dessa nova segunda parte já não é a relação entre a alienação social e a alienação mental, mas se desloca até a aparição no Ocidente do homo *psychologicus*, quer dizer, até o modo em que a loucura foi reduzida a doença mental e encerrada no mundo da interioridade e culpa. Como no texto de 1954, contudo, também na reedição de 1962, as doenças mentais e o estatuto conferido aos loucos continuam sendo uma manifestação da verdade da sociedade a que pertencem, e das condições históricas, o a priori concreto da morfologia das doenças mentais (p. 24-25).

Ou seja, apesar do que o próprio Foucault estabeleceu sobre seu primeiro livro, e da separação entre ele e os demais, a verdade é que, já em 1954, o autor estava plenamente consciente de algo que é da maior relevância para explicitar algumas das principais conclusões desta tese. Isto é, a ideia de que o estatuto atribuído à loucura e/ou às doenças mentais não pode ser compreendido fazendo abstração das condições históricas que tornaram possíveis as próprias noções de loucura e doença mental, ou melhor, que reduziram a loucura à doença mental. Em outras palavras, na perspectiva foucaultiana, não há, fora da história, um *a priori* da loucura e das doenças mentais, pois o que elas são resulta do processo histórico, especialmente do que se diz e do que se faz a seu respeito. A passagem abaixo, extraída da introdução de *Doença mental e psicologia* deixa claro do que se trata:

Duas questões se colocam: sob que condições pode-se falar de doença no domínio psicológico? Que relações podem definir-se entre os fatos da patologia mental e os da patologia orgânica? [...] Tantas vezes retomados, estes problemas, hoje, desagradam, e não haveria vantagens em resumir os debates que suscitaram. Mas podemos perguntar-nos se a confusão não provém do fato de que

se dá o mesmo sentido às noções de doença, de sintomas, de etiologia nas patologias mental e orgânica. Se parece tão difícil definir a doença e a saúde psicológicas, não é porque se tenta em vão aplicar-lhes maciçamente conceitos destinados igualmente à medicina somática? A dificuldade em reencontrar a unidade das perturbações orgânicas e das alterações da personalidade não provém do fato de se acreditar que elas possuem uma estrutura de mesmo tipo? Para além das patologias mental e orgânica, há uma patologia geral e abstrata que as domina, impondo-lhes, à maneira de prejuízos, os mesmos conceitos, e indicando-lhes os mesmos métodos à maneira de postulados. Gostaríamos de mostrar que a raiz da patologia mental não deve ser procurada em uma “meta-patologia” qualquer, mas numa certa relação, historicamente situada, entre o homem e o homem louco e o homem verdadeiro (FOUCAULT, [1962] 1975, p. 5).

Como assinala Castro (2015), o que Foucault pretendia, não só com *Doença mental e psicologia*, mas com outros textos contemporâneos dessa obra, era, antes de tudo, sublinhar o “redescobrimento do sentido” operado na psicologia a partir do final do século XIX. Redescobrimento levado adiante em resposta à predominância dos modelos inspirados nas ciências da natureza. Sobre a influência e os limites desses modelos, tal como identificados por Foucault, Castro (2015) afirma o que se segue:

Para Foucault, o desenvolvimento da psicologia entre 1850 e 1950 foi marcado pela exigência, herdada do Iluminismo, de adequar-se ao modelo das ciências naturais e, ao mesmo tempo, pelas contradições desse projeto. Por um lado, a necessidade de aplicar um método de conhecimento que fundamente seus resultados em dados objetivos, como o fazem a física ou a biologia, e, por outro, a impossibilidade de levá-lo a cabo. Com efeito, à diferença do que sucede com o conhecimento da natureza, a psicologia não nasce das regularidades, mas das contradições da vida humana. [...] Apesar disso, em razão dessa exigência, a psicologia se serviu originalmente de modelos inspirados em Newton, Bichat ou Darwin, com os quais buscou construir uma ciência empírica do homem [...] Porém, o evolucionismo em psicologia, embora tenha representado certamente um avanço, seguiu sendo prisioneiro de seus pressupostos e não foi capaz de ver que a orientação temporal dos fatos psicológicos não é só uma força natural que segue um desenvolvimento previsto, mas uma significação que nasce e irrompe na vida das pessoas [...] Desse modo, até finais do século XIX no âmbito da psicologia, sustenta Foucault, nós nos deparamos com um redescobrimento do sentido (p. 20-21).

Quer dizer, uma vez que a psicologia é uma “ciência do homem”, que não pode prescindir da significação, partindo apenas de elementos físico-químicos, orgânicos ou evolutivos, a doença mental deixa de ser considerada, daí por diante, somente como “déficit ou regressão a respeito de um desenvolvimento natural”. E,

por esse caminho, a explicação causal, em psicologia, especialmente por meio da psicanálise, “se transformou em gênese das significações e o recurso à natureza foi substituído pela análise do meio cultural” (CASTRO, 2015, p. 21).

Em resumo, a despeito do que se possa dizer acerca da doença mental, que porventura tenha fundamento “somático”, sua compreensão, em uma perspectiva foucaultiana não pode descartar, na verdade tem de trazer para o centro das preocupações, tudo o que é próprio da “análise do meio cultural”. E nós sustentamos que, partindo de um raciocínio inspirado nessa perspectiva, é possível concluir algo semelhante sobre a experiência da deficiência. Não se trata, obviamente, de igualar doença e deficiência. Repita-se isso, aqui e sempre que houver oportunidade de fazê-lo: as deficiências não são doenças, em que pese ainda circulem, no senso comum, algumas aproximações desse tipo, repercutindo, inclusive, elaborações “científicas”, sobretudo do passado, que enquadravam a deficiência em termos patológicos. Algo que deve ser totalmente rechaçado. Portanto, o que estamos defendendo é uma aproximação de caráter metodológico. Isto é, tal como a experiência da loucura, a experiência da deficiência não pode ser entendida sem que se leve em consideração o meio ou os meios culturais em que está presente. Como entender, por exemplo, os dilemas dos estudantes universitários deficientes sem levar em conta as características gerais do “meio universitário”? De maneira ainda mais delimitada, conforme o objeto desta tese: como buscar soluções para a inclusão efetiva dos estudantes deficientes da Unirio fazendo abstração de tudo aquilo que é próprio desta universidade? Como ela atende esses estudantes? Há um núcleo voltado para esse atendimento? No que diz respeito à acessibilidade em geral, o que tem sido feito? E assim poderíamos seguir, retomando as diferentes dimensões que foram abordadas ao longo da tese. Mas o que importa é, acima de tudo, deixar ainda mais explícito o que pretendemos concluir ao enfatizar a ideia da “experiência da deficiência”.

Pois bem, apesar de tudo o que foi dito sobre *Doença mental e psicologia*, foi somente a partir de *Loucura e desrazão: história da loucura na Idade Clássica*, tese de doutorado originalmente defendida e publicada em 1961, que Foucault passou a se expressar nos termos da existência de uma “experiência” ou de

“experiências” da loucura¹⁵. A esse respeito, é útil considerar o seguinte comentário de Castro (2015):

A primeira edição (rechaçada pela editora Gallimard, em parte pela influência de Jean-Paul Sartre, e publicada pela editora Plon graças às gestões do historiador Philippe Ariès), assim como a tese, se intitulava Loucura e desrazão (Folie et déraison). A história da loucura na Idade Clássica é, com efeito, uma história da desrazão, de uma razão que não é como a dos outros, de uma racionalidade não razoável. Porém, ainda que o tema central da obra seja a descrição da experiência da loucura na Idade Clássica, Foucault dedica o primeiro capítulo – intitulado precisamente “Stultifera navis” – à figura renascentista da nave dos loucos, e seu relato chega até os albores do século XIX nos dois últimos capítulos da terceira parte, “O nascimento do asilo” e “O círculo antropológico”. Desse modo, a experiência da desrazão na Idade Clássica se encontra enquadrada pela experiência do Renascimento e a da Modernidade (p. 26).

Conforme o comentário acima, fica mais ou menos evidente que, para lidar com a experiência da loucura na Época ou Idade Clássica, Foucault (1978) estabelece que é necessário levar em conta o modo como essa experiência ocorreu, de maneira qualitativamente distinta, antes, isto é, no Renascimento, e depois dessa época, ou seja, no princípio da Modernidade. Isso porque, ainda segundo Castro (2015), em obras como *História da loucura* e *As palavras e as coisas*, obras nas quais o método arqueológico de Foucault estava sendo gestado, o autor recorre a um uso frequente, em francês, que associa as expressões “Época Clássica” e/ou “Idade Clássica” ao período da literatura clássica francesa, os séculos XVII e XVIII.

Seja como for, o mais importante, aqui, é notar o método de análise que está sendo desenvolvido por Foucault (1978), de acordo com o qual a cada uma dessas experiências da loucura corresponde um arranjo determinado de práticas, saberes e instituições. Considere-se, mais uma vez, um comentário de Castro (2015):

No registro das práticas sociais, Foucault aborda então, em primeiro lugar, a descrição da circulação da loucura, cuja figura maior está representada por essas naves, com os loucos embarcados, que percorriam alguns dos mais importantes rios da Europa. Passa depois à grande reclusão, o espaço no qual se recluiu quem já não tinha lugar na sociedade burguesa europeia

¹⁵“Experiências da loucura” é, por exemplo, o título do quarto capítulo da obra em questão.

dos séculos XVII e XVIII: os loucos, os indigentes, os vagabundos, os sodomitas, os blasfemos, as prostitutas, os libertinos, etc. E, finalmente, o relato chega até o momento em que surge o asilo psiquiátrico como o lugar de internação reservado aos doentes mentais. A cada uma dessas experiências sociais corresponde, no registro dos saberes (a filosofia, o direito, a medicina) ou da literatura, determinada concepção da loucura. Ela foi, para o Renascimento, a expressão de outro mundo, linguagem cósmica e trágica; para a Idade Clássica, desrazão; e para a Modernidade, doença mental (p. 26-27).

É possível, do mesmo modo, tomar como base esses dois comentários de Castro (2015), além, evidentemente, da própria obra de Foucault (1978), para apresentar, esquematicamente, no Quadro 3, essa maneira de abordar as experiências da loucura.

Quadro 3– Síntese das experiências da loucura, tal como enquadradas por Foucault

Experiências da loucura	Renascimento	Idade Clássica	Modernidade
Práticas	“Circulação” da loucura	“Grande reclusão” da loucura (ao lado de outras categorias que não tinham lugar na sociedade burguesa)	Internação reservada aos loucos (agora, doentes mentais)
Saberes (concepção da loucura)	Expressão de outro mundo, linguagem cósmica e trágica	Desrazão, razão que não é como a dos outros, racionalidade não razoável	Doença mental
Instituições	Nau dos loucos	Hospitais gerais e casas de correção	Asilo psiquiátrico

Fonte: Elaborado pela autora com base em Foucault (1978) e Castro (2015).

Como sustenta Castro (2015), o relato de Foucault (1978) sobre a experiência da loucura no Renascimento deixa claro que a nave ou nau dos loucos foi, nesse período, tanto um tema pictórico/literário – presente, por exemplo, no *Elogio da loucura*, de Erasmo de Rotterdam – quanto o lugar no qual se realizava, de fato, uma prática social. Na Renascença, os loucos eram, efetivamente, excluídos das principais aglomerações urbanas de maneira muito peculiar: dentre outras iniciativas, esses indesejados eram embarcados para navegar sem rumo

pelo rios da Europa. Daí a ideia de uma “circulação da loucura”. Nas palavras do próprio Foucault (1978):

Um objeto novo acaba de fazer seu aparecimento na paisagem imaginária da Renascença; e nela, logo ocupará lugar privilegiado: é a Nau dos Loucos, estranho barco que desliza ao longo dos calmos rios da Renânia e dos canais flamengos. [...] A moda é a composição dessas Naus cuja equipagem e heróis imaginários, modelos éticos ou tipos sociais, embarcam para uma grande viagem simbólica que lhes traz, senão a fortuna, pelo menos a figura de seus destinos ou suas verdades. [...] Mas de todas essas naves romanescas ou satíricas [...] eles existiram, esses barcos que levavam sua carga insana de uma cidade para outra. Os loucos tinham então uma existência facilmente errante. As cidades escorraçavam-os de seus muros; deixava-se que corresse pelos campos distantes, quando não eram confiados a grupos de mercadores e peregrinos. Esse costume era freqüente particularmente na Alemanha: em Nuremberg, durante a primeira metade do século XV, registrou-se a presença de 62 loucos, 31 dos quais foram escorraçados. Nos cinqüenta anos que se seguiram, têm-se vestígios ainda de 21 partidas obrigatórias, tratando-se aqui apenas de loucos detidos pelas autoridades municipais. Eram freqüentemente confiados a barqueiros: em Frankfurt, em 1399, encarregam-se marinheiros de livrar a cidade de um louco que por ela passeava nu; nos primeiros anos do século XV, um criminoso louco é enviado do mesmo modo a Mayence. Às vezes, os marinheiros deixavam em terra, mais cedo do que haviam prometido, esses passageiros incômodos; prova disso é o ferreiro de Frankfurt que partiu duas vezes e duas vezes voltou, antes de ser reconduzido definitivamente para Kreuznach. Freqüentemente as cidades da Europa viam essas naus de loucos atracar em seus portos (p. 12-14).

Seguindo seu relato, Foucault (1978) identifica uma marcada ruptura com as práticas e com as concepções renascentistas da loucura. Do ponto de vista das práticas, a mudança se opera no sentido da substituição da circulação “errante” da loucura pelo internamento. Trata-se de uma inflexão cujo evento mais emblemático foi, em sua opinião, a fundação, em 1656, do Hospital Geral de Paris. E o argumento do autor, que não cabe recuperar por completo, continua até o ponto em que a loucura é concebida, já no século XIX, como doença mental e o asilo psiquiátrico se transforma na instituição e no espaço adequado para lidar com essa “doença”.

Em suma, o que estamos defendendo é que foi possível, nesta tese, construir um argumento semelhante. Quer dizer, sustentamos que a abordagem levada a cabo, aqui, da experiência da deficiência foi uma abordagem

eminentemente arqueológica, no sentido foucaltiano, uma vez que a ênfase esteve voltada para as práticas, os saberes, os discursos e as instituições que, variando no tempo e no espaço, moldaram o que se faz e o que se diz a respeito da deficiência na sociedade em geral e na universidade brasileira em particular. E esse viés foucaltiano, nem sempre explicitado dessa maneira, ao longo dos capítulos, esteve ancorado, justamente, na mobilização que fizemos da abordagem do ciclo de políticas.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

Como neste estudo pretende-se, principalmente, investigar de que forma os estudantes de graduação com deficiência são impactados e ao mesmo tempo impactam as normas, os discursos e as práticas inclusivas adotados pela UNIRIO, a primeira decisão metodológica foi realizar uma pesquisa qualitativa. Nesse tipo de pesquisa, a preocupação está na compreensão e na explicação das relações sociais. Afinal, como aponta Godoy (1995):

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. No trabalho intensivo de campo, os dados são coletados utilizando-se equipamentos como videoteipes e gravadores ou, simplesmente, fazendo-se anotações num bloco de papel. Para esses pesquisadores um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Aqui o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados (p. 62).

Isso posto, pode-se dizer que a pesquisa qualitativa é utilizada na tentativa de encontrar sentido, tanto na compreensão dos fenômenos sociais, quanto na interpretação dos significados que as pessoas atribuem a eles e, por isso, então, se adequa ao objetivo traçado para nossa pesquisa, uma vez que nos debruçamos sobre normas, discursos e práticas dentro de uma cultura institucional, procurando investigar como esses significados se implicam mutuamente no cotidiano. De acordo com Chizzotti (2007), o termo qualitativo pode abrigar diferentes métodos de pesquisa tais como: entrevista, observação participante, testemunho, análise de discurso, estudo de caso e outros que qualificam uma pesquisa com diferentes orientações filosóficas e epistemológicas.

Portanto, podemos afirmar que esta tese é uma pesquisa qualitativa e, quanto aos métodos, escolheu-se, pelo estudo de caso. A partir das elaborações apresentadas por Yin (2005) e Gil (2009) sobre o estudo de caso, entendemos que esse tipo de método nos serve na medida em que se supõe ser possível o conhecimento de um fenômeno a partir do estudo minucioso de um único caso.

Além disso, por ser um método específico de pesquisa de campo, permite investigações dos fenômenos exatamente como eles ocorrem.

Para Yin “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do contexto da vida real.” (2005, p. 32). É uma técnica de pesquisa que permite lidar com a realidade por meio de discussão, análise e tentativa de solução de um problema que é extraído da vida real. Ainda segundo Yin (2005), em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, tal como é elaborada a pergunta de partida desta tese.

Como já dito anteriormente, diante dos aspectos delineados na introdução e nos objetivos desta tese, o campo empírico da pesquisa foi a UNIRIO. Desse modo, a escolha do estudo de caso nos permite mergulhar no campo para identificar, caracterizar e entender os processos de inclusão de alunos com deficiência na UNIRIO, tendo como perspectiva a forma como os estudantes de graduação são impactados e ao mesmo tempo impactam as normas, os discursos e as práticas inclusivas adotados pela instituição.

Neste ponto, Gil (2009) ressalta que o processo de coleta de dados no estudo de caso requer mais de uma técnica. Isso constitui um princípio básico que não pode ser desconsiderado. Segundo Yin (2005), obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou a divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos. Dessa maneira é que se torna possível conferir validade ao estudo, evitando que ele fique subordinado à subjetividade do pesquisador. O uso de múltiplas fontes de evidência tais como observação livre, questionários, entrevistas, análise documental e grupos focais constitui, portanto, o principal recurso do que se vale o estudo de caso para conferir significância a seus resultados.

De acordo com Gil (2009), como o estudo de caso se vale de procedimentos de coleta de dados variados, o processo de análise e interpretação pode, naturalmente, envolver diferentes modelos de análise (de conteúdo, descritiva, inferencial, de discurso, documental e etc.). Nesse sentido, para Yin (2005) a vantagem que se tem no uso de fontes múltiplas de evidências é o desenvolvimento

de linhas convergentes de investigação, ou seja, um processo de triangulação. Portanto, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso se torna muito mais convincente e clara se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo de análise de dados que segue a triangulação de dados. Sendo assim, esta tese, que é um estudo de caso, teve seu desenho metodológico dividido em duas etapas que dialogam e se completam e que, tendo em vista os objetivos traçados, usam instrumentos de coleta de dados diversificados.

Na etapa I foram desenvolvidas as seguintes atividades: a) pesquisa bibliográfica que trazem os aportes teóricos deste estudo e que estão apresentadas no capítulo 3; b) revisão sistemática de teses e dissertações que embasa a justificativa acadêmica desta tese; c) levantamento e análise documental de leis, decretos, programas governamentais e portarias nacionais e institucionais que tratam da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior e d) mapeamento dos estudantes com deficiência com matrícula ativa na UNIRIO.

Na etapa II, que é a pesquisa de campo efetivamente, realizou-se as seguintes atividades: a) construção do cenário, evidenciando o *locus* específico da pesquisa através da observação de campo; b) definição dos participantes da pesquisa; c) realização, transcrição e análise das entrevistas semiestruturadas e d) a triangulação dos dados.

Para elucidar quais instrumentos de coleta de dados atenderam aos objetivos específicos traçados nesta tese, elaboramos o Quadro 4

Quadro 4 - RELAÇÃO OBJETIVOS ESPECÍFICOS E MÉTODOS DE PESQUISA ADOTADOS NESTA TESE

Objetivos específicos	Métodos de pesquisa
Identificar as normas e as práticas inclusivas voltadas aos alunos com deficiência do/no <i>Campus</i> Urca 458 da UNIRIO.	Observação de campo; Análise documental.
Analisar discursos e práticas institucionais da UNIRIO e de seus alunos de graduação, com deficiência, quanto às políticas de acesso, permanência, participação e formação direcionadas a esses estudantes.	Entrevistas semiestruturadas.

Avaliar condições e possibilidades de viabilização da ampliação da política inclusiva para a pessoa com deficiência na UNIRIO.	Entrevistas semiestruturadas; Observação de campo.
--	---

Fonte: ELABORADA PELA AUTORA.

Por fim, reiteramos que, os dados reunidos acerca da fundamentação teórica desta pesquisa, adicionado às entrevistas realizadas com os discentes e gestores e mais as análises dos documentos e a observação de campo compõe as fontes da triangulação de dados do estudo de caso realizado. A triangulação de dados nos permitiu responder a nossa pergunta de partida e, portanto, compreender como os estudantes de graduação com deficiência são impactados e ao mesmo tempo impactam as normas, os discursos e as práticas inclusivas da UNIRIO. Cabe esclarecer que para a análise dos dados encontrados, baseamo-nos nas concepções do Ciclo de Políticas (BALL ([1994] 2006)). Sendo assim, veremos, nos tópicos a seguir, a escolha do campo de pesquisa que delimita o caso único de nosso estudo, assim como as opções que fizemos pelos instrumentos de coletas de dados.

4.1 O CAMPO DA PESQUISA

Inserida no contexto das universidades federais do país, a UNIRIO originou-se da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG), cujo objetivo era reunir e integrar estabelecimentos isolados de ensino superior, que pertenciam a três ministérios: Ministério do Trabalho, Comércio e Indústria, Ministério da Saúde e Ministério da Educação e Cultura. Deste modo, deu-se a integração de instituições como a Escola Central de Nutrição, a Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, o Conservatório Nacional de Teatro, o Instituto Villa-Lobos, a Fundação Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro e o Curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional.

Com a fusão do Estado da Guanabara e do Rio de Janeiro em 1975, a FEFIEG teve nome e sigla alterados, passando a denominar-se Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (FEFIERJ). Em 1977, mais dois

cursos foram integrados à FEFIERJ, o Curso Permanente de Arquivo (do Arquivo Nacional) e o Curso de Museus (do Museu Histórico Nacional). Em 1979, com a Lei nº 6.665, a FEFIERJ é transformada em Universidade Federal do Rio de Janeiro – UNIRIO, completando, em 2019, portanto, 40 anos.

Em 2003, com a Lei nº 10.750 (BRASIL, 2003), seu nome foi alterado para Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, mas manteve-se sigla. Ainda que sua fundação seja recente, comparada com as demais IFES localizadas no Rio de Janeiro, a UNIRIO cumpre com um papel de relevância no contexto do ensino superior do país. Isso porque, é uma universidade que, além de um hospital universitário, em 2021, tinha uma média de 13 mil alunos matriculados entre os 44 cursos de graduação presenciais e os 4 na modalidade de Educação a distância (EAD), os 37 cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* e os 3 cursos de residência em medicina e enfermagem.

As atividades acadêmicas e administrativas da UNIRIO estão distribuídas em diferentes bairros da cidade do Rio de Janeiro, ou seja, possui uma estrutura descentralizada da sede. Estas unidades se distribuem da seguinte forma: i) Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) localizado na Tijuca; ii) Licenciatura a distância em Pedagogia (LIPEAD) localizada no Centro; iv) Centro de Ciências Jurídicas e Políticas (CCJP) localizado em Botafogo; e v) Reitoria, Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET), Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH), Centro de Letras e Artes (CLA) e Biblioteca Central localizados na Urca.

Na Urca, como dito acima, tem-se o Campus da reitoria, a Biblioteca Central e os *Campi* 436 e 458. Nesse último, ficam dois centros acadêmicos – CCET e CCH - que são formados por várias escolas que comportam cursos de graduação e de pós-graduação. Por entendermos que, estando os alunos em um mesmo *Campus*, dividindo espaços e compartilhando atividades, é possível compreender melhor como eles percebem sua inserção no contexto da universidade, escolhemos por realizar nosso estudo apenas no *Campus* 458.

O CCET é composto pela Escola de Informática Aplicada, a Escola de Engenharia de Produção e a Escola de Matemática, responsáveis, respectivamente, pelos cursos de Bacharelado em Sistemas de Informação, Bacharelado em Engenharia de Produção e Licenciatura em Matemática. A Escola

de Matemática também é responsável pelo curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância. Três cursos de pós-graduação stricto sensu são também oferecidos no âmbito do CCET: os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos em Informática e o curso de mestrado profissional em matemática.

O CCH é composto por nove Escolas/Faculdades: Escola de Arquivologia, Escola de Biblioteconomia, Faculdade de Ciências Sociais, Escola de Educação, Faculdade de Filosofia, Escola de História, Escola de Turismo, Escola de Museologia e Escola de Serviço Social. As escolas e faculdades do CCH são responsáveis pelo gerenciamento e oferta de 18 Cursos de graduação (em licenciatura e bacharelado), sendo 15 na modalidade presencial e 3 na modalidade a distância. Há ainda 4 cursos de mestrado acadêmico, 4 cursos de doutorado e 3 de mestrado profissional. Abaixo, segue a Figura 3 com as indicações dos prédios do CCET e do CCH que formam o *Campus 458*, a fim de que seja mais fácil a visualização da estrutura acima descrita.

Figura 3 – FOTO DO CAMPUS 458 DA UNIRIO



Fonte: ELABORADA PELA AUTORA A PARTIR DE UMA IMAGEM RETIRADA DO GOOGLE IMAGENS

4.2 A OBSERVAÇÃO DE CAMPO

Depois de um conhecimento breve do contexto de criação e atuação da UNIRIO, para que fosse possível evidenciar e compreender a construção do

cenário da pesquisa, optamos por realizar a observação de campo. A partir da observação de campo, segundo Gil (1999), é possível delinear as etapas de um estudo: como formular um problema, construir uma hipótese e coletar dados. Ainda o mesmo autor, indica que a observação pode ser uma etapa para complementar outros métodos investigativos.

A observação é um instrumento largamente utilizado nas ciências para a obtenção de informações que serão posteriormente analisadas pelos mais diversos métodos. O ato de observar somente atinge a dimensão científica se atender ao objetivo de uma pesquisa que implique planejamento sistematizado e cujos resultados podem ser verificados, controlados e que se submetam a critérios de validação (SELLTIZ apud GIL, 1999, p. 110). Significa que, enquanto técnica de investigação, há de se propor regras (critérios) para não ocorrer polarizações que ocasionem a perda da objetividade ou manipulações em relação aos resultados.

Dentre os tipos de observação que são apresentados por Gil (1999), entendemos que, nesta pesquisa, a natureza da nossa observação é não participante, uma vez que foi feita sem interferência ou envolvimento da pesquisadora nas situações notadas na UNIRIO. Ainda segundo Gil (1999, p. 111-116), a observação não participante engloba dois tipos: a observação simples e a sistemática. A observação simples é realizada de forma simplificada, apenas acompanhando, no tempo, os fatos que ocorrem, sendo espontânea, informal e não planejada. Primeiro, se coleta os dados e, depois, se realiza a análise e interpretação, o que coloca esse tipo de observação no plano científico. Já a observação sistemática tem como princípio a utilização de um plano produzido antes da realização das ações de observação, tendo como objetivo o teste de hipóteses e a descrição rigorosa dos fenômenos observados.

Optando, então, por uma observação de campo não participante e simples foi possível conhecer um pouco dos trajetos percorridos pelos participantes da pesquisa e ver diferentes barreiras aparecendo não necessariamente para todos, uma vez que os sujeitos apresentam corpos diversos e, portanto, necessidades específicas diferentes. Os resultados da nossa coleta estão descritos no capítulo 5 deste trabalho.

4.3 MAPEAMENTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Diante das características plurais do nosso campo empírico de pesquisa – a UNIRIO - e da densidade da temática discutida, buscamos definir os participantes da pesquisa de modo que os diálogos se entrelaçassem e complementasse nossa pesquisa. Sendo assim, avaliamos que enriqueceríamos o estudo realizando entrevistas com dois diferentes grupos: estudantes com deficiência e servidores/gestores da UNIRIO. Foram elencados alguns critérios a cada grupo para que fosse possível delimitarmos nossos participantes, são eles:

Critérios de inclusão utilizados para participação de discentes: i) ser discente de graduação do *Campus* 458 da UNIRIO; ii) apresentar condição de deficiência e ter matrícula ativa no segundo semestre de 2021;

Critério de inclusão utilizado para participação de servidores/gestores: i) compor a equipe gestora da UNIRIO, especificamente dos setores que elaboram políticas institucionais para o atendimento dos alunos com deficiência.

Como critérios de exclusão destacamos aqueles que não se enquadravam no perfil descrito para os critérios de inclusão ou aqueles que optassem por não participar da pesquisa, seja por falta de retorno ou por apresentação de negativas aos convites. Após a definição dos critérios de inclusão e exclusão dos participantes foi possível iniciarmos a busca dos perfis dos discentes e gestores que poderiam tornar-se participantes da pesquisa. Realizamos buscas no Sistema de Informações para o Ensino (SIE) da UNIRIO¹⁶, no qual há dados de todos os estudantes e servidores da universidade.

A partir da definição do nosso campo de pesquisa, apresentado no tópico anterior, buscamos os estudantes de cursos de graduação com deficiência que façam parte dos dois Centros Acadêmicos (CCET e CCH) que formam o *Campus* 458 da Universidade, localizado no bairro da Urca/RJ. Foram encontrados e selecionados 37 estudantes com deficiência e com matrícula ativa nos cursos de

¹⁶ O acesso ao SIE ocorre, pois, a pesquisadora é do quadro técnico-administrativo da UNIRIO. A pesquisa tem autorização para ocorrer e aprovação pelo comitê de ética e pesquisa da UFF.

graduação do CCET e do CCH¹⁷. Entre esses 37 estudantes, 6 ingressaram por ampla concorrência e 31 por reserva de vagas. São 24 estudantes do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Quanto a idade, 15% têm de 18 a 25 anos, 47% de 25 a 35, 28% de 35 a 45 e 10% acima de 45 anos. Quanto ao tipo de deficiência, temos: 7 cegos, 7 com baixa visão, 2 surdos, 13 com deficiência auditiva, 7 com deficiência física e 02 autistas. 7 são de cursos do CCET, enquanto 30 fazem graduações do CCH.

Após a identificação dos 37 estudantes, foi estabelecido o contato através de uma carta-convite enviada por e-mail. A carta esclarecia as intenções da pesquisa e propunha a realização de uma entrevista sobre a relação entre as políticas de inclusão da pessoa com deficiência na UNIRIO e os entrelaçamentos na formação desses estudantes e na estrutura da própria universidade. Esta carta também foi enviada aos dois servidores que integram da coordenação do NAI. Do total de cartas-convite enviadas, recebemos a resposta positiva para realização da entrevista da parte de 11 discentes¹⁸. A cada participante foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que está no apêndice desta tese.

Além dos estudantes, fazem parte como sujeitos desta pesquisa dois servidores/gestores fazem parte da equipe que atua no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UNIRIO. A universidade implementou esse núcleo para atender os alunos com deficiência em 2021 e, atualmente, ele é composto por um coordenador, um vice coordenador e 10 servidores. Contudo, cabe mencionar que todos os servidores não estão lotados diretamente no Núcleo. São docentes e técnicos que têm lotação em algum setor administrativo, escola ou departamento da instituição e que, paralelamente, contribuem com as atividades do NAI.

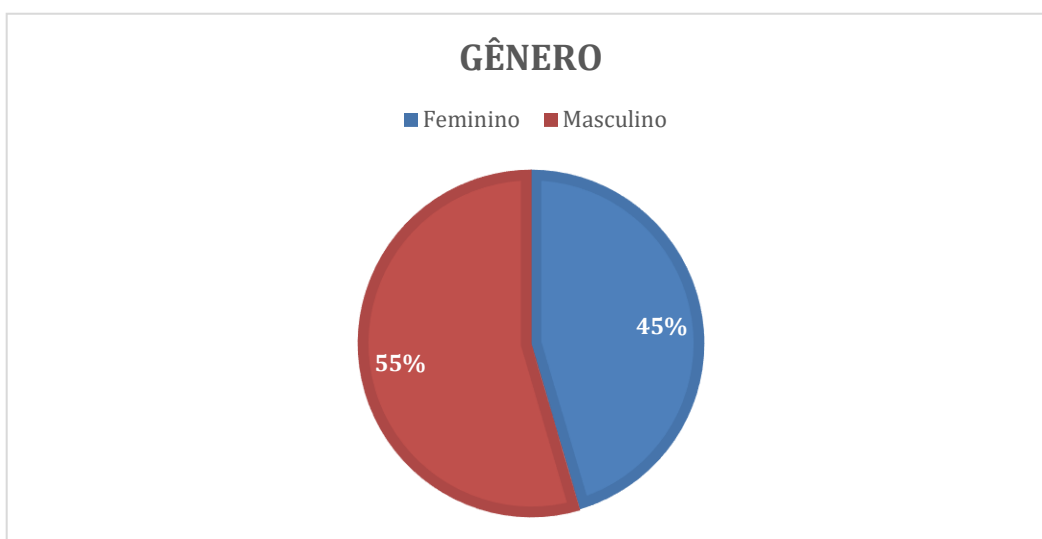
¹⁷ Busca realizada no primeiro semestre de 2022. Total de alunos com deficiência na UNIRIO em fevereiro de 2022 era de 133. Do total de 133, apenas 72 estavam com matrícula ativa. Dos 72, 37 estudantes com deficiência são de cursos do CCH e do CCET.

¹⁸ Ao longo do processo de contato com os estudantes encontramos algumas dificuldades, a saber: i) os dados dos e-mails e telefones de contato dos estudantes nem sempre estão atualizados no sistema da universidade; e ii) a permanência do ensino remoto na universidade, até o início de 2022, em razão pandemia de COVID-19, exigiu que os encontros ocorressem virtualmente. O modelo virtual demanda não só o acesso a uma boa internet e o uso de computadores, *tablets* ou *smartphones*, como também requer acessibilidade tecnológica.

Em relação ao perfil dos dois servidores/gestores, temos: i) um é do sexo masculino, tem entre 45 e 55 anos, faz parte do quadro de docentes com vínculo estatutário da UNIRIO e atua há mais de dez anos na instituição. Há pelo menos cinco anos exerce função de chefia em um setor administrativo da Pró- reitoria de Graduação (PROGRAD). É pós-graduado em nível de doutorado; ii) o outro é do sexo feminino, tem entre 35 e 45 anos, é do quadro técnico administrativo de nível superior, em regime estatutário, e atua há mais de cinco anos na UNIRIO. É pós-graduado em nível de mestrado e está lotado em um setor administrativo relacionado à PROGRAD desde a sua entrada da universidade.

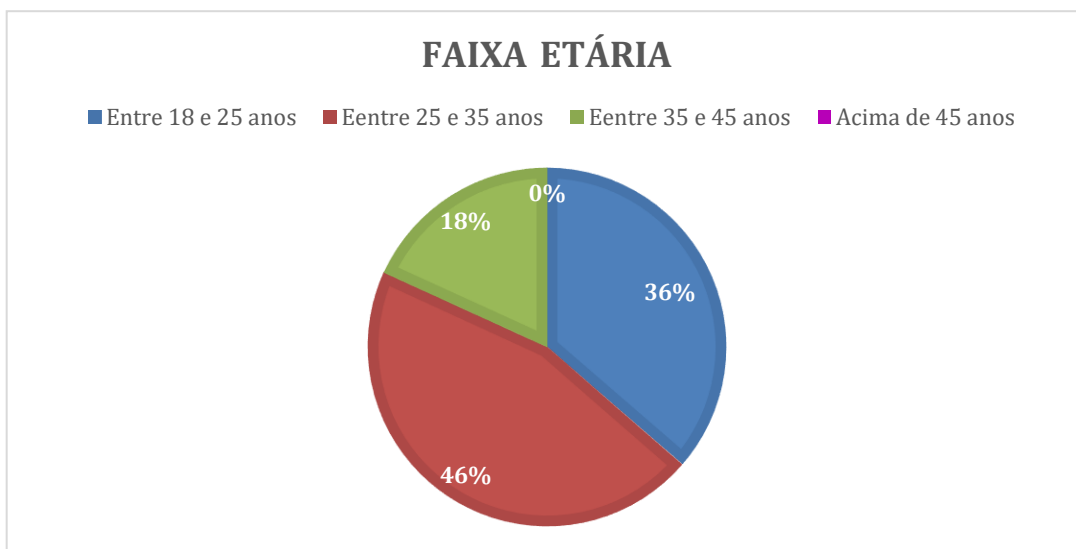
Já em relação ao perfil dos discentes que participaram desta pesquisa, vale dizer, além das apresentadas nos gráficos abaixo, que todos os 11 estudantes ingressaram na UNIRIO via sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência.

GRÁFICO 1 – GÊNERO DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA



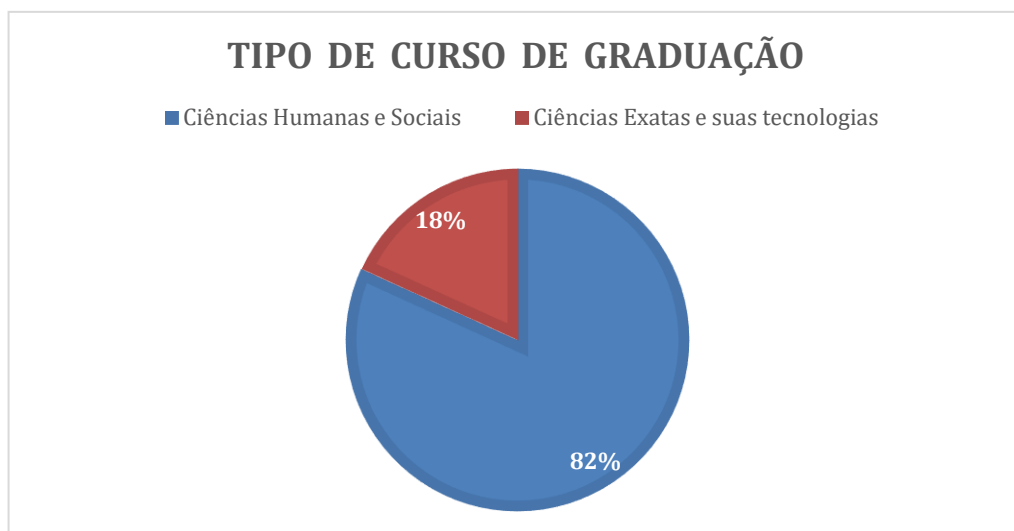
Fonte: ELABORADO PELA AUTORA A PARTIR DAS INFORMAÇÕES DO SIE

GRÁFICO 2 – FAIXA ETÁRIA DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA



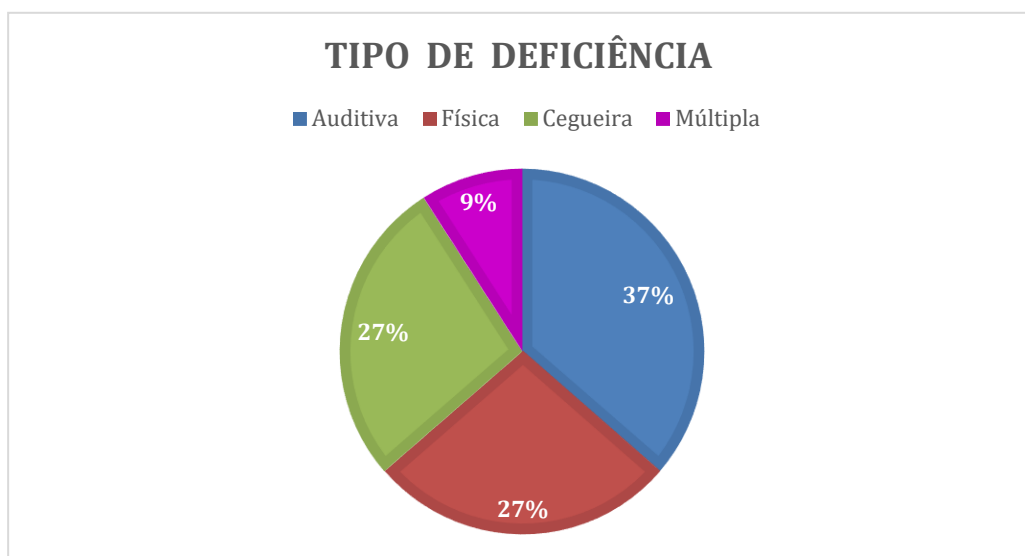
Fonte: ELABORADO PELA AUTORA A PARTIR DAS INFORMAÇÕES DO SIE

GRÁFICO 3 – TIPO DE CURSO DO ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA A PARTIR DAS INFORMAÇÕES DO SIE

GRÁFICO 4 – TIPO DE DEFICIÊNCIA DO ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA A PARTIR DAS INFORMAÇÕES DO SIE

No Quadro 5, a seguir, a fim de garantir o anonimato dos participantes, identificamos os estudantes por ordem numérica, apresentamos os cursos de graduação em que estão matriculados.

Quadro 5 - RELAÇÃO DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

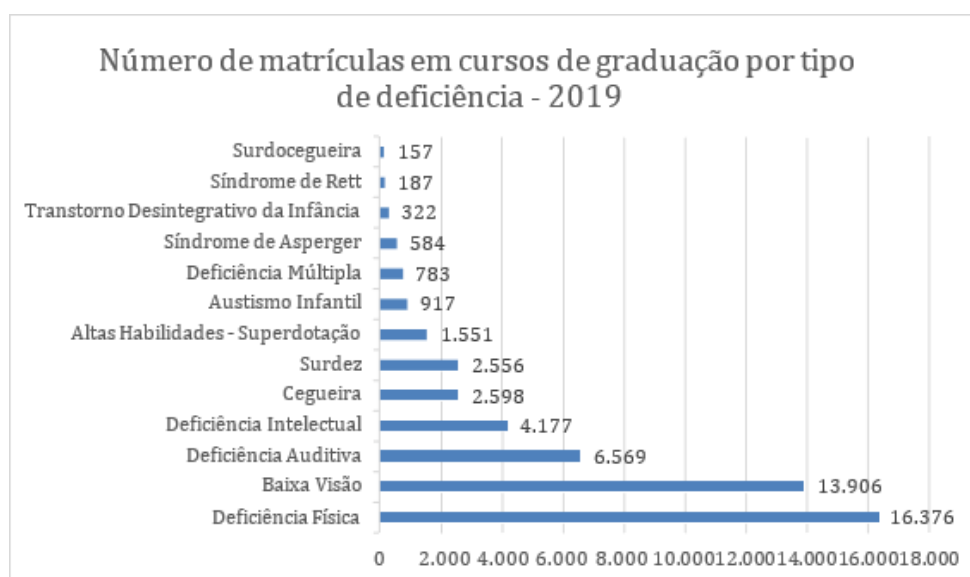
Estudante	Curso de graduação
Estudante 1	História
Estudante 2	História
Estudante 3	Pedagogia
Estudante 4	Pedagogia
Estudante 5	Serviço Social
Estudante 6	Museologia
Estudante 7	Sistemas de Informação
Estudante 8	Serviço Social
Estudante 9	Engenharia de Produção
Estudante 10	Biblioteconomia
Estudante 11	História

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA

Pois bem, mais do que uma apresentação dos dados numéricos, este levantamento apresenta algumas tendências:

- i) a idade dos estudantes revela que, em sua maioria, os universitários com deficiência ingressam na universidade após os 25 anos. Isso pode nos indicar que, ou esses estudantes completaram a vida escolar básica em idade posterior aos 18 anos ou, por alguns motivos, não ingressaram na universidade logo em seguida do término do ensino básico;
- ii) quanto aos tipos de deficiência declarada pelos estudantes da UNIRIO, destacamos que vão ao encontro dos dados do INEP, que mostram o quantitativo de alunos matriculados, em 2019, por tipo de deficiência em cursos de graduação no Brasil. Isso porque, na universidade em questão, a cegueira, a deficiência física e a deficiência auditiva correspondem a 90% do tipo de deficiência do estudante de graduação. E, como podemos ver, na Figura 4, essas mesmas deficiências prevalecem entre os universitários de todo o Brasil.

FIGURA 4 - NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO- POR TIPO DE DEFICIÊNCIA – 2019



FONTE: MEC/INEP- CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2019)

- iii) quanto ao tipo de curso que os estudantes estão matriculados na UNIRIO, nove fazem graduação em cursos que pertencem ao CCH, enquanto apenas dois são do CCET. Esses dados indicam uma tendência de escolha, pelas pessoas com deficiência, por cursos das áreas das ciências humanas.

4.4 AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Após a identificação dos sujeitos que participaram desta pesquisa, foram realizadas, com eles, entrevistas semiestruturadas com fins de interpretação hermenêutica e produção de relatório detalhado. Minayo (2008) define as entrevistas semiestruturadas como uma conversa entre dois ou mais interlocutores, iniciada pelo entrevistador e com o objetivo de estabelecer informações importantes para um objeto de pesquisa e abordagens de temas também importantes. O pesquisador deve seguir um roteiro para facilitar sua abordagem e possibilitar abordar todas as hipóteses e pressupostos.

Segundo Triviños (2008, p. 146), dentre as técnicas de coleta de dados, a entrevista semiestruturada é uma das mais importantes na pesquisa qualitativa, pois:

Ela parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Além das entrevistas semiestruturadas, há outros tipos de entrevistas como as estruturadas e as livres, no entanto optamos pela semiestruturada por nos permitir um direcionamento do assunto proposto e a participação ativa do pesquisado.

Com base, então, na técnica da entrevista semiestruturada, organizamos um roteiro para cada um dos dois tipos de entrevista – com os gestores e com os estudantes. Os instrumentos das entrevistas foram elaborados pela pesquisadora

e pelo orientador e, posteriormente, analisados por parte dos membros do grupo de pesquisa. Em seguida, foram aplicados como “instrumentos testes” com três pessoas externas ao contexto da pesquisa, a fim de buscarmos a maior clareza na linguagem utilizada e validade instrumental. Obviamente, em todas estas três fases de validação dos instrumentos, informávamos aos voluntários que se tratava de um “instrumento / entrevista teste” e que gostaríamos de receber as contribuições para o aperfeiçoamento deles, e, deste modo, considerá-los válidos socialmente. Ao final da etapa de elaboração e validação das entrevistas, obtivemos dois instrumentos semelhantes, porém com direcionamentos distintos a cada grupo a ser entrevistado, a saber: estudantes com deficiência e gestores.

Os roteiros foram divididos em quatro eixos, estando todos relacionados aos objetivos da pesquisa. Ambos foram aprovados pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal Fluminense (UFF), ao longo do processo de cadastro e avaliação da pesquisa na Plataforma Brasil e, para fins de esclarecimentos, estão apresentados nos apêndices desta tese. A partir dos roteiros, procuramos realizar as entrevistas de modo parecido como o de uma conversa, deixando o participante livre para discorrer sobre o ponto abordado, sem, contudo, deixar de incentivar que os assuntos em tela fossem abordados. Neste caso, durante todas as entrevistas buscamos incentivar, que o participante falasse livremente sobre assuntos e/ou experiências que iam surgindo como desdobramentos do tema apontado nas questões. Ampliando as possibilidades de diálogos e de respostas de acordo com cada experiência vivenciada.

Cabe mencionar que, no projeto inicial desta tese, a ideia era realizar entrevistas semiestruturadas apenas com estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação da UNIRIO. Nosso entendimento era que entender a compreensão que universitários com deficiência têm sobre o próprio processo de inclusão, atingida pelos efeitos das mudanças impostas pelas normas e textos legais, é importante para a busca de uma mudança necessária e urgente na perspectiva da inclusão na universidade. Isso porque, as IES, cuja comunidade é composta majoritariamente por pessoas sem deficiência, no momento da elaboração de práticas que têm por finalidade a permanência, a participação e a formação público da Educação Especial, pouco levam em consideração as questões referentes ao sujeito e, assim, muitas vezes, essas

práticas são meramente formais. Contudo, após a criação do NAI, no final de 2020, passamos a compreender que entender melhor como se deu esse contexto de criação e como é o cenário de trabalho deste núcleo, é de suma importância para que consigamos avaliar a tensão entre o que está previsto nas normas e legislações e o que de fato é concretizado em termos de práticas efetivas de inclusão dentro da UNIRIO.

Pois bem, neste processo de pesquisa, cumprimos os protocolos éticos de apresentação do TCLE. Os encontros com os participantes da pesquisa foram agendados por e-mail ou por telefone, conforme a disponibilidade temporal e espacial dos participantes. As entrevistas com os estudantes ocorreram de modo virtual entre março e abril de 2022. Já a entrevista com os gestores ocorreu de modo presencial, na própria UNIRIO, no mês de março de 2022. Cabe pontuar que, a entrevista ocorreu com os dois gestores, concomitantemente, pois foi um pedido feito por eles. Como avaliamos que isso não impediria que o objetivo da entrevista fosse desviado, assim fizemos. As entrevistas com os estudantes e com os gestores duraram, em média, 50 minutos e foram gravadas em um celular com aplicativo livre para gravação de voz. Fizemos uso, também, de caneta e caderno de registros, mantendo o olhar atento a cada movimento corporal dos entrevistados e cada pausa ou silêncio.

Após esse processo, houve a etapa de organização e sistematização do material a ser analisado. Nesse período, foram realizadas as transcrições das entrevistas. Ao realizar a transcrição das entrevistas (passagem do registro oral para o escrito), tivemos o cuidado de sermos fiéis ao que estava sendo dito, o que, em si, se constituiu como uma análise preliminar dos relatos, pois, inevitavelmente, ao ouvir e transcrever as narrativas, algumas reflexões em relação à construção dos temas foram emergindo.

Posteriormente, procedemos com a leitura mais atenta, com referências e destaques às possibilidades de interpretação. Como tínhamos muitos dados, foi necessário ter rigor metodológico para organizar o material e sistematizar o conteúdo sem perder de vista o problema da pesquisa e nossos objetivos. Para isso, foram construídos quadros organizacionais, como exemplo do Quadro 6, que está abaixo. Para não nos afastarmos do nosso problema de pesquisa e de nossos objetivos, a elaboração do quadro se deu a partir dos eixos dos roteiros das

entrevistas. Apesar de serem roteiros diferentes – um para os gestores e um para os estudantes –, ambos tinham eixos que se articulavam e, por isso, os relacionamos para construir o quadro abaixo exemplificado. A articulação entre os eixos dos dois roteiros de entrevistas, que estão nos Apêndices desta tese, nos permitiu criar três eixos de análise¹⁹.

Quadro 6 - MODELO DE QUADRO COM OS EIXOS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Eixo do roteiro da entrevista	Recorte da entrevista	Dimensão de análise a partir da recorrência de uma palavra ou expressão.
I) As experiências pessoais.		
II) O cenário na UNIRIO para o estudante com deficiência.		
IV) Perspectivas futuras e compromisso social.		

Fonte: ELABORADA PELA AUTORA

Pois bem, em cada eixo de análise, colocamos recortes das entrevistas. Fazendo uso da técnica nuvens de palavras²⁰ através da ferramenta WordClouds, verificamos o grau de frequência das palavras em cada eixo e, assim, definimos as

¹⁹ Eixo I – As experiências pessoais: foi elaborado a partir do eixo “Conhecendo os sujeitos da pesquisa” e do Eixo “Experiências escolares” do roteiro dos estudantes mais o eixo experiência profissional do roteiro dos gestores.

Eixo II – O cenário na UNIRIO para o estudante com deficiência: foi elaborado articulando o eixo “Avaliações das ações inclusivas na UNIRIO” do roteiro dos estudantes com os eixos “Inclusão na Universidade” e “Ações inclusivas da UNIRIO” do roteiro dos gestores.

Eixo III- Perspectivas futuras e compromisso social: foi elaborado a partir do eixo “Impressões finais” do roteiro dos estudantes mais o eixo “Compromisso social” do roteiro dos gestores.

²⁰ As nuvens de palavras são representações gráfico-visual que mostram o grau de frequência das palavras em um texto. Quanto mais a palavra é utilizada, mais chamativa é a representação dessa palavra no gráfico. As palavras aparecem em fontes de vários tamanhos e em diferentes cores, indicando o que é mais relevante e o que é menos relevante no contexto. O programa roda no computador do usuário e o uso das imagens geradas é livre. Nesta tese, usamos uma ferramenta gratuita para montar as nuvens de palavras, que foi a WordClouds. No Brasil, é possível encontrar alguns estudos que se utilizam e indicam essa ferramenta para a análise de dados qualitativos na área do ensino na saúde (Carvalho Júnior et al.,2012; Vilela, Ribeiro & Batista, 2020).

dimensões de análise das entrevistas. Diante desta organização, emergiram cinco dimensões de análise:

- I) **A dimensão interpessoal** – ligada ao Eixo I – as cinco palavras mais recorrentes foram: preconceito, capacitismo, atitude, deficiência e pessoas.

- II) **A dimensão da permanência** - ligada ao Eixo II – as cinco palavras mais recorrentes foram: permanecer, dificuldade, acessibilidade, professores e barreiras.

- III) **A dimensão da qualidade de ensino** - ligada ao Eixo II – as cinco palavras mais recorrentes foram: qualidade, tutoria, não, pesquisa e extensão.

- IV) **A dimensão da política de inclusão na UNIRIO** – ligada ao Eixo II – as cinco palavras mais recorrentes foram: adaptação, atendimento, material, política e recursos.

- V) **A dimensão da universidade que se deseja** - ligada ao Eixo III – as cinco palavras mais recorrentes foram: UNIRIO, professores, espero, curso e diálogo.

Após esse arranjo, realizamos a última parte da análise das entrevistas, que se refere à interpretação dos resultados. As respostas dos estudantes desencadearam uma interpretação analítica, tendo como fio condutor o diálogo com as concepções teóricas abordadas na pesquisa, com a análise documental e com a observação de campo realizadas. Essa interpretação esteve a todo momento direcionada pelas concepções de política educacional e de discurso que são desenvolvidas no Ciclo de Políticas (BALL, [1994] 2006). Os resultados das entrevistas estão no capítulo 5 desta tese.

4.5 ANÁLISE DOCUMENTAL

Na etapa da análise documental foi realizada a busca por documentos nacionais e institucionais como leis, decretos, portarias, ordens de serviço, regimentos e manuais que tratam de direcionamentos para o atendimento de alunos com deficiência no Brasil e na UNIRIO. A análise se fez em dois momentos. O primeiro foi a análise de textos político-normativos de âmbito nacional que direcionam o processo de acessibilidade e inclusão, na Educação Superior pública,

para pessoas com deficiência, transtorno global de aprendizagem e superdotação ou altas habilidades. O segundo foi a análise de documentos institucionais como portarias, ordens de serviço, regimentos e manuais que tratam de direcionamentos para o atendimento de alunos com deficiência na UNIRIO. O objetivo foi conhecer e descrever as estratégias e os procedimentos institucionais - âmbito micro - e compará-los com as políticas brasileiras já normatizadas - âmbito macro.

Como procedimento metodológico para a análise documental, apoiamos-nos nas proposições de Cellard (2012). Para esse autor, uma abordagem global de documentos se faz em duas etapas: i) a análise preliminar, na qual se deve identificar cinco dimensões do documento: o contexto, o(s) autor(es), a autenticidade e confiabilidade, a natureza e os conceitos-chave e a lógica interna; e (ii) a análise de fato, em que, com a reunião de todas as partes da análise preliminar, são feitas leituras minuciosas tendo em vista os interesses da pesquisa.

Para a análise preliminar dos documentos nacionais e institucionais, nos atentaremos para as cinco dimensões por Cellard (2012) indicadas. **A dimensão do contexto** aponta para a identificação da conjuntura política, econômica, social e cultural que propiciou a produção do documento. **A dimensão do(s) autor(es)** salienta a necessidade de sabermos a autoria do documento, se é o Estado, uma instituição, um grupo ou um ator social. **A da autenticidade e confiabilidade** indica a necessidade de verificar a qualidade da informação transmitida no documento, ou seja, é preciso observar a validade do documento. **A dimensão da natureza** ressalta a atenção para o suporte, para o contexto da produção do documento, isto é, para as formas discursivas do texto. A última dimensão, que é **a dos conceitos-chave e lógica interna** sublinha a importância de se observar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos, assim como, prestar atenção nos conceitos-chave, avaliando suas importâncias e sentidos. Além disso, ainda nessa dimensão, é indicado que se examine o esquema do texto, atentando-se para suas partes e maneira de desenvolvimento de argumentos.

Cada uma das dimensões, portanto, indicou além de itens que deveríamos identificar e nos atentar na análise de todo e qualquer documento, a configuração de uma análise organizacional dos documentos que serão estudados. Por fim, para finalizar a análise documental, realizando a etapa da análise de fato dos documentos, utilizamos os fundamentos teóricos do Ciclo de Políticas (BALL,

[1994] 2006). Os resultados da análise documental estão no capítulo 5 desta pesquisa.

4.6 A TRIANGULAÇÃO DE DADOS

Na interpretação dos dados na pesquisa qualitativa, Triviños (2008) descreve que os resultados, para que tenham valor científico, devem reunir coerência, consciência, originalidade e a objetivação. Tendo essas características como premissas, esse autor propõe uma técnica que promove o diálogo entre as diversas estratégias de pesquisa e áreas do conhecimento científico, objetivando uma análise cruzada dos procedimentos e resultados. É a técnica de triangulação dos dados, que segundo Triviños (2008, p. 138):

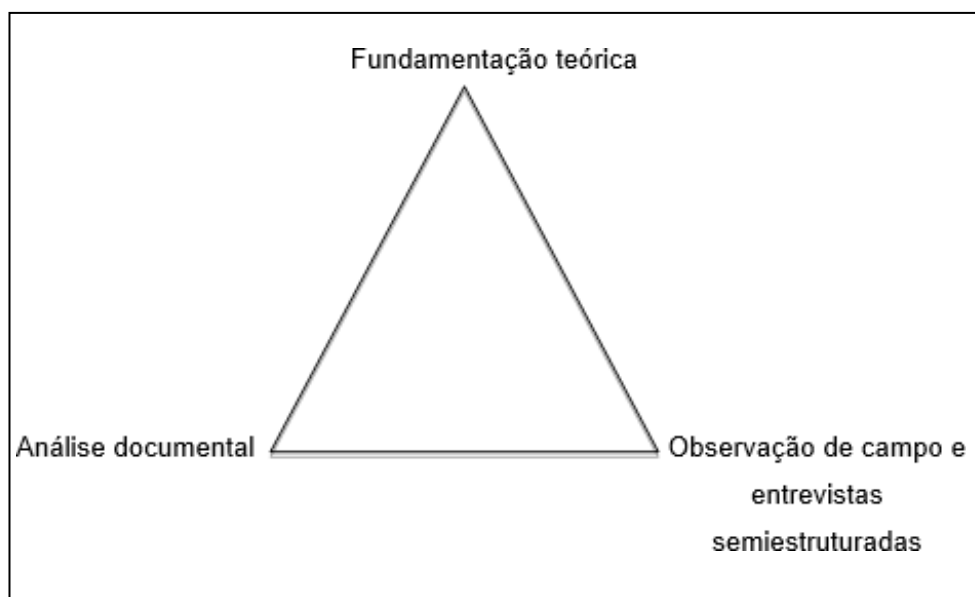
[...] tem como objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo, pois parte de um princípio que é impossível conceber a existência de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social.

Nessa técnica, a coleta e análise de dados sobre um determinado tema ou sujeito abordam três níveis distintos: a) *os processos e produtos centrados no sujeito*, que são a utilização de técnicas de coleta de dados primários, tais como entrevistas, observação, questionários, autobiografias e demais técnicas que permitam ouvir a voz do próprio sujeito participante da pesquisa; b) *os elementos produzidos pelo meio em que o sujeito se encontra inserido*, que são as fontes de dados secundárias, tais como documentos, instrumentos oficiais, estatísticas, imagens e fotografias e c) *os processos e produtos originados pela estrutura social, econômica e cultural do macroorganismo no qual o sujeito está inserido*, que são os dados que indicam características do modo de produção vigente e como elas se relacionam com o sujeito e os fenômenos estudados .

Na presente pesquisa, utilizamos a técnica de triangulação de dados para relacionar os dados das entrevistas, da observação de campo, do referencial teórico e da análise documental, com intuito de compreender o fenômeno social pesquisado. Desse modo, as três dimensões semânticas que correspondem aos

vértices heurísticos de Triviños (2008), nesta tese, são: i) a coleta de dados primários com as entrevistas realizadas com os discentes e gestores e mais a observação de campo; ii) a coleta de dados secundário com a análise documental e iii) os pressupostos teóricos. Abaixo, apresentamos a Figura 5 que representa e esclarece o movimento da técnica de triangulação de dados realizada nesta tese.

FIGURA 5 – VÉRTICES HEURÍSTICOS DA TRIANGULAÇÃO DE DADOS



Fonte: ELABORADA PELA AUTORA

Essa triangulação dos dados nos permitiu atender ao objetivo geral da pesquisa, investigando como os estudantes de graduação com deficiência são impactados e ao mesmo tempo impactam as normas, os discursos e as práticas inclusivas da UNIRIO e, assim, responder nossa pergunta de pesquisa. Os resultados da triangulação de dados estão apresentados no capítulo 6, uma vez que geraram as discussões levantadas nesta tese.

5 RESULTADOS

Neste capítulo, realizamos a organização de nossas reflexões e análises a respeito dos achados no campo empírico. Num primeiro momento, discorreremos sobre os resultados da análise documental e sobre os achados na observação de campo. Por fim, são realizadas as análises das entrevistas semiestruturadas, estabelecendo um confronto entre os depoimentos, os documentos tratados e o observado em campo.

5.1 RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Em atendimento ao primeiro objetivo específico, fizemos a análise documental que será apresentada. Devido ao limite deste trabalho, elegemos apenas os textos político-normativos que entendemos como os mais centrais no caminho da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro. As leis e decretos escolhidos estão descritos e analisados, preliminarmente, através da proposta de análise documental de Cellard (2012), no Quadro 7.

Quadro 7 – ANÁLISE DOCUMENTAL DE TEXTOS POLÍTICO-NORMATIVOS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Documento	Contexto	Autor	Autenticidade Confiabilidade	Natureza	Lógica interna
Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB).	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	Presidência da República	Autêntico e confiável	Normativa. Estruturado conforme as regras de elaboração de normas e atos legais. (Lei complementar nº 95 de 1998)	Documento dividido em capítulo e títulos. Ao total, tem 92 artigos. Ao longo dos anos, teve partes acrescentadas e alteradas por outras leis.

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e Decreto 5.626/2005.	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.	Presidência da República	Autênticos confiáveis	e	Normativa. Estruturado conforme as regras de elaboração de normas e atos legais. (Lei complementar nº95 de 1998)	Documentos divididos em artigos.
Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.	Ministério da Educação	Autêntico confiável	e	Normativa. Estruturado conforme as regras de elaboração de normas e atos legais. (Lei complementar nº95 de 1998)	Documento dividido em 04 artigos
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008).	Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial	Autêntico confiável	e	Prescritiva. Estruturado semelhante a textos acadêmicos	Documento dividido em oito partes, que vão desde o contexto histórico da educação especial no Brasil até o delineamento das diretrizes da PNEEPEI

Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior (2005)	Documento orientador do programa, elaborado apenas em 2013.	SECADI/ SESU – MEC	Autêntico e confiável	Prescritiva. Estruturado semelhante a textos acadêmics	Documento dividido em oito partes, que vão desde o contexto histórico do programa até os indicadores da acessibilidade no ensino superior.
Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.	Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Presidência da República	Autêntico confiável	e Normativa. Estruturado conforme as regras de elaboração de normas e atos legais. (Lei complementar nº95 de 1998)	Dividido em 11 artigos.
Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.	Presidência da República	Autêntico confiável	e Normativa. Estruturado conforme as regras de elaboração de normas e atos legais. (Lei complementar nº95 de 1998)	Dividida em 03 artigos com as indicações dos artigos da LDB/96 que devem ser alterados.
Lei Federal Nº 13.005, de 25 junho de 2014	Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024	Presidência da República	Autêntico confiável	e Normativa. Estruturado conforme as regras de elaboração de normas e atos legais. (Lei complementar nº95 de 1998)	Dividido em 14 artigos. Com anexo que têm metas e Estratégias

Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	Presidência da República	Autêntico confiável	e Normativa. Estruturado conforme as regras de elaboração de normas e atos legais. (Lei complementar nº95 de 1998)	Dividida em dois livros (parte geral e parte especial), cada um com IV títulos. Ao total, são 127 artigos.
Lei Federal nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016	Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino.	Presidência da República	Autêntico confiável	e Normativa. Estruturado conforme as regras de elaboração de normas e atos legais. (Lei complementar nº95 de 1998)	Dividida em dois artigos que alteram a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.
Lei Federal nº14.191, de 03 de agosto de 2021	Inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a modalidade de educação bilíngue de surdos.	Presidência da República	Autêntico confiável	e Normativa. Estruturado conforme as Regras de elaboração de normas e atos legais. (Lei complementar nº95 de 1998)	Altera o artigo terceiro da LDB e acrescenta o capítulo V-A, que trata da educação bilíngue de surdos

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA

Após a análise preliminar exposta no quadro acima, passamos para a etapa da análise documental de fato dos textos político-normativos escolhidos, conforme é destacado por Cellard (2012). Nesta etapa, como já mencionamos no tópico 4.4, usamos como lente analítica as concepções de Ball ([1994], 2006).

Nesse sentido, o primeiro ponto a ser considerado, em relação ao processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência, são os avanços trazidos a partir da Lei nº. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), que reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, e

tem um capítulo específico sobre Educação Especial, o Capítulo V. A princípio, a LDB/96 indica que a Educação Especial é uma modalidade de ensino para os alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa redação, podemos afirmar, está alinhada ao que foi convencionado pela Declaração de Salamanca. No texto da Declaração, o termo ‘necessidades especiais’ “refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 3).

Conforme foi havendo mudanças a respeito da concepção da deficiência, as quais retratamos no capítulo 3, adequações de usos linguísticos sobre a deficiência e suas especificidades foram sendo necessárias. Um desses casos é a indicação de não se utilizar mais os termos necessidades especiais e portadores de deficiência. Seguindo esses ajustes, em 2013, a redação da LDB/96 foi alterada pela Lei 12.796, a qual passou a ser: “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, Capítulo V, art.58).

Essa mesma lei de 2013 ainda acrescenta um parágrafo único à LDB/96, indicando que, como alternativa preferencial, o poder público deverá ampliar o atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino. Contudo, o que vivenciamos foi que a utilização do advérbio preferencialmente, no texto da lei, possibilitou a construção de uma gama de interpretações no bojo das políticas da Educação Especial, abrindo brechas, que se estendem até hoje, para que distintos grupos de interesse defendessem posicionamentos variados quanto à escolarização do estudante público da Educação Especial. Grupos, muitas vezes, ligados às instituições privadas de ensino. Ou seja, assim como defende Ball ([1994], 2006), o texto político é reflexo de um contexto histórico-social que está sempre sob influência de concepções distintas, é a materialização do que ocorre no campo das disputas sociais, econômicas, políticas e culturais. Em síntese, como adverte Mainardes (2006): “Os

textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores” (p. 53).

Pois bem, em relação à Educação Superior, a LDB/96 previu mudanças significativas tais como as já comentadas na introdução desta tese. Além delas, há de se fazer um destaque ao artigo 46, que indica que a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. Em virtude disso, foram criados mecanismos de avaliação dos cursos de graduação, os quais foram regulamentados via decretos e leis²¹.

No bojo deste artigo da LDB/96, em 2003, foi publicada a portaria nº 3.284 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. Essa portaria prevê maior detalhamento para verificação no processo de avaliação dos cursos no quesito acessibilidade para estudantes com deficiência física, visual e adutiva - as demais deficiências não são mencionadas. São asseguradas, no artigo 2º, § 1º, ações que visam à garantia da permanência:

I - com respeito a alunos portadores de deficiência física:

- a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;
- b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;
- c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;
- d) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;

²¹ Atualmente a avaliação dos cursos de graduação é realizada por dois instrumentos que apontam os indicadores de qualidade: o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - (Enade) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - (Sinaes), criados pela Lei nº10.861/2004. O responsável pela implementação desse sistema de avaliação é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - (INEP). A avaliação *in loco* na IES é realizada por docentes da Educação Superior capacitados pelo INEP.

e) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;

II- no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;

b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático;

III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;

b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;

c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;

d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva (BRASIL, 2003, p.1 e 2).

Ainda no âmbito dessa portaria, somente em 2013 o INEP produziu um material cuja finalidade é nortear as Comissões de Avaliações *in loco* sobre os quesitos de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior. Esse documento é denominado como “Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in Loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes” e tem como propósito servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado” (INEP, 2013, p.4). Diferentemente da portaria de 2003, nesse documento já é possível encontrar questões de acessibilidade referentes a outras deficiências, como a deficiência intelectual, a deficiência múltipla e a surdo-cegueira. Além disso, também há

indicações de ações de acessibilidade para pessoas com altas habilidades e superdotação e pessoas com transtornos globais do desenvolvimento. Podemos afirmar que esse documento do INEP vai ao encontro da Lei 12.796 de 2013 que, dentre outras coisas, como vimos, modifica a LDB/96, indicando que o público da Educação Especial são os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No que tange especificamente à disponibilidade de orçamento para ações de acessibilidade no ensino superior, cabe destacar a centralidade do Programa INCLUIR. Esse programa teve em início em 2005 e foi executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), ambas do Ministério de Educação (MEC). Ao longo de governos seguintes, ocorreram mudanças na estrutura e funções de algumas secretarias do MEC. Mas, em 2023, foi, novamente, restituída a Secadi, que conta com uma Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Pois bem, entre os anos de 2005 e 2011, o Programa INLCUIR repassava apoio financeiro destinado à acessibilidade por meio da inscrição das universidades em editais específicos. Procuramos nos primeiros editais publicados pelo programa o conceito do núcleo de acessibilidade. Apesar de ter havido edital desde 2005, o primeiro que conseguimos encontrar foi o de 2007. Nele, está especificado que os núcleos de acessibilidade devem ser espaços físicos, “com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidadee efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. (BRASIL, 2007, p. 4). Essa definição é muito superficial, não indicando quais ações devem ou podem ser feitas na direção de uma política institucional de acessibilidade. Acreditamos que isso ocorra porque esses editais significam o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência na educação superior.

A partir de 2012, o programa INCLUIR passa a ser universalizado para as IFES e passam a ser disponibilizados recursos a todas as universidades federais por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), tendo como medida o número de matrículas de estudantes com deficiência. Esses recursos,

que chegam via PNAES, devem ser destinados aos núcleos de acessibilidade das IFES.

A construção desses núcleos virou uma política pública nacional instituída via Decreto federal nº7.611/2011. A partir de então fica determinada a obrigatoriedade da estruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES. O texto do decreto, então, deixa mais claro a função dos núcleos de acessibilidade, indicando que esses núcleos devem ter como objetivo eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. Além disso, cabe mencionar que, no texto de abertura desse decreto, é explicitado que sua elaboração está fundamentada tendo em vista o artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo de 2006. Ou seja, pode-se observar significativas correspondências entre o Contexto de Influência e o Contexto de Produção do Texto (BALL ([1994], 2006).

Podemos dizer que o decreto nº 7.611/2011 fortalece a política indicada no programa INCLUIR a respeito da construção de núcleos de acessibilidade. Ele é importante na medida em que apresenta as diretrizes para a implementação dos núcleos em todas as IFES brasileiras. Roza (2020) salienta que embora esse decreto não detalhe como devem ser estruturados os núcleos de acessibilidade e não denomine o serviço a ser oferecido, diferentemente do que observamos no texto do mesmo documento que se refere ao ensino básico, o qual caracterizam detalhadamente o espaço e o serviço, pode-se perceber que é uma proposta que se equipara ao atendimento educacional especializado (AEE) a ser sendo desenvolvido no âmbito do ensino superior.

Em 2013, o MEC, via Secadi/Sesu, publica um documento orientador do Programa Incluir. Nele, há uma seção que indica que os Núcleos de Acessibilidade devem se estruturar com base nos seguintes eixos: i) infraestrutura; ii) currículo, comunicação e informação; iii) programas de extensão e iv) programas de pesquisa. Nesse sentido, entendemos, assim como Roza (2020), que os núcleos de acessibilidade nas IFES se equiparam ao AEE no sentido de ser um atendimento que visa possibilitar a criação, o desenvolvimento e a implantação de recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras. Recursos que promovam a plena participação de todos os estudantes no processo ensino-aprendizagem, considerando suas necessidades educacionais específicas, suas potencialidades e

não suas deficiências. Com um atendimento complementar e/ou suplementar à formação, é possibilitado ao estudante de graduação com deficiência não a autonomia acadêmica, porque isso, provavelmente, ele já adquiriu ao longo da educação básica, mas a oportunidade de conclusão com qualidade do curso de formação superior, em condições iguais aos demais estudantes universitários.

Nesse contexto, a respeito do AEE, cabe mencionar a importância da elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008. Essa política foi publicada pelo Ministério da Educação e é fruto de um grupo de trabalho formado por especialistas da área da educação, tendo como um dos seus aspectos centrais o direcionamento do AEE para ter uma organização específica, prevendo disponibilidade de profissionais especializados na área e organização de tempos, espaços e recursos necessários ao processo de aprendizagem de cada estudante. Outro fator importante é que essa política foi um marco para o entendimento e fortalecimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva, ou seja, como uma modalidade que deve perpassar todas as etapas de ensino e não ser substitutiva e/ou paralela à escolarização regular. Em relação a educação superior, a PNEEPEI faz a seguinte previsão:

Na educação superior, a 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 envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p.12, grifo nosso).

Vale mencionar que no texto da PNEEPEI está firmado o compromisso pactuado, internacionalmente, com um modelo de ensino não segregado, tendo influência, além de outros documentos, da Declaração de Salamanca (1994) e da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu protocolo facultativo (2006). Ou seja, mais uma vez, tem-se correspondências entre o Contexto de Influência e o Contexto de Produção do texto (BALL [1994], 2006). Contudo, apesar de sua relevância no desenvolvimento de políticas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, é um documento sem o caráter formal no ordenamento jurídico, não tendo sido publicado em forma de decreto, por exemplo

Outro texto político-normativo de suma importância para a construção de uma Educação Especial na perspectiva inclusiva é a Lei nº 13.005/2014, que aprova o atual Plano Nacional de Educação (PNE). Nele, são estabelecidas 20 metas e 253 estratégias para a educação a serem cumpridas no decênio 2014-2024. O conjunto de metas e estratégias do atual PNE contemplam todos os níveis, modalidades e etapas educacionais, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, além de estabelecer diretrizes para a profissão docente e o financiamento do ensino. Em relação à educação superior, destacamos a estratégia do 12.5 do PNE 2014/2024. No PNE anterior (2011/2020) essa estratégia indicava a ampliação de políticas de acesso, inclusão e assistência estudantil nas IES voltadas aos estudantes das escolas públicas²². Quando, no PNE atual (2014/2024) essa estratégia é reescrita, indica-se que deverão ser ampliadas as políticas de inclusão e de assistência estudantil, 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.

Outro documento legislativo que tem destaque na busca pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), n.º13.146/2015. Sob influência das diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (2006), a LBI visa “assegurar e apromover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”(BRASIL, 2015, p. 1). Em relação ao Ensino Superior, a LBI/ 2015 assinala, dentre outras medidas, uma que visa garantir a equidade nos processos seletivos de acesso e de permanência de estudantes da Educação Especial nos cursos de graduação do país.

Seguindo o exposto na LBI/ 2015 sobre a equidade nos processos seletivos e

²² Relacionada a essa estratégia do PNE (2011/2020), foi publicada a Lei 12.711/2012, que previa que as IFES deveriam reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

a meta 12.5 do PNE 2014/2024, foi publicada a 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas nos processos seletivos de cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino. Essa lei modifica a lei anterior, de número 12.711, de 2012. Enquanto na lei de 2012, a reserva de vagas era destinada a estudantes de escolas públicas, sendo 50% dessa reserva destinadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita, na Lei de 2016, fica estabelecido que em cada IFES, as 50% das vagas destinadas aos alunos de escolas públicas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação.

Nesse ponto, salientamos que a política de reserva de vagas faz parte do que se chama de ação afirmativa, que pode ser definida como um conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam beneficiar grupos ou segmentos sociais que historicamente foram afetados por mecanismos de discriminação, sujeitos que se encontram em piores condições de competir por oportunidades de emprego e/ou estudo, em razão, geralmente, da prática recorrente de exclusão social. São, portanto, políticas públicas focadas, ações parciais, temporárias e limitadas que assistem sujeitos historicamente subalternizados, discriminados, invisibilizados e/ou inferiorizados. “Colocando-se de outra forma, pode-se asseverar que são medidas especiais que buscam eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que sejam neutralizados, o que se realiza por meio de providências efetivas em favor de categorias que se encontram em posições desvantajosas.” (Menezes, 2001, p.27).

Por último, já com escopo das pessoas que usam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), cabe destacar a Lei nº 14.191, de 2021, que incluiu na LDB/96 a garantia de que seja respeitada a diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas, com deficiência auditiva, sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas. Para isso, a referida lei trouxe em seu bojo aspectos que garantem a esses estudantes a opção da educação bilíngue de surdos oferecida em Libras como primeira língua e em português escrito como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos.

Assinalamos que outro ponto que se destaca na lei é a opção da matrícula em escolas e classes regulares, assim como as garantias previstas na LBI. Em relação à Educação Superior, é postulado a garantia a esses estudantes da oferta do ensino bilíngue e de assistência estudantil, além do estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. Enfim, vejamos, a seguir, como esse contexto da produção do texto nacional foi recontextualizado no contexto da produção do texto da UNIRIO.

5.1.1. OS TEXTOS POLÍTICO-NORMATIVOS INSTITUCIONAIS

Ao realizarmos a análise dos documentos da UNIRIO que tratam do processo de inclusão de estudantes com deficiência, o que identificamos foi que, em atendimento às políticas nacionais, a UNIRIO, ao longo dos anos, foi elaborando portarias, ordem serviços e delineando seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI). Esses documentos, seguindo a sua cronologia, estão dispostos e analisados de forma preliminar, segundo Cellard (2012), no Quadro 8. Todos os documentos foram encontrados a partir de duas fontes: a página eletrônica de acessibilidade da UNIRIO²³ e os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade.

²³ <http://www.unirio.br/acessibilidade>. Na página eletrônica, é possível ter acesso aos dados oficiais que tratam da acessibilidade na UNIRIO, funcionando, assim, como um repositório com as medidas já adotadas pela instituição.

Quadro 8 – ANÁLISE DOCUMENTAL DE TEXTOS POLÍTICO-NORMATIVOS DA UNIRIO

Documento	Contexto	Autor	Autenticidade/ Confiabilidade	Natureza	Lógica interna
Resolução n.º 1940, de 14 de julho de 1998.	Dispõe sobre a Política de Educação Especial.	Reitoria	Autêntico e confiável	Normativa. Estruturado conforme as regras de elaboração de normas e atos legais. (Lei complementar nº 95 de 1998)	Documento dividido em 03 artigos. Após, há uma explicação sobre o que é a Educação Especial, indica as diretrizes para a Educação Especial na UNIRIO e, por último, uma bibliografia.
Plano de desenvolvimento institucional (PDI) – 2012/2016	Dispõe sobre o PDI do período 2012/2016	Reitoria e Pró-reitoria de planejamento (PROPLAN)	Autêntico e confiável	Prescritiva. Estruturado semelhante a textos acadêmicos	Documento dividido em 09 capítulos mais uma apresentação e referências bibliográficas. A saber: 1) Perfil institucional; 2) Projeto Pedagógico Institucional; 3) Cronograma e desenvolvimento institucional; 4) Perfil do corpo docente; 5) Organização administrativa; 6) Política de atendimento aos discentes; 7) Infraestrutura; 8) Avaliação do desenvolvimento institucional; e 9) Aspectos financeiros.

Resolução nº4.244, de 17 de outubro de 2013	Dispõe sobre inclusão das disciplinas de Libras, Culturas Afro-brasileiras em sala de aula e Educação Ambiental e cidadania ou conhecimentos relativos nos cursos de Graduação da UNIRIO.	Reitoria	Autêntico e confiável	Normativa. Estruturado conforme as regras de elaboração de normas e atos legais. (Lei complementar nº95 de 1998)	Dividida em 03 artigos.
Plano de desenvolvimento institucional (PDI) – 2017/2021	Dispõe sobre o PDI do período 2012/2016	Reitoria e Pró-reitoria de planejamento (PROPLAN)	Autêntico e confiável	Prescritiva. Estruturado semelhante a textos acadêmicos	Documento dividido em sete capítulos, mais uma introdução e referências bibliográficas. A saber: 1) Perfil institucional; 2) Projeto Pedagógico Institucional; 3) Políticas de gestão; 4) Cenários de pessoas na UNIRIO; 5) Infraestrutura; 6) Organização administrativa; e 7) Avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional.
Plano de acessibilidade da UNIRIO – 2017	Documento orientador do Plano de acessibilidade da UNIRIO	Comissão de acessibilidade reitoria	Autêntico e confiável	Prescritiva. Estruturado semelhante a textos acadêmicos	Documento dividido em doze partes, que vão desde o contexto histórico da acessibilidade no Brasil e na UNIRIO até os indicadores para o desenvolvimento de ações de acessibilidade na universidade.

Ordem de Serviço PROGRAD/ PROPGI nº 01, de 22 de agosto de 2019.	Estabelece diretrizes e orientações para a Política de Educação Inclusiva e Acessibilidade para os cursos de graduação e pós-graduação.	Pró-reitoria de graduação (PROGRAD) e Pró-reitoria de pós-graduação, Pesquisa e Inovação (PROPGI)	Autêntico e confiável	Normativa.	Dividido em 06 artigos.
Portaria nº 660, de 29 de setembro de 2020	Criação do Núcleo de Acessibilidade Inclusão	Reitoria	Autêntico e confiável	Normativa.	Dividida em dois artigos.
Portaria GR nº 219, de 8 de abril de 2021	Revoga a Comissão Permanente de Acessibilidade da UNIRIO.	Reitoria	Autêntico e confiável	Normativa.	Dividido em 4 artigos.
Plano de desenvolvimento institucional (PDI) – 2022/2026	Dispõe sobre o PDI do período 2022/2026	Reitoria e Pró-reitoria de planejamento (PROPLAN)	Autêntico e confiável	Prescritiva. Estruturado semelhante a textos acadêmicos)	Dividido em 13 partes e referências bibliográficas. 1) Introdução; 2) Perfil institucional; 3) Planejamento estratégico; 4) Projeto Pedagógico Institucional; 5) Cronograma de implantação de cursos; 6) Políticas de atendimento aos discentes; 7) Cenários de pessoas na UNIRIO; 8) Organização administrativa; 9) Infraestrutura; 10) Aspectos financeiros e orçamentários; 11) Avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional; 12) Plano de gestão de riscos; 13) Conclusão.

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA

Como se pode ver, o primeiro passo da UNIRIO para a construção de uma política institucional de atendimento aos estudantes com deficiências foi em 1998, dois anos após a promulgação da LDB/96. Contudo, ainda com a influência da concepção de integração, a Resolução n.º 1940/98 propõe assegurar a realização de atividades integradoras nos diferentes Centros e Escolas sobre temas da área de Educação Especial. Um ponto de destaque nesse documento é a indicação da criação de uma Coordenação e/ou Núcleo Interdisciplinar de Educação Especial para implantar, executar e supervisionar as políticas de integração na universidade. Contudo, não encontramos nos documentos da universidade registro da criação de tal coordenação e/ou núcleo, tampouco ações provenientes dela/dele.

Após esse documento de 1998, apenas em 2013 a UNIRIO voltou a elaborar um documento referente às ações de acessibilidade para os estudantes com deficiência. Isso mostra que, na primeira década dos anos 2000, não houve, na UNIRIO, a elaboração de textos normativos que tenham a finalidade de orientar e encaminhar as ações para a inclusão de estudantes com deficiência, mesmo havendo, em âmbito nacional, a publicação de leis, políticas e decretos importantes para esse cenário, tais como a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003; a PNEEPEI, 2008; o Programa INCLUIR e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Pois bem, em 2013, há, na UNIRIO, a publicação da Resolução nº4.244/2013, que dispõe sobre a inclusão das disciplinas Libras, Culturas Afro-brasileiras em sala de aula e Educação Ambiental e cidadania como componentes curriculares obrigatórios nos cursos de licenciatura e optativos nos cursos de bacharelado. Essa Resolução está ligada, em termos da indicação da disciplina de Libras, à exigência exposta na lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que foi regulamentada pelo Decreto 5.626/2005. Esses dois textos legislativos indicam a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, o ensino da Língua Brasileira de Sinais como parte integrante dos seus currículos. Além disso, preveem que Libras deve ser uma disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional. Ou seja, o que vemos é que, entre a determinação da Lei, a regulamentação do decreto e a orientação da UNIRIO, por meio da Resolução, há um intervalo temporal considerável de uma década.

Além das resoluções e ordem de serviço da universidade, que são documentos que direcionam as ações a serem desenvolvidas pela instituição de maneira direta e com a definição de prazos, achamos importante a análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI). Isso porque, os PDI são propostos para um intervalo de 4 anos e materializam o planejamento estratégico da universidade, buscando engendrar, a partir da conjuntura ambiental, perspectivas estratégicas, objetivos, iniciativas e ações de longo prazo da universidade. No sítio eletrônico da UNIRIO, é possível encontrar os 04 últimos PDI, a saber: i) PDI 2006/2011; ii) PDI 2012/2016; iii) PDI 2017/2021; e iv) PDI 2022/2026).

Nesse sentido, por uma ordem cronológica, antes de apresentarmos as outras resoluções e as ordem de serviço da UNIRIO que tratam sobre acessibilidade e atendimento aos estudantes com deficiência, discorreremos sobre os PDI da universidade. No PDI, que se refere ao prazo temporal que vai de 2006 a 2011, quando procuramos a palavra deficiência para que pudéssemos encontrar os objetivos e as estratégias voltadas para as pessoas com deficiência na UNIRIO, encontramos apenas dois resultados. Essas duas aparições ocorrem dentro de um único objetivo, que é o de adequar a infraestrutura ao atendimento a “pessoas portadoras de deficiência²⁴”. Outro fato importante é que esse único objetivo está relacionado apenas à questão da acessibilidade arquitetônica e não trata de outras questões que estão relacionadas ao atendimento ao estudante com deficiência. Podemos dizer que essa indicação do PDI está diretamente ligada à Portaria Federal nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Essa portaria é um texto que tem preocupação e indicações mais evidentes com a questão da acessibilidade e da eliminação das barreiras arquitetônicas. Nela, determina-se que sejam incluídos requisitos de acessibilidade arquitetônica nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor.

²⁴ No documento, há o uso do termo pessoas portadoras de deficiência, mesmo já havendo discussões para seu desuso desde o final dos anos 90.

Já no PDI 2012/2016, ao buscarmos pela palavra “deficiência” encontramos 5 resultados. Um deles, se refere à deficiência da instituição em relação ao corpo técnico. Os outros 4 resultados estão nas proposições dos objetivos e perspectivas da universidade, tais como: i) implantar programa para atendimento às pessoas com deficiência; ii) adequar as instalações físicas das unidades à acessibilidade de pessoas com deficiência; iii) verificação da eficácia do programa de atendimento a pessoas com deficiência; e iv) verificação do percentual de espaços adaptados para pessoas com deficiência. Esses 4 resultados demonstram um pequeno avanço na questão das políticas e ações institucionais voltadas aos estudantes com deficiência. Consideramos um avanço, principalmente, quando se indica a implantação de um programa para atender aos alunos com deficiência e a verificação da eficácia dele. Contudo, apesar desses avanços na apresentação dos objetivos e perspectivas da universidade em relação ao atendimento voltado aos alunos e alunas com deficiência, ao longo do período de vigência do PDI não houve nenhuma publicação de portaria ou outro texto institucional que versasse sobre a criação, implementação e funcionamento de um núcleo ou de um programa para atender a esses estudantes.

Passando para o PDI 2017/2021, verificamos nele, pela primeira vez, a menção ao Programa INCLUIR. Esse registro ocorre quando é explicitado que o Programa ficou sob a responsabilidade da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), que só foi criada, na UNIRIO, em 2016. Ao fazer uma busca pelo termo deficiência no PDI 2017/2021, há 15 registros do termo relacionado aos alunos e alunas com deficiência. O salto de registros da palavra deficiência em comparação com o PDI anterior (2012/2016) indica uma maior preocupação nas orientações institucionais para a elaboração de uma política que atenda aos estudantes com deficiência. Acreditamos que o avanço demonstrado nesse documento está orientado por dois principais textos político- normativos nacionais, o PNE 2014/2024 e a LBI de 2015.

Em se tratando da relação com o PNE 2014/2024, o PDI 2017/2021 é o primeiro que tem uma seção que trata especificamente sobre acessibilidade e outra sobre inclusão social, ambas relacionadas diretamente com a estratégia 12.5 do PNE, a qual visa:

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, meta 12, estratégia 12.5)

O PDI 2017/2021 indica a criação da Comissão Permanente de Acessibilidade (COPACE), que, por meio de recurso oriundo de emenda parlamentar, será responsável por ações de acessibilidade na UNIRIO. A COPACE durou de 2016 a 2020 e era composta por uma equipe multidisciplinar, com membros de diferentes áreas de atuação e presidida pelo Vice- Reitor da instituição. O seu objetivo era consolidar as ações desenvolvidas pela comunidade universitária e prestar suporte às atividades que envolvam a acessibilidade na Universidade. Como a comissão não é um órgão diretivo da universidade e, portanto, não tem a função de construir ações e práticas, mas sim de estudá-las e direcioná-las, um dos principais resultados da COPACE foi a elaboração do plano de acessibilidade, em 2017, que visou indicar ações que a universidade precisava trilhar para garantir a acessibilidade a toda comunidade universitária, bem como atender às orientações do PDI 2017/2021. O objetivo geral, conforme escrito no próprio documento, era articular, fomentar e consolidar uma política de acessibilidade e inclusão na UNIRIO provendo adequações frente às barreiras pedagógicas²⁵, arquitetônicas, urbanísticas, de transporte, informação e comunicação, a fim de promover a acessibilidade e permanência de pessoas com deficiência na comunidade universitária. Percebemos, claramente, que esse objetivo está alinhado ao que é proposto no tópico XIII do art. 28 da LBI, que incube ao poder público assegurar

²⁵ O plano de acessibilidade da UNIRIO aponta para a eliminação de barreira pedagógicas. Contudo, esse tipo de barreira não está definido na LBI²⁵ e, também, o plano não define. Nesse sentido, entendemos como barreiras pedagógicas aquelas existentes em sala de aula e que estão propriamente vinculadas às barreiras atitudinais dos docentes. Elas se relacionam ao preconceito, estereótipos, medo e desconhecimentos que estão ligados ao professor em relação ao agir, frente aos alunos com deficiência. (MENDONÇA, 2013)

acesso à educação superior em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.

Estruturalmente, o plano de acessibilidade da COPACE apresenta ações a curto, médio e longo prazos que se encerram com o período do Plano de Desenvolvimento Institucional, ou seja, até 2021. Nele, são apresentadas as metas da universidade, estruturadas em oito eixos, e as unidades responsáveis pela implementação de cada uma delas, formalizando, portanto, uma preocupação com a acessibilidade e orientando a universidade para o cumprimento da legislação. Os oito eixos estão descritos conforme Quadro 9, abaixo:

Quadro 9– EIXOS DO PLANO DE ACESSIBILIDADE DA UNIRIO

Eixo	Definição
Acessibilidade: Inclusão e Permanência	Implantação e implementação de um programa de aprimoramento e controle dos procedimentos adotados na confecção, aplicação e correção das provas dos Processos Seletivos da UNIRIO, tanto de discentes, quanto de servidores, e promoção da Universidade junto às instituições representantes das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais. Também é responsável pela implantação e implementação de política de assistência estudantil específica para os alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.
Infraestrutura Acessível	Implantação e implementação de um programa de construção, reforma, ampliação e/ou adaptação das instalações físicas e equipamentos da UNIRIO, conforme os princípios do desenho universal.
Acessibilidade Pedagógica e Curricular	Implantação e implementação de projetos e programas que visem à promoção da acessibilidade ao currículo e as ações didáticas pedagógicas.
Acessibilidade Comunicacional e Informacional	Implantação e implementação de projetos e programas que visem à promoção da acessibilidade à comunicação e a informação.
A Catalogação das informações sobre Acessibilidade	Implantação e implementação de um sistema de informação centralizado com as informações da acessibilidade na UNIRIO.
Ensino, Pesquisa e Inovação em Acessibilidade	Implementação de programas de ensino e/ou pesquisa inovadoras que possibilitem a qualificação da formação acadêmica da comunidade universitária sobre acessibilidade e/ou a produção de conhecimentos e produtos, metodologias, processos e técnicas que contribuam para acessibilidade das pessoas com deficiência.

Extensão sobre/com Acessibilidade	Realização de atividades extensionistas e eventos acadêmicos, esportivos, culturais, artísticos e de lazer sobre acessibilidade e/ou de forma acessível às pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais.
Recursos Humano e Financiamento da Política de Acessibilidade	Definição da política de recursos humanos e mecanismos de financiamento e captação de recursos financeiros para a implantação e implementação da política de acessibilidade da UNIRIO.

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA A PARTIR DO PLANO DE ACESSIBILIDADE DA UNIRIO

Outro ponto de destaque sobre o PDI 2017/2021 é que, no tempo de implementação dele, houve a publicação da Ordem de Serviço PROGRAD/PROPGI nº 01, de 22 de agosto de 2019. Essa Ordem de Serviço estabeleceu que os projetos pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação deveriam ser submetidos a revisão curricular no que diz respeito a temática da inclusão e da acessibilidade para pessoas com deficiência, prevendo que deveria haver, além das disciplinas curriculares que tratam da Educação Especial e de Libras, discussões e encaminhamentos para adequação dos currículos a fim de garantir formação e titulação adequada para os discentes com deficiência. Podemos dizer que ela é uma resposta à indicação de três documentos normativos nacionais: i) O tópico XIV do art. 28 da LBI/2015, o qual estabelece que ao estado incube implementar a inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; ii) a indicação da estratégia 4.16 do PNE 2014/2024, que indica incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Por fim, no atual PDI da UNIRIO, que tem periodicidade de 2022 a 2026, tem uma seção específica sobre as previsões de ações de acessibilidade e inclusão para pessoas com deficiência na universidade. Essa seção foi elaborada sob

responsabilidade do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e o título é “Plano de Promoção de Acessibilidade e de Atendimento Diferenciado a Pessoas com Deficiência”. Nela, fica estabelecido que o NAI será o núcleo responsável pelas ações futuras que visam a política de acessibilidade e inclusão na UNIRO. Para a criação do NAI, foi elaborada a Portaria nº 660, de 29 de setembro de 2020, na qual indica os coordenadores. E, em consequência da sua criação, foi emitida a Portaria GR nº 219, de 8 de abril de 2021, que extingui a COPACE. Ou seja, desde a indicação de criação de núcleos de acessibilidade em IFES pelo Programa INCLUIR de 2005 e a efetiva criação de um núcleo na UNIRIO há um intervalo de 15 anos. E, se quisermos pensar no tempo em que a obrigatoriedade desses núcleos está vigente pelo Decreto 7.611/2011, e a efetiva criação de um NAI na UNIRIO, temos um descompasso temporal de 9 anos.

No PDI 2022/2026, ao buscar pela palavra deficiência, obtivemos 43 resultados. Desses, trinta e sete resultados se referem a pessoas com deficiência e às ações que a universidade deve fazer para incluí-las em seus espaços e atividades. Outro aspecto importante do PDI 2022/2026, que não tem nos anteriores, é a definição de um objetivo que indica o desenvolvimento de programa de formação em Libras, voltado à comunidade interna e externa. Esse objetivo tem relação direta com o tópico XI do artigo 28 da LBI/2015, que indica que cabe ao poder público assegurar a formação de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. Na mesma temática do Libras, o PDI 2022/2026 atende a recente Lei nº 14.191, de 2021. A lei estabelece que, em relação à educação superior, é postulado aos estudantes que fazem uso da Libras a oferta do ensino bilíngue. No PDI 2022/2026, é informado que, na coordenação de comunicação da UNIRIO, há tradutores-intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e que, um dos objetivos, com isso, é promover a difusão de informações acadêmicas, científicas e culturais de forma acessível para usuários da Libras.

Pois bem, vejamos a seguir se e como essas previsões dos documentos nacionais e institucionais estão de fato sendo concretizadas no âmbito das ações práticas da UNIRIO.

5.2 RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO DE CAMPO

Também em atenção ao primeiro objetivo específico, que é “identificar as normas e as práticas inclusivas voltadas aos alunos com deficiência do/no *Campus Urca 458 da UNIRIO*” usamos, além do embasamento teórico e da análise documental já expostos, a observação de campo. Além disso, os resultados dessa observação de campo também nos permitiram alcançar, junto aos resultados das entrevistas que serão descritos no tópico a seguir, o terceiro objetivo específico desta pesquisa, que é avaliar condições e possibilidades de viabilização da ampliação da política inclusiva para a pessoa com deficiência na UNIRIO.

Pois bem, os registros da observação foram feitos em um diário de campo, o qual serviu de base para a escrita deste tópico. Aqui, esclareço que essa observação é resultado do papel duplo de servidora - pesquisadora, isso porque, grande parte do observado já vinha sendo objeto de atenção antes mesmo do ingresso no doutorado. Objetos de atenção que geraram, inclusive, algumas ações realizadas pelo núcleo onde trabalho como servidora da UNIRIO. Outra questão esclarecedora é que, além dos registros do campo, para realizarmos a análise dos dados desta etapa, também nos apoiamos no repositório feito no sítio eletrônico da Comissão Permanente de Acessibilidade (COPACE) sobre as ações já desenvolvidas na UNIRIO no caminho da acessibilidade e da inclusão²⁶.

Desse modo, partindo do documento norteador da COPACE, que era o plano de acessibilidade de 2017, fizemos uma comparação direta entre o que foi proposto nos oito eixos do plano, os quais estão descritos no quadro 8 do tópico anterior deste capítulo, e o que observamos e constatamos que foi feito de fato para o atendimento aos estudantes com deficiência. Essa comparação está descrita no Quadro 10, abaixo.

²⁶ Esse site funciona como um repositório das atividades da COPACE. www.unirio.br/acessibilidade/comissao-de-acessibilidade.

Quadro 10- AÇÕES DA UNIRIO COM BASE NO PLANO DE ACESSIBILIDADE DE 2017

Eixos do plano de acessibilidade elaborado pela COPACE	Ações da UNIRIO já realizadas
Acessibilidade: Inclusão e Permanência	Criação do NAI
Infraestrutura Acessível	Colocação de piso tátil, rampa e corrimão no <i>campus</i> da reitoria; auditórios do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia e do Centro de Ciências Humanas e Sociais com rampas, lugar para cadeira de rodas e corrimãos; Identificação em Braille nos elevadores do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia e do Centro de Ciências Humanas e Sociais, elevador para acesso de cadeira de rodas nos ônibus do transporte <i>intercampi</i>
Acessibilidade Pedagógica e Curricular	Resolução nº4.244/2013, que dispõe sobre a disciplina de Libras em caráter obrigatório nos cursos de licenciatura e caráter optativo nos cursos de bacharelado da UNIRIO; Ordem de Serviço PROGRAD/ PROPGI nº 01, de 22 de agosto de 2019, que estabelece diretrizes e orientações para a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação no encaminhamento da temática acessibilidade e inclusão.
Acessibilidade Comunicacional e Informacional	Portais estão sendo remodelados para prover a acessibilidade e usabilidade seguindo os padrões do e-MAG (modelo de acessibilidade em governo eletrônico); Aquisição do Scanner Sara para pessoas com deficiência visual.
A Catalogação das informações sobre Acessibilidade	Seção intitulada Plano, Projetos, Ações e Grupos de Acessibilidade do site acessibilidade.unirio.br , na qual são divulgadas informações institucionais, compreendendo atos normativos, Grupos de Trabalho, Planos e Projetos da UNIRIO.
Ensino, Pesquisa e Inovação em Acessibilidade	Alguns projetos de pesquisa, mas, em especial o projeto PROTES.
Extensão sobre/com Acessibilidade	Alguns projetos de extensão.
Recursos Humanos e Financiamento da Política de Acessibilidade	Não foi possível ter acesso.

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA

O único ponto dos oito eixos que não conseguimos encontrar informações,

como se pode verificar, foi o eixo 08, que se refere aos *recursos humanos e ao financiamento da política de acessibilidade*. A UNIRIO, assim como todas as Instituições de Ensino Superior federais do país, recebe verba destinada a ações e inclusão e acessibilidade através do Programa Incluir. Contudo, não foram localizados os dados sobre como foi e está sendo utilizada essa verba pela universidade.

Quanto ao eixo 01, *que é Acessibilidade, Inclusão e Permanência*, houve indicação para implementação de um programa que seja responsável pela implantação e implementação de política de assistência estudantil específica para os alunos com deficiência. Nesse ponto, no PDI 2017/2021, havia a afirmação que o Núcleo de Acessibilidade da UNIRIO (NAUNIRIO), por meio de suas funções, iria coordenar e executar programas, políticas e ações voltadas para a mobilidade e a acessibilidade, além de acompanhar e fiscalizar as políticas de inclusão relacionadas às pessoas com deficiência no ensino superior, visando à garantia de ingresso, acesso, permanência e mobilidade.

Sabemos que essa indicação de criação de núcleo está relacionada ao Decreto 7.611/2011, o qual determina a necessidade de estruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, que tenham como objetivo eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. Contudo, não há portarias que registrem a criação do NAUNIRIO e tampouco que indiquem quem são os servidores que atuarão nele. Além disso, não encontramos nenhuma informação ligada a ações desenvolvidas pelo núcleo. O que achamos foi o Núcleo de Acessibilidade e Usabilidade sob responsabilidade de uma docente do departamento de informática aplicada. Esse núcleo não é responsável pela política de acessibilidade e inclusão da UNIRIO, ele é um espaço de pesquisa de uma docente, que tem como meta contribuir com a criação de uma web fácil para todos. Identificamos, além disso, que, apenas no final de 2020, houve a portaria de criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, que não se denomina com a sigla NAUNIRIO e sim com a sigla NAI. Criação que, por sua vez, ocasionou a extinção da COPACE.

Em relação ao eixo 02, *Infraestrutura acessível*, o que está descrito no Quadro 9 foi retirado das informações que estão acumuladas no site da COPACE. Fazendo

uma comparação entre o que está escrito e o que observamos até o ano de 2022, na UNIRIO, afirmamos que: há nos auditórios do CCH e do CCET rampas e locais reservados para cadeiras de rodas, assim como os elevadores nos dois Centros Acadêmicos com identificação em braille²⁷. Contudo, muitas vezes, esses elevadores estão em manutenção, o que dificulta a locomoção das pessoas com mobilidade reduzida ou alguma deficiência física. Dizemos dificulta e não impede, porque, tanto no CCET quanto no prédio principal do CCH o acesso às salas de aulas e laboratórios é feito por rampas. No entanto, no prédio secundário do CCH, chamado José de Anchieta, o acesso aos espaços de ensino, pesquisa e às secretarias escolares é feito somente por escadas, não havendo rampa e nem elevadores. Outra questão que merece destaque é o acesso ao restaurante universitário do *Campus 458*. O caminho que vai dos prédios do CCET e do CCH até o restaurante universitário é muito desnivelado, e, em uma parte, é coberto por pedras de obra, mais conhecidas como britas. Esse fato interfere no deslocamento de qualquer pessoa e dificulta ainda mais aquelas que tenham alguma dificuldade de mobilidade. No restaurante universitário, não há nenhuma adaptação para cadeirantes, assim como não há nenhuma identificação em braille ou piso tátil.

Além disso, cumpre destacar que o acesso ao CCET e ao prédio principal do CCH é feito por rampas com corrimão acessível. Corrimão que, cabe destacar, não é destinado apenas para quem tem deficiência, mas também para quem tem algum impedimento temporário de movimentação, para idosos, crianças, mulheres grávidas e pessoas com criança de colo. No entanto, era muito comum presenciarmos o “estacionamento” de bicicletas nesses corrimãos. Nesse sentido, entre 2017 e 2018, o núcleo em que a pesquisadora trabalha na UNIRIO - NAPE - fez uma campanha de conscientização à comunidade acadêmica sobre a importância desses corrimãos e, portanto, solicitar que as bicicletas fossem “estacionadas” nos bicicletários, afinal são 4 disponíveis nas entradas dos dois prédios. O resultado foi positivo e, aos poucos, as bicicletas foram desaparecendo dos corrimãos.

²⁷ O braille é um sistema universal de escrita e leitura tátil para pessoas cegas inventado pelo francês Louis Braille. A pessoa cega pode ler e escrever em todas as línguas que usam o alfabeto ocidental com o uso da reglete e do punção, equivalentes ao lápis e papel utilizados pelos videntes.

Essa situação das bicicletas estacionadas nos corrimãos que dão acesso ao CCH e ao CCET caracteriza, claramente, uma barreira atitudinal. E aí, nota-se que a inclusão é muito mais que promoção de acessibilidade. Ela é um movimento que tem como natureza a aprendizagem. Aprender no sentido de reconhecer que a deficiência não está apenas no sujeito, mas na combinação entre os impedimentos, que são particulares de cada pessoa, e as barreiras existentes na sociedade. A ausência de barreiras faz com que um impedimento físico não se transforme em impossibilidade, ou seja, em exclusão.

Ainda em relação aos itens de infraestrutura acessível, cumpre dizer que a UNIRIO tem transporte *intercampi* com elevador de acesso para cadeira de rodas. Além disso, também houve a aquisição, pela UNIRIO, de um Scanner de voz Sara para ser utilizado por pessoas com deficiência visual. Esse scanner fica na Biblioteca Central, que fica ao lado do *Campus* 458, na Urca. Todavia, como a UNIRIO tem *Campi* que não ficam próximos geograficamente, os estudantes com deficiência visual que porventura estudarem em *Campus* mais afastados da Biblioteca Central, como os da Tijuca e de Botafogo, terão mais dificuldades para ter acesso ao aparelho, que é único e só tem na Biblioteca Central. Outro ponto de destaque é que não há computadores com softwares de leitores de tela em nenhum espaço na universidade, assim como impressoras braille e outras Tecnologias Assistivas (TA).

O eixo 03 que trata da *Acessibilidade Pedagógica e Curricular* teve como resultado a elaboração da Resolução nº4.244/2013 e da Ordem de Serviço PROGRAD/ PROPGI nº 01, de 22 de agosto de 2019. Ambas, sob influências de textos legislativos nacionais – Lei 10.436/2002, Decreto 5.626/2005, LBI/2015 e PNE 2014/2024 – estabelecem a revisão curricular em nível de graduação e/ou pós-graduação, no que diz respeito a inclusão de disciplinas que versam sobre a Libras e sobre conhecimentos a respeito dos conceitos de inclusão e Educação Especial.

Já o eixo 04, *acessibilidade comunicacional e informacional*, a informação encontrada é que os portais e sistemas de Tecnologia de Informação foram remodelados para prover a acessibilidade e usabilidade seguindo os padrões do e-MAG (modelo de acessibilidade em governo eletrônico). E, de fato, na parte superior do portal da UNIRIO existe uma barra de acessibilidade onde se encontra

atalhos de navegação padronizados e a opção para alterar o contraste. Essas ferramentas estão disponíveis em todas as páginas do portal. Segundo as informações do próprio site da UNIRIO, os atalhos padrões do governo federal são:

- Teclando-se Alt + 1 em qualquer página do portal, chega-se diretamente ao começo do conteúdo principal da página.
- Teclando-se Alt + 2 em qualquer página do portal, chega-se diretamente ao início do menu principal.
- Teclando-se Alt + 3 em qualquer página do portal, chega-se diretamente em sua busca interna.
- Teclando-se Alt + 4 em qualquer página do portal, chega-se diretamente ao rodapé do site.

Esses atalhos valem para o navegador *Chrome*, mas há algumas variações para outros navegadores que também são descritas no site da UNIRIO.

Acerca do eixo 05, que trata da *Catálogo das informações sobre Acessibilidade*, reiteramos que o site unirio.br/acessibilidade, implementado pela COPACE, é uma página eletrônica que funciona como um repositório com as medidas de acessibilidade já adotadas pela instituição, uma vez que, nela, é possível ter acesso aos dados oficiais.

Em relação ao eixo 06, que trata de *ensino, pesquisa e inovação*, há um programa de ensino que cabe destaque, o Programa de Tutorial Especial de Graduação (PROTES), desenvolvido pela Pró-reitoria de Graduação. O programa é normatizado desde 2013 pela resolução da UNIRIO nº 4.151 de 9 de julho. É um programa de apoio acadêmico a estudantes de cursos de graduação da UNIRIO e tem como objetivos principais: i) realizar o acolhimento de estudantes recém-ingressos na Instituição e desenvolver novos instrumentos e metodologias visando uma complementação das atividades acadêmicas; ii) diminuir a retenção e a evasão, com vistas a elevar o índice de diplomação; e iii) promover a democratização do ensino superior, com excelência.

Desde 2019, no entanto, começou a ser colocado nos editais do PROTES a

indicação de seleção de orientadores e bolsistas para um tipo de tutoria que é específica para o apoio a pessoas com deficiência. Ao realizar uma busca para identificar projetos de tutoria que estavam em andamento em 2022, foram encontradas as seguintes ações: i) Mediação da aprendizagem como prática de emancipação; ii) Projeto de Programa de Tutoria Especial de Graduação - Surdez e Língua Brasileira de Sinais; e iii) Centro de Tutoria Pedagógica - Educação especial- Deficiência Visual. Em razão desses editais, foi necessária a elaboração de outra resolução para regulamentar o PROTES, que foi a nº 5.385, publicada em 2021. Nesse caso, o que percebemos é que a normatização veio em consequência da prática e não no sentido comum da “normatização para a ação”.

Nesse âmbito, vale explicar que os Programas de Tutoria têm como objetivo principal contribuir para a aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, para o aumento dos índices de aprovação em componentes curriculares obrigatórios. O tutor é um orientador que auxilia o tutorando a sanar suas dúvidas e encontrar o melhor caminho para obtenção do sucesso nas disciplinas. Para tanto, identifica as dúvidas, as dificuldades na formação e elege meios para que essas deficiências sejam sanadas, por exemplo, agendando aulas extras sobre tópicos específicos.

Podemos dizer que o modelo da tutoria de pares aos estudantes com é uma estratégia promissora no caminho da inclusão na universidade. Isso porque, com esta ação colaborativa entre tutores e tutorados é possível elaborar e implementar estratégias de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social não só de estudantes com deficiência, mas de todos os envolvidos. Ou seja, a tutoria vai ao encontro do que apontam Karagiannis e Stainback e Stainback (1999) em relação aos benefícios da inclusão para TODOS os atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, é importante salientar que a tutoria não substitui a necessidade da contratação de pessoal especializado que possa oferecer atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, assim como é previsto legalmente.

Por último, temos o eixo 07, que trata dos projetos de extensão. E, nesse contexto, ao usar a ferramenta de busca na página da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (Proexc), foi possível ter um panorama dos projetos voltados para inclusão de pessoas com deficiência ao longo dos anos. A busca foi realizada no ano de

2022. Ao usar a palavra-chave “Deficiência”, encontramos os seguintes resultados expostos no Quadro 11.

Quadro 11 - PROJETOS DE EXTENSÃO DA UNIRIO SOB A TEMÁTICA DA DEFICIÊNCIA

Projeto	Ano de vinculação
Projeto Interinstitucional - Observatório de Políticas Públicas em Defesa da Pessoa com Deficiência	2016
O ensino de ciências e botânica para pessoas com deficiência visual no Jardim Didático e Evolutivo da UNIRIO	2018/2017
Direitos humanos, acessibilidade e inclusão social de pessoas com Deficiência	2016
Ações integradas em saúde e nutrição direcionadas a pessoas portadoras de deficiência visual	2022
Inclusão de jovens e adultos com deficiência: transformando atitudes	2016/2017

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA A PARTIR DO SITE DA PROEXC DA UNIRIO

Ao usar a palavra-chave “Inclusão”, encontramos os seguintes resultados descritos no Quadro 12.

Quadro 12- PROJETOS DE EXTENSÃO DA UNIRIO SOB A TEMÁTICA DA INCLUSÃO

Projeto	Ano de vinculação
Atelier Social: Cursos de Inclusão Social	2018
Ushabti - metodologia de inclusão de discursos, de epistemologias e de saberes.	2017
Cinema e Educação: a inclusão social dos cidadãos entre ficção e documentários através do CineArquivoUnirio	2020
Pré-Vestibular - Letras: olhar social integrado e ações de inclusão	2019/2020
Direitos humanos, acessibilidade e inclusão social de pessoas com	2016

Deficiência	
Elaboração de recursos didáticos para a inclusão no ensino de botânica	2017/2018

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA A PARTIR DO SITE DA PROEXC DA UNIRIO

Pode-se notar que há um número razoável de ações que visam aproximação do saber acadêmico sobre a inclusão, em áreas como educação, saúde e ciências sociais, à sociedade. Contudo, nenhum deles está relacionado à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Além disso, um outro problema está na parte linguística, pois, um projeto de extensão aprovado em 2022 usa o termo “pessoas portadoras de deficiência visual”, que já está em desuso desde o final dos anos 90. A discussão desse uso linguístico é necessária, porque a inclusão é um processo que passa pela efetivação da linguagem e dos discursos que são oriundas dela. A linguagem é um dos meios em que as práticas preconceituosas podem continuar ocorrendo, voluntária ou involuntariamente. Nesse âmbito, Sassaki alerta para o seguinte:

Usar ou não usar termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica ou sem importância, se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano. E a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente eivados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências que aproximadamente 14,5% da população brasileira possuem. Os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Assim, eles passam a ser incorretos quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras. Estas outras palavras podem já existir na língua falada e escrita, mas, neste caso, passam a ter novos significados. Ou então são construídas especificamente para designar conceitos novos. O maior problema decorrente do uso de termos incorretos reside no fato de os conceitos obsoletos, as ideias equivocadas e as informações inexatas serem inadvertidamente reforçados e perpetuados. (2002, p.1)

Sendo assim, para que possamos verificar como as ações já realizadas e as ainda não efetivadas impactam o cotidiano dos estudantes com deficiência e da própria universidade, se faz essencial ouvir os gestores envolvidos no processo de construção das ações inclusivas na UNIRIO e os alunos para quem essas ações são destinadas.

5.3 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Neste tópico, compilamos e descrevemos os resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas com os servidores que estão na gestão do NAI e com estudantes de graduação com deficiência que fazem parte das escolas dos Centros do *Campus* 458 da UNIRIO. Com base na técnica da entrevista semiestruturada (MINAYO, 2008), em todas as entrevistas, buscamos incentivar que o participante falasse livremente sobre assuntos e/ou experiências que iam surgindo como desdobramentos do tema apontado nas questões, ampliando as possibilidades de diálogos e de respostas de acordo com cada experiência vivenciada. Em cada reescrita e releitura foi possível perceber novas indicações e nuances que compõem a nossa reflexão a respeito do nosso objeto de estudo.

Como já dito no capítulo 4, para realizar a análise dos dados das entrevistas elaboramos um quadro organizacional articulando os eixos do roteiro dos gestores com dos estudantes. Dividimos o quadro organizacional em três eixos de análise, a lembrar:

- a) Eixo I – As experiências pessoais: que foi elaborado a partir do eixo “Conhecendo os sujeitos da pesquisa” e do Eixo “Experiências escolares” do roteiro dos estudantes mais o eixo experiência profissional do roteiro dos gestores.
- b) Eixo II – O cenário na UNIRIO para o estudante com deficiência: que foi elaborado articulando o eixo “Avaliações das ações inclusivas na UNIRIO” do roteiro dos estudantes com os eixos “Inclusão na Universidade” e “Ações inclusivas da UNIRIO” do roteiro dos gestores.
- c) Eixo III- Perspectivas futuras e compromisso social: que foi elaborando a partir do eixo “Impressões finais” do roteiro dos estudantes mais o eixo “Compromisso social” do roteiro dos gestores.

Com a técnica de nuvens de palavras, em cada eixo de análise, encontramos as palavras mais recorrentes e, a partir disso, nomeamos e definimos as dimensões de análise. Em cada dimensão, comparamos e relacionamos as falas dos gestores

com as dos alunos e articulamos com os dados da análise documental, da observação de campo e da fundamentação teórica. Tudo isso, nos apoiando nas concepções do Ciclo do Políticas (BALL [1994], 2006). Pois bem, como este capítulo se refere diretamente aos resultados encontrados em casa dimensão de análise, vale, aqui, lembrar quais são elas:

a) **A dimensão interpessoal** – ligada ao Eixo I – as cinco palavras mais recorrentes foram: preconceito, capacitismo, atitude, deficiência e pessoas.

b) **A dimensão da permanência** - ligada ao Eixo II – as cinco palavras mais recorrentes foram: permanecer, dificuldade, acessibilidade, professores e barreiras.

c) **A dimensão da qualidade de ensino** - ligada ao Eixo II – as cinco palavras mais recorrentes foram: qualidade, tutoria, não, pesquisa e extensão.

d) **A dimensão da política de inclusão na UNIRIO** – ligada ao Eixo II – as cinco palavras mais recorrentes foram: adaptação, atendimento, material, política e recursos.

e) **A dimensão da universidade que se deseja** - ligada ao Eixo III – as cinco palavras mais recorrentes foram: UNIRIO, professores, espero, curso e diálogo.

Com vistas a preservar a identidade dos participantes da pesquisa, eles foram identificados na análise dos dados com as letras iniciais de cada grupo ao qual pertencem, isto é, estudantes (E) e gestores (G) e enumerados conforme ordem da realização as entrevistas. Assim, temos as seguintes nomenclaturas para cada participante, indicando o modo de referência utilizados em recortes de depoimentos das entrevistas apresentadas na análise: De E1 a E11 para os estudantes e G1 e G2 para os gestores.

: I – A dimensão interpessoal

Essa dimensão de análise nasceu do Eixo I da análise das entrevistas, que trata sobre as experiências pessoais e profissionais dos sujeitos entrevistados.

Historicamente, como visto em nosso capítulo de fundamentação teórica, a universidade teve sua criação para o ingresso de estudantes da elite

socioeconômica brasileira. Esse quadro que tem sido alterado no país em razão da recente democratização do ensino superior e que contribui para a presença de estudantes historicamente marginalizados, dentre eles, os com deficiência. Presença essa que, para se fazer incluída e não apenas integrada, necessita de uma reorganização estrutural e de práticas educativas historicamente alicerçadas em ações homogeneizadoras e seletivas no contexto universitário.

Nesse caminho, é preciso considerar que as pessoas com deficiência têm vivenciado diferentes formas de tratamento, em razão do parâmetro da “experiência da deficiência” que é instituído em cada contexto sociocultural. Esclarecemos que o termo “experiência da deficiência” surge a partir das proposições do Ciclo de Políticas (BALL [1994], 2006), que foi sendo mobilizada, nesta tese, uma maneira de fazer pesquisa a respeito das pessoas com deficiência que tem a ver com dar ênfase às práticas, aos discursos e aos saberes da instituição (UNIRIO) que vão mudando ao longo do tempo e, portanto, também trazem mudanças na forma como ela lida com a deficiência. Essa maneira nos indicou que, a todo momento da investigação, estávamos, de maneira mais explícita ou subjacente, alinhados aos pressupostos de Foucault. Pressupostos que também estão na base da construção de Ball sobre o Ciclo de Políticas e que nos permitiram, assim, compreender o que definimos por “experiência da deficiência”.

Como já explicamos na introdução desta tese, utiliza-se, aqui, a expressão experiência da deficiência de modo análogo o uso, por Foucault (1978), da expressão “experiência da loucura”, com a qual o autor enquadra um conjunto de práticas e discursos acerca dessa condição em História da loucura na Idade Clássica.

Desse modo, provieram de nossos diálogos nas entrevistas com estudantes e gestores sobre suas experiências pessoais elementos que marcam visões homogeneizantes e seletivas sobre a condição da deficiência. Ou seja, mesmo que, atualmente, a “experiência da deficiência” esteja relacionada a um modelo social, ainda é comum ouvirmos relatos das trajetórias escolares de estudantes com deficiência demarcados por estranhamento, resistência, tensão, preconceito, descrédito, entre outras perspectivas.

Nesse sentido, o preconceito foi algo expresso de diferentes formas nas articulações orais, mas sempre identificando situações estigmatizantes e geradoras de preconceito. Vejamos as seguintes falas elencadas:

Porque, assim, eu sou uma pessoa negra, tá? O racismo que eu sofro não é tão direto como o capacitismo. **O capacitismo é muito mais direto, muito mais invasivo, entendeu? As pessoas fazem muitos comentários sem noção, sem nem terem ideia de que estão sendo tão sem noção, porque isso é muito normalizado pela nossa sociedade.** (E1, 2022)

Já escutei professor dizer que a universidade é que deveria “escolher” o curso para o aluno com deficiência. **Dependendo do laudo dele, a gente colocava no curso x ou y.** (G2, 2021)

Até porque a deficiência auditiva, não é uma deficiência que é reconhecida de imediato. É, às vezes, as pessoas ficam até surpresas. Nossa, você usa aparelho auditivo, não dá nem para perceber! **É, uma deficiência física, uma deficiência visual, já é muito mais perceptível e a pessoa já muda o comportamento dela de imediato, mas a auditiva não.** Então, às vezes, é até um choque quando a pessoa percebe que eu tenho deficiência auditiva. (E7, 2022)

Segundo Mello (2014), o **capacitismo** é um neologismo usado para definir o preconceito contra pessoas com deficiência. Estando no mesmo campo do racismo e da homofobia, o “capacitismo se materializa através de atitudes preconceituosas que hierarquizam as pessoas em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e de capacidade funcional” (p.54). Nas falas do E1 e do G2, fica evidente que o capacitismo é uma realidade que as pessoas com deficiência enfrentam, seja através de atitudes ou de discursos.

É interessante ressaltar, ainda, o modo como o E7 refere-se à distinção entre as pessoas com deficiência. Diniz (2007) observa que a concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma. Como já apontamos em capítulo anterior, para essa autora, na atualidade, se discute o conceito de deficiência a partir de dois modelos que respaldam e justificam o modo de compreender a condição de deficiência. O primeiro é denominado modelo médico, o qual destaca a patologia antes do reconhecimento das especificidades do sujeito, colocando em notoriedade a deficiência da pessoa, restando a ela o papel passivo de paciente. O segundo, o modelo social da condição de deficiência, conduz ao entendimento de que a pessoa tem autonomia

para tomada de decisões, participação ativa na sociedade e pleno exercício da cidadania. Esta perspectiva leva à compreensão de que a “falha” não está na pessoa ou na sua condição, mas que se encontra em uma dimensão social, que leva à exclusão (DINIZ, 2007). Ou seja, para a autora, a deficiência deve ser entendida como um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência.

Nesse contexto, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo (2006) recomenda a eliminação de qualquer dispositivo que associasse deficiência com incapacidade, considerando, no art. 2º do decreto legislativo brasileiro que ratifica essa convenção, que pessoa com deficiência é:

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2008)

Desse modo, percebe-se que a concepção apresentada na fala do E7 reforça a perspectiva do modelo médico e, portanto, reforça a ideia do capacitismo. Dado que nos indica que ainda existem pessoas, independentemente do nível de esclarecimento cultural, que conservam estereótipos que distanciam a pessoa com deficiência de uma sociedade inclusiva. Diante disso, apontamos que é extremamente necessário que a universidade vivencie uma “experiência da deficiência” que considere a condição de deficiência como uma limitação que por si mesma não impossibilita e não incapacita. Isso precisa ser a tônica das práticas, das normas e dos discursos inclusivos na sociedade e, em consequência, na universidade também.

Outro ponto destacado nas entrevistas e que está alicerçado no capacitismo é apresentado em falas que expressarem a preocupação, principalmente de alguns docentes, na possível interferência da presença de estudantes com deficiência no rendimento e qualidade dos cursos de graduação. Partindo do princípio de que, seus cursos possuem padrões altos de rendimento acadêmico e alto grau de exigência para o posterior exercício das profissões oriundas da formação universitária, parte dos docentes reforçam perspectivas capacitistas, que carregam a marca da limitação e da incapacidade pelo simples fato da existência da deficiência.

Há resistência, principalmente, quando você vem com uma demanda sempre muito preocupada com que o estudante saísse no topo, né. **Tinha muito esse questionamento de como é que o estudante que tem cegueira, que tem determinada coisa, ele ia fazer tal curso? Mas nunca se pensavam naquela possibilidade de adaptar o currículo, de rever, né, será que ele vai precisar de fato dessa prática?** (G2, 2022)

É, teve um caso, aqui na UNIRIO, que quando um colega foi fazer a perícia médica para a cota **falaram para ele não entrar para medicina porque era um curso muito difícil e uma pessoa com deficiência não conseguiria se formar.** (E1, 2022)

Uma professora falou que ela achava bom eu focar em trabalhar no Benjamin Constant, porque só lá aceitam professor cego para ensinar crianças. Não sei se ela falou por mal, mas ... (rosto de desconfiança). (E4, 2022. Grifo nosso)

Os fragmentos acima estão atravessados de concepções a respeito da condição de deficiência, dos estereótipos de incapacidade socialmente e historicamente perpetuados sobre a pessoa com deficiência. A fala do G2 aponta uma postura, por parte de alguns professores, de não disposição para alterar a prática pedagógica a fim de que ela seja capaz de proporcionar uma aprendizagem igualitária para todos os estudantes. Pelo contrário, a fala aponta que há uma postura excludente, na qual se perpetua práticas pedagógicas que são capazes de separar ou de rejeitar um grupo de pessoas.

Ainda em relação às práticas e posições excludentes, as falas do E1 e do E4 salientam uma visão que pressupõe a incapacidade de os estudantes acompanharem determinados cursos de graduação após legítimo ingresso, assim como de atuarem como profissionais qualificados em suas áreas de formação. Percebemos, então, que nas interações sociais dos estudantes com deficiência estão presentes situações de estigma, preconceito e discriminação que se materializam no cotidiano da universidade. Ou seja, o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no espaço universitário esbarra na **barreira atitudinal**.

As barreiras atitudinais acompanham a trajetória da estudante em diversos momentos de sua vivência, reverberando na construção da sua visão do que é ser estudante com deficiência, quais são seus direitos e como a universidade deve atendê-los. Isso, é possível de ser observado nas seguintes falas:

Eu era a única aluna com deficiência na minha escola e, era uma escola de 2.000 alunos. Lá estava longe de ser ideal de instituição

acessível. **Eu tive muito sofrimento, não só academicamente, dos meus estudos, né, como questão de bullying (...).** Eu tive diversos prejuízos. Não tinha adaptação de material, de avaliação, de nada. Então, **quando eu cheguei no ensino superior, eu disse que eu não ia mais passar por isso, eu não ia mais estar nesse tipo de situação porque é um direito meu estudar em um lugar acessível, um lugar que eu possa chegar e estudar com conforto com segurança.** (E1, 2022)

Então, passa muito por uma questão, tipo, antes de a gente pensar em lutar, a gente pensa se a gente deve ficar na universidade ou não, porque rolam umas coisas muito absurdas, entendeu? (...) **E eu fico imaginando a longo prazo quantos alunos com deficiência a gente vê se formando, quantas pessoas com deficiência a gente vê no mercado de trabalho? Então, é mesmo uma questão de sobrevivência, de a gente poder ir e vir, de a gente poder ter um emprego de a gente poder estudar, entendeu?** (E1, 2022)

Por exemplo, eu não tenho o que dizer sobre o que poderia ter sido melhor na minha escola. Acho que sempre fui muito bem tratado e não tive muitas dificuldades, só as normais (risos). **Os professores eram preocupados com meu desenvolvimento. Fiz bastante amizade com colegas das turmas, mesmo sendo uma escola bem grande, não tive problemas de bullying. Tinham muitos cegos como eu.** No (nome do local onde era realizado o AEE), tive acompanhamento nas avaliações, tive professores com aulas de apoio e adaptações dos conteúdos, mais em geografia e biologia. (E2, 2022. Grifo nosso)

Essas falas servem para fortalecer nosso entendimento de que as barreiras atitudinais constituem um grande desafio no processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência. Isso porque, enquanto na fala do E2 há pontos que salientam tanto a importância da adequação de provas, de materiais e conteúdos adaptados quanto o apoio dos professores no processo educacional, em uma das falas do E1, é demarcada a presença do bullying em sua trajetória escolar. Bullying esse que foi a causa de muito sofrimento e de exclusão.

No entanto, nessa mesma fala do E1 que trata do bullying, ficou visível que, na medida que novos percursos de vida são construídos, como o ingresso na universidade, instaura-se uma tensão e uma ruptura da experiência de ser estudante com deficiência. É notória a sua posição de resistência e de luta para desconstrução de uma visão preconceituosa e excludente que é imposta às pessoas com deficiência.

Nesse ponto, ao longo das entrevistas, ficamos sabendo que houve uma aproximação do E1 com outros colegas com deficiência para juntos buscarem

superar os desafios impostos à pessoa com deficiência em seu processo educacional na UNIRIO. Diante do peso da exclusão que experienciaram em grande parte de suas trajetórias acadêmicas, eles formaram um coletivo dos estudantes com deficiência, o Coletivo Inclusive. Conseguimos, nesta tese, entrevistar, além do E1, mais um estudante que fez parte da construção desse movimento estudantil.

Os estudantes nos informaram que o Coletivo Inclusive foi criado em 2021 e é composto por membros do corpo discente da UNIRIO, que buscam, em conjunto, cobrar pelos direitos das pessoas com deficiência na universidade. Ainda é um grupo pequeno, com média de 10 estudantes, mas apesar de ser um movimento recente, em 2021, junto com o NAI, realizaram uma live que contou com a participação de atletas paralímpicos. Na live, eles discutem questões referentes ao capacitismo e as barreiras que os/as atletas enfrentaram/enfrentam em suas carreiras. E, nesse ponto, cabe destacar a seguinte fala do G1, que salienta o papel central desse movimento dos estudantes no caminho de uma inclusão na universidade.

Eu acho que tem possibilidade de transformação para um lugar mais inclusivo. Ainda não vejo ainda essa transformação. **Acho que esse coletivo pode ter uma participação importante nisso.** (G1, 2022)

Pois bem, como forma de organizar o Coletivo, os estudantes envolvidos produziram um manifesto, no qual indicam missões, valores, diretrizes e regras internas. No manifesto, é indicado que o Coletivo Inclusive é uma entidade política independente e sem fins lucrativos, composta por membros do corpo discente e docente da UNIRIO, que busca lutar pelos direitos das pessoas com deficiência, seja com orientação ou ações efetivas. Nele, é salientado que o coletivo deve se comprometer e defender a causa da pessoa com deficiência, combater injustiças e atos de capacitismo, cobrar à administração da UNIRIO sobre instalações, ambientes e ferramentas inacessíveis, dentre outras formas de atuação. Sendo assim, são responsáveis por receber, orientar e ajudar de todas as formas possíveis os estudantes com deficiências. Para além da compreensão do que é o coletivo, também perguntamos em que contextos e como pretendem atuar na UNIRIO. Nesse ponto, vale destacar as seguintes falas dos estudantes:

A gente entra na Universidade, não sabe quem é quem, e a gente não sabe quem são os alunos com deficiência, com que você pode

contar para passar suas demandas, pra denunciar o capacitismo, infelizmente ocorre né. **Então, a gente tá vindo aí pra fazer essa recepção, né, pra galera se sentir acolhida mesmo. Dizer que tem alguém por eles lá, entendeu.** (E1, 2022)

Nosso objetivo é aproveitar esse momento, né, que as coisas estão se normalizando, graças a Deus, aos pouquinhos, para entrar em contato com mais alunos para que eles conheçam também, né, que existe o coletivo de pessoas com deficiência **porque quando eu entrei não tinha nada, né, então a gente se sentia muito perdidos e tal e é basicamente isso. Oh, aqui não sabem adaptar o material para as pessoas cegas. O coletivo quer cobrar isso, por exemplo.** (E2, 2022)

Outros pontos que encontramos, em nossas entrevistas, são recortes que expressam dificuldades encontradas ao longo das trajetórias escolares, ficando perceptível que, muitas vezes, por causa dessas dificuldades, ocorre a escolha pelo curso universitário. Vejamos alguns trechos:

Eu tive dificuldade para acabar a escola. Me formei já velho, [sic] com 23 anos. Só entrei na universidade porque, agora, sei bem me virar. Sei que não vou sofrer tanto. (E5, 2022)

Eu terminei a escola já tinha 22 anos. Tive problemas para terminar desde criança. (E10,2022)

Eu tive muitas dificuldades em matemática, mas também nas matérias que tinham apresentações e leitura. Então, por isso, reprovei algumas vezes na escola. (E6, 2022)

Eu demorei para ter laudo. Reprovei muitas séries na escola. (E9, 2022)

As falas do E5 e do E10 confirmam a suspeita que levantamos no tópico sobre o perfil dos participantes da pesquisa sobre o ingresso dos universitários com deficiência após os 25 anos. As dificuldades enfrentadas ao longo da formação de nível básico fazem com que as pessoas com deficiência terminem essa etapa da educação acima da média de idade indicada, que é de 18 anos. Esse término tardio reflete no ingresso no curso superior que, conforme os dados que encontramos, tem tendência de ser após os 25 anos.

Por fim, diante das vozes dos estudantes, identificamos que as barreiras atitudinais, carregadas de situações de preconceito e discriminação, tais como o capacitismo, estão presentes nas relações interpessoais das pessoas com deficiência e, conseqüentemente, no cotidiano da universidade. A “experiência da

deficiência” que a universidade vive ainda carrega muito da visão médica da deficiência.

Outrossim, os relatos evidenciam também o papel central dos estudantes para a desconstrução de um espaço excludente a partir das suas visões do que é ser estudante com deficiência e quais são seus direitos. A criação do Coletivo Inclusive podemos dizer que está relacionada ao contexto que Ball ([1994] 2006) chama de Contexto da Estratégia Política. Isso porque, esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas por uma política. A criação do Coletivo é, então, uma estratégia dos alunos para lidar com as desigualdades de permanência e participação que enfrentam no contexto da universidade e que foram elucidadas nos da observação de campo e, ao mesmo, estão sendo apontadas nos resultados das entrevistas.

• II – A dimensão da permanência

Essa dimensão de análise é um dos resultados do Eixo II de análise das entrevistas que, resumidamente, busca compreender o cenário na UNIRIO para o estudante com deficiência.

Conforme já discutido nesta pesquisa, há um quantitativo expressivo de documentos legais que estabelecem a acessibilidade em instituições de ensino. Inclusive, acessibilidade é requisito para autorização, reconhecimento e credenciamento de curso, como está previsto na Portaria nº3.284/2003 (BRASIL, 2003). Dessa maneira, para além do acesso à universidade, a condição premente atual é a garantia da permanência do estudante com deficiência. Sendo assim, o fato da garantia à matrícula, principalmente através da política de reserva de vagas, deve configurar o início de um percurso de intensa reestruturação institucional, política e pedagógica nas universidades.

Nesse sentido, na presente pesquisa, as barreiras criadas por **falta de acessibilidade** foram uma questão que emergiu em diferentes falas a respeito de situações vivenciadas no dia a dia da instituição. A primeira delas referente à acessibilidade e que foi levantada com frequência pelos estudantes é o enfrentamento de **barreiras nas comunicações e na informação** que estão

relacionadas, principalmente, à falta de acesso aos recursos de tecnologia. Os recursos tecnológicos têm sido considerados uma ferramenta importante para a acessibilidade e autonomia de estudantes com deficiência, tendo em vista a possibilidade de auxiliar nas atividades acadêmicas, no acesso às informações e na comunicação. Vejamos, então, os recortes de algumas entrevistas:

Pode ser que tenha coisas espalhadas, assim, do professor, via projeto. **Mas institucional, só o scanner da biblioteca que a gente saiba. Quando tinha aula presencial, não tinha nenhum computador com leitor de textos disponível para a gente na universidade.** Isso poderia ajudar a gente. **Eu tinha que usar meu celular para tentar estudar na universidade. Fazer trabalho enquanto em intervalo, como? Não tem computador para a gente.** (E2, 2022)

É, até mesmo um espaço. Eu sou da tarde, então, eu ficava até às 17h e, às vezes, **a gente queria estudar e não tinha computador com acessibilidade, tinha que levar o computador de casa.** Aí, a (*nome da professora*) conseguiu até colocar um computador lá na biblioteca, mas acho que poderia todos ter isso, porque dá para colocar. Então, assim, são coisas que dá para eles melhorarem, mas infelizmente têm essas dificuldades. (E4, 2022. Grifo nosso)

Eles enviam em PDF **e eu vou usando os aplicativos que eu tenho de celular. Quando não dá, peço para alguém ler para mim, minha mãe lê muitas vezes.** (E8, 2022)

Na pandemia, eu acompanhava pelo celular, porque não tenho computador, mas, como não escuto bem, muitas vezes, não conseguia acompanhar e ia deixando a matéria para lá. O que vai acontecer é que isso vai adiar bem a conclusão da faculdade. Dá vontade de seguir a vida de outro jeito, sabe? (E10, 2022)

Os estudantes revelam o quanto acabam sendo prejudicados em sua aprendizagem por conta da incipiência ou ausência de recursos tecnológicos acessível que auxiliam em suas atividades acadêmicas. Nesse contexto, o que vemos é que alguns estudantes buscaram alternativas de acessibilidade pelo uso do recurso de acessibilidade no celular, ou, correram risco, em uma cidade com alto índice de assaltos como o Rio de Janeiro, levando seu próprio computador.

Outra questão a ser destacada é que a maioria dos estudantes não têm condições financeiras de adquirir seus próprios recursos (gravador digital, computador com hardware e software acessível, mouse adaptado, entre outros). Deveria, então, ser de responsabilidade da universidade a aquisição desses recursos, contudo, como veremos na fala abaixo, o que ocorreu foi que uma

professora, com recurso próprio, adquiriu um recurso de acessibilidade para uma estudante, demonstrando a presença de ações individuais frente à ausência de ações institucionais de promoção de acessibilidade.

Então, entrou uma menina surda junto comigo aqui no curso, ela tinha um microfone que captava o som do professor e refletia no celular, então tudo o que o professor falava, o microfone captava e refletia no celular dela e ela conseguia ler. Eles tentaram usar um microfone, mas não funcionou muito. **Então, a (nome da professora), que era a diretora da escola na época, encontrou esse microfone de mesa e aí funcionou melhor. Mas eu via a própria (nome da professora) correndo atrás, tentando a melhor maneira que as aulas fossem inclusivas para a aluna.** (E7, 2022. Grifo nosso)

Outra questão que emergiu em diferentes falas a respeito de situações vivenciadas no dia a dia da instituição e que foi muito destacada pelos estudantes é a falta de acessibilidade física. Essa é uma situação que contribui para que os estudantes com deficiência tenham seus direitos negados, na medida em que os espaços físicos desconsideram suas experiências e necessidades de acessibilidade. Vejamos alguns recortes que merecem destaque:

É bastante complicado, **porque não tem piso tátil para indicar para onde a gente tá indo, então, assim, o lugar que eu consigo andar para poder ir para as salas de aula era o estacionamento.** Aquele outro lado eu tinha mais dificuldade, porque o caminho é cheio de pedra, então a bengala não andava ali, **então eu tinha que ir sempre me arriscando pelo estacionamento, pedindo ajuda aos seguranças, mas era o caminho mais fácil.** Assim, a rampa ali do CCH eu conseguia ir de boa, mas aquela lá do restaurante é bem complicada e **no restaurante universitário eu já fui, mas sempre acompanhada, porque eu não conseguia ir sozinha. A biblioteca também eu conseguia, mas era bem difícil porque o piso tátil, até tem uma parte ali, mas é só indicando a escada, então a gente acabava se perdendo. O piso tátil faz muita falta ali.** (E3, 2022)

Eu já cansei de tropeçar, caí uma vez. Agora eu ando igual siri, meio com as pernas abertas, para não dar mole. (E5, 2022)

Especificamente no prédio do CCH, é boa. Tem rampas, elevador. **Aquelas escadas na frente do prédio, eu não subo por elas. Porque ali seria tão simples colocar corrimão.** Só corrimão. As pessoas pensam que isso é besteira, não sabem a falta que fazem um corrimão nas escadas para quem tem dificuldade de locomoção. **Se tivesse corrimão eu iria pela escada que seria mais fácil para mim. Eu não usaria a rampa.** (E6, 2022)

Fora esse chão esburacado na Unirio que é de cabo a rabo, né? Esse chão vergonhoso. De você, aqui, tá chovendo e você não vem, porque fica com medo de escorregar nesse chão esburacado. A muleta pode falhar. Então, eu simplesmente não venho. **Agora, lá no CCH, dá pra vir mesmo chovendo, mas passar para cá, pra o restaurante, não dá. A primeira vez que eu vim, eu descí lá no CCH e vim andando por dentro. Nossa. Paguei todos os pecados.** (E6, 2022)

Eu ando acompanhada na Unirio. Eu tenho um acompanhante. A minha mãe fica comigo lá a noite toda, até terminar a aula. **Pela rampa eu consigo descer sozinha. Eu memorizei de um lado, do outro lado, eu tenho dificuldade. Por exemplo, às vezes o professor está na sala 213 e ele troca para a sala 203, por exemplo, e aí eu não consigo, porque eu estou acostumada por uma direção. E na UNIRIO não tem piso tátil e nem a identificação em braille nas salas.** (E8, 2022)

Como se vê, **a barreira arquitetônica** constitui um grande entrave vivenciado pelos estudantes com deficiência no cotidiano da UNIRIO, pois acaba interferindo no acesso à sala de aula e ao restaurante universitário e no próprio deslocamento para outros espaços, como falaram os estudantes. A falta de acessibilidade descrita em termos de falta de corrimão, ausência de piso tátil, piso esburacado e a falta de sinalizações em braille ferem o princípio de autonomia e segurança, colocando os alunos com deficiências em situações constrangedoras e de perigo.

Outro ponto bastante comentado ao longo das entrevistas são as barreiras que ocorrem devido à prática pedagógica. Nesse sentido, fazendo uma reflexão a partir dos aportes teóricos discutidos nesta tese, consideramos que as práticas excludentes, homogeneizantes e seletivas, para além dos aspectos sociais, causa impacto na dimensão pedagógica. A fala do G2, abaixo descrita, evidencia tal perspectiva, ao expressar a preocupação com a resistência de professores para saírem de suas próprias zonas de conforto e refletirem sobre suas ações didáticas diante da presença de um estudante com deficiência em sala de aula.

A gente ainda escuta o professor pedir um tutor porque ele não consegue ou falar mais lento, ou se voltar para frente para aquele aluno, né? São posturas fáceis de serem adaptadas. Você não precisa de nenhuma estrutura para isso. Então a gente ainda percebe muito desse relato presente. (G2, 2022)

Pois bem, pela fala do G2, podemos aludir que a presença do estudante com deficiência na UNIRIO deve ser uma realidade que oportunize tanto a elaboração de políticas e o desenvolvimento de ações para a promoção de acessibilidade,

como também reflexões institucionais sobre as práticas pedagógicas cristalizadas por parte dos docentes universitários. Neste sentido, destacamos as falas dos gestores G1 e G2 ao realizarem os seguintes comentários:

E chegou um momento que eu acho que as atitudes dos professores é uma barreira ainda, mas aí eu acho que é cultura da UNIRIO, as coisas ainda são feitas muito de forma artesanal, né? (G1, 2022)

Implica também num projeto de mudança da universidade toda. **Por exemplo, precisa de mudanças nas metodologias de avaliação, nos projetos pedagógicos dos cursos e nas ações internas de formação para os docentes** (G2, 2022)

É, mas não vejo ainda uma mudança, principalmente, no corpo docente. O corpo discente, a gente não tem muito contato, mas acho mais fácil de ter essa mudança porque eles estão ali se ajudando no dia a dia. A gente percebe isso, de modo geral. Não só aqui na UNIRIO, mas, de modo geral, é assim que acontece. **Mas no corpo docente eu acho que ainda tem que entrar mais gente, acho que o Núcleo vai ter que se fazer mais presente e o Coletivo dos estudantes também.** (G1, 2022)

Como se pode ver, os gestores indicam que a barreira atitudinal, aqui podendo ser relida também como uma **barreira pedagógica** - afinal de contas, a barreira pedagógica ocorre devido a uma barreira atitudinal do docente - é um ponto de destaque na constituição de obstáculos à efetiva expansão de ações inclusivas para alunos com deficiência no ensino superior. Evidenciado esse cenário, vale salientar a fala do G2, que ao considerar a presença de estudantes com deficiência na UNIRIO, direciona sua fala para a necessidade de mudanças nas práticas da universidade de ordem pedagógica.

Reforçando essa indicação dos gestores, em nossas entrevistas com os estudantes com deficiência, foram relatados aspectos inerentes à dimensão pedagógica que geraram, por exemplo, sofrimento e invisibilidade da condição de deficiência. Oito estudantes, dos onze entrevistados, relataram falta de acessibilidade e adaptação nos materiais de estudo e posturas pedagógicas longe de uma perspectiva inclusiva, que acabam ocasionando barreira pedagógica.

Pois bem, das situações vivenciadas, elencamos os seguintes trechos das entrevistas com os estudantes:

Alguns amigos meus se preocupam, perguntam como eu estou. Agora, os professores, cada um dá a sua aula, brincam, dão uma

descontraída. **Mas chegar e perguntar o que aconteceu comigo, por que eu ando assim, ninguém nunca chegou.** (E5, 2022)

Não consegui nem mesmo deixar todos os professores cientes do meu problema. **Alguns são tão distantes que tenho vergonha ou medo de me comunicar.** Então, assisto aula e faço tudo com a ajuda dos colegas. (E10, 2022)

(...) nas provas que eram feitas em sala, eu fazia oralmente com o professor. **Tinha prova que ele passava com consulta e não dava para consultar o celular na hora,** porque a leitura do celular é direta, então não dá para você escolher uma parte só para ele ler e eu sentia falta, porque não dava para consultar o material, tinha que gravar tudo mesmo e fazer com ele, ali. **Eu me sentia um pouco prejudicada, porque nem tudo a gente consegue gravar, né?** Aí, eu anotava algumas coisas em braile, eu mesma, por conta própria. (E3, 2022)

Às vezes, eu sinalizava e o material não vinha e tinham coisas que tinha que fazer entre uma semana e outra e eu não tinha como fazer, porque eles não mandavam o material adaptado, então eu tinha que pedir a algum amigo para me ajudar. A matéria que eu tive muita dificuldade mesmo foi a (*nome da disciplina*). Foi bem difícil, porque ela trabalhava muito com foto e me disse que não faria audiodescrição porque atrapalharia a aula. Eu pedi para ela fazer e depois me enviar. Ela disse que faria, mas nunca recebi nada. (E4, 2022. Grifo nosso)

Tenho dificuldade quanto tem foto no material. Às vezes, eles (*os professores*) tentam achar, mas eles não conseguem porque só tem a foto no livro. **Eu já perguntei para os professores se eles conseguem a foto de outra forma, mas eles dizem que só tem a foto do livro mesmo, mais do que isso eles não conseguem.** (E8, 2022. Grifo nosso)

Se os professores e a própria gestão da UNIRIO fossem motivados a inovar na forma de lecionar e avaliar os seus alunos, não só ajudaria na inclusão, como também ajudaria muito gente que não é deficiente. **É muito complicado você pedir prova adaptada e o professor achar que você está querendo uma prova mais fácil.** Uma vez, eu pedi para a adaptar a prova, ele fez, mas não tinha muito espaço para responder as questões, porque a minha letra é muito grande. Ele não me deu folha extra. Respondi tudo pela metade e tirei nota baixa. (E2, 2022)

Tem professor que se puder, prejudica. Isso aqui é bastante complicado. Teve um trabalho que ele passou e me deu zero. Hein? Por que o senhor deu zero? Mas o que houve foi que eu não consegui usar o aplicativo indicado. Eu havia dito que o aplicativo não tinha acessibilidade. Mas eu fiz a outra parte do trabalho. O trabalho não estava errado. Eu que não soube usar o aplicativo que não tem nada a ver com a aula, e ele simplesmente deu zero. (E6, 2022)

As situações relatadas pelos estudantes, nos remetem a reflexões sobre a postura do professor em sala de aula diante do estudante com deficiência. Podemos perceber que os docentes podem se apresentar como barreira ao processo de ensino e aprendizagem, ao demonstrarem resistência, preconceito, inflexibilidade e indiferença à presença do estudante com deficiência

Sob esse aspecto, vale destacar experiências positivas na relação entre estudantes com deficiência e docentes universitários. Das vivências compartilhadas nas entrevistas, elencamos as falas trazidas por quatro universitários:

Eu fui muito bem acolhido. **A maioria me ajudava em tudo o que eles podiam, tanto tentando adaptar materiais, quanto guiando pela universidade, informando as coisas que passavam no quadro e slides.** Os colegas também sempre me ajudavam mesmo. (E2, 2022)

Então, eu não posso nem dizer que eles não tinham essa preocupação comigo, porque eu nunca declarei minha deficiência para eles. Eu consegui ir em frente com meu aparelho. **Mas, pelo que eu conheço do curso, a grande maioria deles, eu diria, que não seria problema nenhum que tivessem um viés mais acessível com os alunos.**

Vou falar uma coisa para você. Se eu pudesse, eu pegava alguns professores e falava assim: olha, agora, eu quero ter uma aula presencial sua. Sabe, é porque eu não consigo bater palma porque eu sou deficiente, mas olha só, o (nome do professor) é um cara que eu bato palma para ele. **Ele ensina muito bem, ele fica assim: vocês entenderam, vocês entenderam?** (E5, 2022)

Eu diria que tem uns professores que também têm dificuldade para atender as nossas necessidades, mas eles são muito humanos. Eles percebem a gente, se preocupam se estamos entendendo. Isso dá muita vontade, sabe? (E6, 2022)

Assim como aponta Freire (1996), a didática é formada por faces que vão desde a presença da rigurosidade metódica, pesquisa, competência, autoridade, criticidade, estética e ética, até a generosidade, respeito à autonomia do ser educando, alegria e esperança, curiosidade, dentre tantos outros. Nesse sentido, a prática pedagógica deve ser vista como uma ação permeada de reflexão e criticidade, na qual se abre um canal de mediação entre professor e estudante, permitindo-os mutuamente aprender a ser, a conhecer e a conviver sob uma perspectiva do humano, considerando as especificidades de cada um, assim como os modos e diferentes ritmos de aprendizagens, afinal, como aponta Tardif, (2000,

p. 16), “o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano”.

Em face da convergência que transparece entre a linha de pensamento de Paulo Freire (1996) e a afirmação de Tardif (2000), pode-se inferir, claramente, que o ensino superior apresenta lacunas no que se refere à dimensão pedagógica. E, quando colocamos estas questões à luz da perspectiva educacional inclusiva, as lacunas tornam-se ainda mais evidentes. Esta realidade foi confirmada em nosso campo de investigação, nesta categoria de análise que trouxe à tona temáticas como capacitismo e exclusão; necessidade de mudanças nas práticas da universidade e barreiras pedagógicas.

• **III – A dimensão da qualidade de ensino**

A expansão da educação superior, apesar de suas contradições na ordem das origens de financiamento e intenções mercadológicas, foi acompanhada pela democratização do acesso aos cursos de nível superior. As políticas e ações afirmativas que visaram à expansão e democratização do ensino superior através da ampliação do acesso, gradativamente, passaram a alcançar as pessoas com deficiência. Dessa maneira, para além do acesso à universidade e da criação de condições de permanência e aprendizagem para o estudante com deficiência, aparece, como ponto de discussão também no Eixo II de análise das entrevistas, que trata sobre o cenário na UNIRIO para o estudante com deficiência, a questão da conclusão do curso universitário com qualidade²⁸.

Sendo assim, quando se reflete sobre o processo educacional inclusivo na universidade que garantirá tanto a permanência do estudante, como também a conclusão do curso universitário com qualidade, é preciso abranger todas as

²⁸ Não estamos trabalhando a palavra qualidade a partir da concepção neoliberal de qualidade de ensino. Em pauta na agenda das políticas educacionais brasileiras desde a década de 1990, a qualidade de ensino tem uma consolidação de tendência regulatória que vem se estruturando através da definição de provas, indicadores, índices e conceitos como medidores possíveis da qualidade de ensino. Diferente disso, nesta tese, entendemos qualidade de ensino sob uma perspectiva humana e formativa que “envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.” (DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F, 2009, p. 205)

dimensões da formação em nível superior. **A tríade Ensino, Pesquisa e Extensão** necessita estar alicerçada em uma perspectiva educacional inclusiva. Isto é, ao fazer parte do corpo estudantil de uma universidade, a totalidade dos discentes tem o direito acessar todos os recursos formativos que a instituição oferece.

No texto da PNEEPEI/2008, indica-se que, na educação superior, a transversalidade da Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos, e, essas ações envolvem:

o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p.17)

O Programa INCLUIR, em seu documento norteador de 2013, elaborado pela Secadi/SESU, também indica que os núcleos de acessibilidade das IFES devem ter como dois dos quatro eixos, programas de extensão e programas de pesquisa. O documento aponta que a participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva. Quanto à pesquisa, fica estabelecido a importância da pesquisa científica para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, vejamos abaixo algumas respostas dadas pelos estudantes nas entrevistas quando perguntamos sobre as atividades de pesquisa e extensão que eles estão envolvidos na UNIRIO:

Não faço, por enquanto. Eu entrei e logo começou a pandemia, então, não fiquei sabendo de nada direito. (E5,2022)

Eu recebo uma bolsa de incentivo acadêmico, para estudantes com baixa renda, mas pesquisa eu nunca participei. Extensão também não. (E8, 2022)

Não. Eu só assisto às aulas. Eu tentei participar de um grupo de extensão, mas por causa da pandemia eu preferi não continuar. Eu não era bolsista não. (E6, 2022)

Agora, eu tô pela bolsa PRADIG, que é uma bolsa da PROGRAD. Pesquisa mesmo eu nunca fiz. (E3, 2022)

Os exemplos apresentados por E5, E8, E6 e E3 espelham dilemas da realidade. Chama-nos atenção que para estes alunos a formação acadêmica está sendo reduzida ao mínimo, e, mesmo assim, essa única experiência universitária ainda esbarra na falta e na incipiência de ações inclusivas que garantam a plena participação do estudante com deficiência nas aulas, como visto no tópico que trata das barreiras pedagógicas.

Todavia, nessas mesmas falas, especialmente nas do E8 e do E3, percebemos que já há na universidade formas de apoiar os discentes e contribuir com o processo de permanência. Nas duas falas, os estudantes indicam que recebem bolsas que são ofertas pela PROGRAD e pela PRAE. Essas bolsas, que são a bolsa de incentivo acadêmico²⁹, ofertada pela PRAE, e a bolsa PRADIG³⁰, ofertada pela PROGRAD, fazem parte de programas implementados e voltados para dar apoio aos discentes e docentes, prevendo a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem nos cursos de graduação e apoio à permanência.

Além desses dois tipos de programas, há outros que merecem destaque no movimento de auxílio para a permanência do estudante na universidade, são eles: i) Bolsa de Incentivo Acadêmico (BIA), Auxílio Alimentação e Auxílio Moradia, todos oferecidos pela PRAE e têm, fundamentalmente, o perfil socioeconômico do estudante como quesito para o recebimento dos auxílios e da bolsa; e II) Programa de Acompanhamento de Discente de Graduação (PRADIG) ; Programa de Educação Tutorial (PET); Programa de MONITORIA; Programa de Tutoria Especial da UNIRIO (PROTES) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sendo todos ofertados pela PROGRAD.

Contudo, dentre todos esses programas, há apenas um com a finalidade de atender, prioritariamente, os alunos com deficiência, que é o Programa de Tutoria

²⁹ Destinada prioritariamente aos estudantes de primeira graduação da UNIRIO, apenas presencial, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio. A bolsa possui contrapartida acadêmica (disponibilidade de 12h semanais).

³⁰ A Bolsa de Acompanhamento Discente de Graduação é destinada a fomentar a implantação de conhecimentos adquiridos pelo discente, no decorrer de seu curso de graduação na UNIRIO e tem como objetivos principais.

Especial (PROTES). Como já dito em tópico anterior desta tese, este programa é especificamente voltado à permanência e a qualidade do ensino, visando acompanhar e apoiar nos aspectos acadêmicos e sociais, estudantes de diversas áreas, com e sem deficiência, através da mediação pedagógica no modelo de tutoria de pares.

Diante dos aspectos analisados nessas duas dimensões que se relacionam com o Eixo II do roteiro das entrevistas, afirmamos que, para a garantia da permanência do estudante com deficiência e a conclusão do curso universitário com qualidade, é preciso: i) a ampliação de programas de permanência e de qualidade de ensino voltados exclusivamente para alunos com deficiência; ii) a construção de políticas institucionais que viabilizem a participação efetiva desses estudantes em ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, oportunizando, com equidade de condições, ações que contribuem para a formação do estudante na tríade universitária e iii) a efetivação de ações que promovam a acessibilidade, essencialmente no que diz respeito ao acesso a recursos tecnológicos, à reformulação pedagógica e à adequação do espaço físico.

• IV – A dimensão da política de inclusão na UNIRIO

Essa dimensão também surge do Eixo II de análise das entrevistas. Em determinadas entrevistas, emergiram falas que continham as avaliações sobre as políticas e as ações, que já ocorrem na UNIRIO, voltadas à inclusão dos estudantes com deficiência. Nesse ponto, foi extremamente importante fazer essa análise retomando e dialogando com os resultados da análise documental já realizada no item 5.2 deste texto.

Sabemos que a UNIRIO já contempla em seus documentos institucionais ações que visam uma reestruturação estrutural e política em uma perspectiva inclusiva. E, uma das principais ações, em âmbito institucional, é a criação e implementação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). Desse modo, dada a centralidade do NAI, destacamos as seguintes falas dos gestores de tal núcleo:

Meu conhecimento é muito em linhas gerais. Minha função no Núcleo é mais de articulação. Eu, agora, consegui uma vaga num curso da UFRJ para a educação para a pessoa com TEA. E eu consegui a vaga, vai começar em abril. (G1, 2022)

A gente tá com um bolsista do curso de direito. Eu passei essa tarefa pra ele, de fazer esse levantamento da legislação referente à acessibilidade, principalmente, no que diz respeito à educação, mas ainda em educação superior, e aí eu passei essa tarefa pra ele e acho que ele vai fazer direitinho, porque ele é bom. (G1, 2022)

Eu tenho um pouquinho de conhecimento por estudar. Meu filho é autista. E depois do PROTES, tive acesso à pesquisa dos professores e fui construindo meu conhecimento. (G2, 2022)

A gente já fazia ações de atendimento aos alunos com deficiência pelo PROTES. O PROTES chego a dizer que foi o contrário do NAI, né, a demanda. Foram surgindo os alunos, pipocando os alunos e aí, como é que a gente faz? (G2, 2022)

Analisando esses trechos e, comparando-os com as diretrizes colocadas nos textos político-normativos que tratam do AEE e da implementação de núcleos de acessibilidade nas universidades, percebemos que formação especializada não foi o que levou os servidores a estarem na gestão do NAI. Identifica-se que ambos os servidores estão na gestão do núcleo, porque fazem parte de uma diretoria da PROGRAD que já atuava com ações direcionadas aos alunos com deficiência, principalmente, o programa PROTES, já explicado ao longo desta tese. Nenhum dos dois gestores têm formação específica na área da educação inclusiva, mas, em algum momento e, de algum modo, se envolveram com as questões de inclusão e acessibilidade na universidade. A partir de um contato diário com esses alunos e alunas e das demandas trazidas por eles, esses servidores foram realizando ações, através da diretoria da PROGRAD que estão lotados, e, por isso, foram indicados à gestão do NAI. Como visto claramente nas falas do G1 é a prática que impulsiona a formação, a busca pelo conhecimento. No caso do G2, ainda há um destaque a se fazer. Ele é responsável de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao mencionar isso em sua fala, entendemos que isso foi o fator, primeiro, que o levou a se interessar e a buscar conhecimento na área da inclusão para pessoas com deficiência. Isto é, mesmo sem a formação em educação inclusiva, os gestores assumiram a criação de um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão na UNIRIO, que é sugerido desde o primeiro edital do Programa Incluir (2005), pois, através do PROTES estavam/estão em um cenário de convívio diário com alunos com deficiência na UNIRIO.

Outro destaque que se pode fazer a partir das falas acima descritas é que, não é só a legislação, mas também é a presença da pessoa com deficiência que

fomenta a criação de ações inclusivas e a publicação de textos institucionais orientadores dessas ações. Na fala do G2 “A gente já fazia ações de atendimento aos alunos com deficiência pelo PROTES. O PROTES chegou a dizer que foi o contrário do NAI, né, a demanda. Foram surgindo os alunos, pipocando os alunos e aí, como é que a gente faz?” fica evidente que, assim como aponta Renders (2016), a presença dos estudantes com deficiência é reivindicação. Reivindicação que, mesmo sem intenção, é capaz de transformar ambientes e sujeitos.

Ainda sobre a criação do NAI na UNIRIO, cabe destacar as seguintes falas:

Existia um núcleo, mas depois a gente descobriu que esse núcleo não existia oficialmente. (...)Quando criaram a portaria, fizeram uma outra extinguindo a COPACE e dando ao núcleo essas funções. E aí foi isso. Então a criação do núcleo efetiva fez com que a COPACE perdesse o sentido. (G1, 2022)

É muito característica da acessibilidade. Iniciar muito a partir de um voluntariado. De uma vontade das pessoas. Ainda acontece. Não temos espaço físico, mas já estamos trabalhando com um grupo de pessoas que acumulam funções. (G2, 2022)

O Núcleo precisa ser estabelecido, precisa ser formalizado de maneira sólida, com pessoas que se dediquem a ele, acho que falta isso. Pegar, então, olha, vamos ter esse espaço aqui, vamos ter essas pessoas especialistas, se não tem, vamos fazer concursos para isso. (G1, 2022)

Nós não temos uma CD aqui, mas eu vou muito atrás disso. Qual a diferença de responsabilidade do NAI para uma diretoria da PROGRAD, por exemplo? Nenhuma. Não dá para só acumular trabalho e responsabilidade e não receber por isso. É injusto com quem se dispõe a trabalhar. (G1, 2022)

NAI? Não conheço. Conheço o NAU, porque fui bolsista da (*nome da professora*). (E7, 2022)

A fala do G1 “Existia um núcleo, mas depois a gente descobriu que esse núcleo não existia oficialmente. As coisas nunca andaram” confirma a nossa investigação relatada no tópico da análise documental sobre a não existência do NAUNIRIO, mencionado no PDI 2017/2021. O núcleo de acessibilidade e inclusão para atender alunos e alunas com deficiência nas IFES, que tem criação orientada desde 2005 pelo Programa Incluir e, em 2011, teve essa criação reforçada através da publicação do decreto 7.611, só iniciou o processo de implementação, na UNIRIO, em 2020. Ou seja, há um descompasso de 15 anos. Descompasso esse que se prolonga até 2022, já que o NAI ainda não tem um espaço físico e tampouco

servidores lotados especificamente para exercer as atividades do núcleo, como salientado na fala do G1: “Então, assim, a gente já conseguiu, ainda não está com a gente, mas já tem a promessa de três computadores, sendo um para um servidor que será lotado apenas no NAI trabalhar e dois para projetos. É, o espaço físico foi prometido”.

Ainda nas falas acima descritas fica claro que o NAI é criado, mas sem a disponibilização de um espaço físico na universidade para o seu funcionamento. Pela portaria de criação do NAI, é possível verificar que ele é composto por doze servidores (docentes e técnicos) que foram convidados para atuarem na sua estruturação e, dentre esses, tem-se um coordenador e um vice coordenador, que são os sujeitos que entrevistamos. Todavia, salienta-se que esses doze servidores não são lotados exclusivamente no núcleo e, por isso, precisam exercer suas funções do cargo e lotação de origem, o que representa menos tempo para se dedicarem às novas demandas do NAI, uma vez que que são realizadas em paralelo com as demandas pertinentes às lotações de origem. Esse é o caso da própria gestão do NAI, que têm função administrativa em uma diretoria da PROGRAD.

Esses relatos ainda salientam a importância de se disponibilizar para o Núcleo uma remuneração de cargo de direção (CD) para que se tenha uma coordenação disponível e dedicada à função sem outras atribuições em paralelo. Registra-se também a falta de pessoal especializado para compor a equipe, como tradutor e intérprete de língua de sinais, especialista em transcrição de Braille e produção de material tátil e profissional de apoio pedagógico, por exemplo, o que é fundamental para atuação no atendimento educacional. Ou seja, a composição do núcleo foi estabelecida a partir da vontade das pessoas em contribuir com a acessibilidade ou por terem um histórico com o tema ou por uma questão de voluntarismo, tal como fica evidente na fala do G2.

Além disso, destacamos a fala do E7 como exemplificativa do que foi encontrado em oito entrevistas dos estudantes. De 11 alunos e alunas com deficiência na UNRIO, apenas 3 conheciam o NAI. Nesse contexto, trazemos as falas dos três estudantes que conhecem o NAI.

Conheço sim. Fizemos um evento com eles na pandemia. Eles têm boa vontade, mas acho que falta apoio da reitoria, sabe? Tinha que

ter gente especialista lá. Tinha que ter equipamentos necessários para adaptar material. Mas, só tem eles mesmo. **Então, ainda não é um NÚCLEO DE INCLUSÃO.** (E1, 2002. Grifo nosso.)

Eu conheço e espero que ele se torne igual ao (*nome do núcleo que fazia do AEE ao aluno na educação básica*). **Espero que seja um espaço de referência para nós, não só para adaptação ou coisas assim, mas para acolhimento também.** (E3, 2022. Grifo nosso.)

Eu conheço porque sou do coletivo. **O que eu acho é que foi criado muito tarde. Já era para ter faz tempo. Como é novo, ele não faz muita coisa ainda.** Nunca nem nunca procurei para nada. (E2, 2022)

Partindo da fala do E3, percebemos que os estudantes anseiam que o NAI seja o lugar de efetivação do **atendimento especializado**³¹. Nesse sentido, vejamos alguns apontamentos dos entrevistados quando questionados sobre as políticas na UNIRIO e as perspectivas futuras para a universidade no caminho de ações inclusivas:

Eu queria um local onde eu pudesse ir e encontrar pessoas que soubessem adaptar um material de verdade. Que tivesse uma impressora para braille. Que tivesse gente que soubesse Libras. Tem uma amiga que só conseguiu intérprete de Libras, agora, nas aulas online, porque aí não tinha como mesmo ela acompanhar sem ele. Mas, antes, ela fez um ano sem pandemia, e nunca tinha Libras na sala. Algum colega tinha que ficar escrevendo para ela o que o professor falava. (E3, 2022)

Eu acho que seria muito importante ter um núcleo que mediasse o aluno com o professor, que tivesse essa ponte, porque assim já que a nossa formação é muito falha, eu tô fazendo pedagogia sei que como que é, tem que ter alguém pra mediar isso, porque às vezes o professor quer fazer, mas ele não sabe como e então às vezes tem um aluno com deficiência, qualquer tipo de deficiência, visual, auditiva, outro tipo de deficiência dentro de sala e ele não sabe como lidar. **Então, eu acho que a universidade tinha que ter palestras, ter um núcleo para poder mediar com o professor e**

³¹ Com relação ao atendimento especializado, destacamos a orientação descrita na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto nº 7.611, de 2011a (BRASIL, 2011a), que estabelece a estruturação e o apoio financeiro para Núcleo de Acessibilidade em instituições federais de Educação Superior, acrescentado também a ajuda orçamentária oriunda do Decreto nº 7.612, de 2011b (BRASIL, 2011b), que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Tais previsões fortaleceram as ações previstas no Programa Incluir – Acessibilidade no Ensino Superior (BRASIL, 2013b).

o professor também ter onde buscar o material quando ele precisasse. (E4, 2022)

Intérprete de Libras eu nunca vi. No meu caso, é ajuda do tutor e leitura labial. (E10, 2022)

Eu tinha ajuda de um tutor. Ele lia o material não adaptado comigo e me ajudava a acompanhar aulas com muitas imagens. (E4, 2022)

As falas destacam que a universidade enfrenta o problema de déficit de pessoal qualificado para a realização de ações que envolvem o atendimento especializado, como a adaptação de materiais, por exemplo. Em relação aos estudantes surdos, por exemplo, há uma externalização de inquietação em relação às variáveis que estão imbricadas no direito à presença do profissional Tradutor e Intérprete de Libras. No que tange à previsão jurídica temos Lei nº 10.436/2002 (BRASIL,2002) regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005b (BRASIL, 2005b), a qual prevê a garantia do Tradutor de Intérprete de Língua Brasileira de Sinais, no entanto, a carência de pessoas qualificadas é uma realidade evidenciada nas falas dos estudantes. Já se passam treze anos do Decreto nº 5.626, de 2005b, e a realidade é que há ainda muito pouca oferta de formação do profissional. Esta é uma lacuna que atinge fortemente a política de inclusão de estudantes surdos em espaços educacionais. Na fala do E3, percebe-se que há na universidade a presença do Intérprete de Libras, contudo, somando essa fala do E3 ao E10, identificamos que nem sempre o estudante surdo tem acesso a esse profissional.

Para uma breve comparação com outras universidades federais, identificou-se que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal do Maranhão e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul ofertam serviços que se aproximam do Atendimento Educacional Especializado. As referidas instituições contam com um espaço físico para seus núcleos onde são centralizados os profissionais especializados e os serviços prestados para o público da Educação Especial. Na UNIRIO, dispõe-se para os alunos, em geral, apoio pedagógico, psicológico e de serviço social que são oferecidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e, especificamente para os alunos com deficiência, apoio estudantil via programa de tutoria. Em relação à tutoria, vale relacionar as falas dos alunos acima colocadas com a seguinte declaração do G1:

O que foi feito? Nada. Na verdade, o que acontece, o INCLUIR é para verba de custeio e a gente tá na dúvida de como usar, mas

a gente descobriu que pode pagar bolsa, então, para ano que vem a gente vai pagar bolsa para os alunos, né, apoiarem colegas e a gente vai usar essa verba do INCLUIR para pagar essas bolsas. (G1, 2022).

Nessa fala do G1 tem uma questão importante, que é sobre o uso das verbas disponibilizadas pelo Programa INCLUIR. Segundo o gestor, ele precisa adaptar as demandas do NAI ao rol de pagamentos que se identifiquem como despesa de custeio, ou seja, que não resulte em aumento de patrimônio, com a aquisição, por exemplo, de equipamentos de TA que viabilizem a permanência, a autonomia e a participação do aluno com deficiência na universidade. Contudo, isso não vai ao encontro do que é apresentado pelo MEC no documento norteador do INCLUIR de 2013. No documento, indica-se que, a partir de 2012, o MEC, por intermédio da SECADI e da SESu, passou a apoiar projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro diretamente previsto na matriz orçamentária das instituições, que tenham a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior por meio dos Núcleos de Acessibilidade. Núcleos que, segundo o documento, devem se estruturar com base em quatro eixos, dentre os quais, o de infraestrutura, que prevê projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES atendendo os princípios do desenho universal. Ou seja, ou o gestor e a própria universidade não têm conhecimento do tipo de verba que o INCLUIR oferta às IFES, ou a verba repassada pelo MEC não condiz com as indicações que estão previstas em documentos normativos do próprio ministério.

Outro ponto que merece atenção na fala acima é que, embora sejam reconhecidos os potenciais inclusivos dos alunos bolsistas – como um modelo de tutoria que já existe via PROTES - isso é uma tentativa de oferecer aos alunos os recursos humanos especializados aos quais eles têm direito, conforme os dispositivos previstos em lei (Lei Brasileira de Inclusão – LBI, 2015). Recursos humanos, contudo, que a universidade deveria dispor em seus quadros de servidores. Entretanto, sabemos que essa questão ultrapassa o quadro da UNIRIO, isso porque, a falta de servidores é uma realidade em quase todas as IFES brasileiras e que, muito tem a ver, com os cortes de verbas que a pasta da educação sofreu nos últimos anos.

Desse modo, a partir das falas dos entrevistados sobre as avaliações das ações e políticas inclusivas que já ocorrem na UNIRIO, identificamos o seguinte: i)

falta profissionais especializados no quadro de servidores da universidade para o atendimentos aos estudantes com deficiência; ii) o atendimento educacional especializado ainda não ocorre na UNIRIO, o que há é um apoio realizado pelo aluno tutor e III) a criação do núcleo de acessibilidade e inclusão na UNIRIO ainda é muito recente e conta com a boa vontade de servidores que por algum motivo, que não é a formação especializada, estão envolvidos nesse processo. Ainda não há resultados efetivos sobre o trabalho do NAI, pois, até o momento da coleta de dados desta tese, ainda não tinha um espaço físico e tampouco servidores lotados especificamente para exercer as atividades do núcleo.

V- A dimensão da universidade que se deseja

Esta dimensão, que é a última, surgiu do Eixo III de análise das entrevistas, que tinha como intenção saber o que os estudantes e os gestores desejam e/ou esperavam da universidade em relação ao atendimento aos estudantes com deficiência. Já pensando em nosso terceiro objetivo específico, buscávamos, através das falas dos sujeitos ir pensando nas possibilidades de viabilização da ampliação da política inclusiva para a pessoa com deficiência na UNIRIO.

Sendo assim, como primeiro ponto, o estudante a seguir destaca, apesar das barreiras físicas encontradas, a relevância de haver um relacionamento interpessoal positivo com os professores do curso e com os colegas de sala de aula, tendo em vista a ajuda e a colaboração nos momentos que ocorreram necessidades de ajuda e apoio.

Então, a estrutura é deficiente e falta muito equipamento. Mas, eu que já estou quase me formando indico a UNIRIO para qualquer pessoa. Não só com deficiência, porque a minha experiência foi incrível. **A coordenação do meu curso, a diretora, a maioria dos professores, o pessoal da secretaria do curso e os meus colegas me auxiliaram com tudo.** Não tinha um setor específico para a gente com deficiência, mas **eu tive uma boa experiência, foi prazeroso e vou sentir saudades da universidade.** (E7,2022).

Alguns estudantes, por sua vez, assinalaram em seus relatos que a identificação de estudante com deficiência que ingressa na universidade é uma ação fundamental para pensar a construção de estratégias e ações para atender às necessidades de acessibilidade e aprendizagem de cada universitário com deficiência.

Então assim, o professor, não falando que o professor está certo em excluir aquele aluno, mas ele saber antes, pode ter mais possibilidades de tentar saber como lida com aquela deficiência, então, assim, eles tinham que avisar. Eles falavam que mandavam e-mail, mas nenhum dos professores sabiam, então assim, se tivesse um pelo menos que soubesse eu até acreditava que eles mandavam e-mail, mas nenhum sabe. (E4, 2022)

Então é pensar numa gama de possibilidades. Por exemplo, se a gente pensar no espectro autista, cada criança autista vai ter uma necessidade. Eu acho que uma ação que seria interessante é uma movimentação para gente conhecer as necessidades, não só o corpo acadêmico, os professores, mas também os discentes devem conhecer. Eu acho que modificar esse olhar faz toda a diferença. **Então, eu acho que seria importante a universidade preparar como é que vai receber a gente, como é que vai lidar, eu não estou falando em cuidado, não é isso, estou falando em ações, recursos... Orientar as coordenações, os professores, os servidores e até os alunos.** (E3, 2022)

A política de inclusão não vai ocorrer enquanto a universidade não souber ou informar quantos alunos com esse ou aquele tipo de deficiência tem e em quais cursos. É comum estarmos na sala e os professores nem saberem que tem aluno com deficiência no curso. A gente chega para falar com a coordenação e eles também não foram informados. Ninguém informa e ninguém orienta sobre como dar apoio para x ou y deficiência. Enquanto eles não tiverem conhecimento de quantas pessoas tem não dá para tomar um tipo de ação clara. (E2, 2022)

Dessa maneira, embora também consideremos que a identificação de estudantes que tenham necessidades especiais seja uma ação prioritária para facilitar o atendimento, não se pode ignorar o fato de que nem todos os alunos sentem-se confortáveis em se autodeclarar sua condição da deficiência. Sendo assim, essa é uma questão que ainda carece de maior reflexão, porque a falta de um mapeamento fidedigno pode ocasionar entraves na promoção dos atendimentos e da aquisição de suportes necessários em consideração às demandas específicas de cada deficiência.

Outro ponto que alguns estudantes destacaram foi a necessidade da universidade em promover ações de formação continuada para o corpo docente. Formação que oportunize ao docente conhecimentos sobre a Educação Inclusiva

Fornecer mais informações sobre os recursos, suportes e atendimentos especializados que os alunos com deficiência podem ter. **Os professores precisam ter cursos de formação nessa direção.** (E11, 2022)

Curso para os professores. Eles precisam aprender a trabalhar com a gente. Estamos em cada vez maior número aqui na universidade e eles não vão aprender? (E6, 2022)

Às vezes, o professor quer fazer, mas ele não sabe como e então às vezes tem um aluno com deficiência, qualquer tipo de deficiência, visual, auditiva, outro tipo de deficiência dentro de sala e ele não sabe como lidar. **Então, eu acho que a universidade tinha que ter palestras, ter um núcleo para poder mediar com o professor e o professor também ter onde buscar o material quando ele precisasse.** (E4, 2022)

As falas acima colocadas destacam que a construção de uma universidade inclusiva passa pelo desafio da oferta de capacitação para os docentes. Capacitação que deve ser promovida e incentivada em âmbito institucional a fim de que permita a revisão e construção de novos saberes acerca da deficiência e da inclusão. Saberes esse que estão na base de uma universidade em que não se predomina a invisibilidade, o desconhecimento e a inflexibilidade, os quais geram barreiras pedagógicas e atitudinais, como já apontamos neste estudo. Pois bem, a questão da formação de professores numa perspectiva inclusiva não é o foco desta tese, mas vale destacar a importância dessa temática na direção do enfrentamento de problemas na relação professor/aluno e na construção de uma dinâmica do processo de ensino e aprendizagem importante para a permanência e a conclusão do curso de qualquer estudante. Nesse sentido, há pesquisas que merecem destaque pela forma que abordam essa temática (LISIÊ, 2019; MACIEL; ANACHE, 2017; CABRAL; MELO, 2018, entre outros).

Desse modo, sabendo que a docência é um campo complexo de ações que exige uma formação contínua e uma constante reflexão sobre a prática mediada pela teoria, salientamos que é preciso que a universidade invista em uma formação docente à luz da perspectiva inclusiva. Perspectiva que permitirá uma mudança pedagógica, pois terá como base a reformulação de práticas excludentes, a abertura para novas aprendizagens e o exercício de pensar criticamente a própria prática.

Outro ponto importante apontado neste eixo das entrevistas foi a indicação da necessidade da escuta e do diálogo com estudantes com deficiência que já estão no espaço da universidade.

Ter encontros com alunos com deficiência da universidade para que **a gente possa ter voz nas políticas que pretendem fazer.** (E9, 2022)

O coletivo quer ter voz nas ações que são feitas aqui. **Não só para criticar, mas para construir, sabe?** Nós já somos adultos, então, sabemos o que precisamos. Queremos e devemos participar. (E1, 2022)

As experiências dos estudantes com deficiência não podem ser desconsideradas. Esses alunos têm muito a nos dizer, dada a própria trajetória de formação. E, podemos afirmar isso a partir do que cada um declarou ao longo das entrevistas realizadas para esta tese.

Em suma, as vozes dos estudantes sinalizam que, no caso da UNIRIO, ainda há lacunas a serem preenchidas nas práticas e políticas que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Lacunas que se referem tanto a aquisição de equipamentos de acessibilidade comunicacional e informacional, ampliação de contratação de profissional especializado e a adequação dos espaços físicos, quanto à revisitação de práticas pedagógicas e a promoção de culturas inclusivas no âmbito das universidades para acolhimento e apreciação das diferenças. Caso esses aspectos não sejam superados, eles continuarão a constituir e intensificar barreiras à efetiva expansão de ações inclusivas para alunos com deficiência no ensino superior.

6 DISCUSSÃO

Neste quadro da pesquisa, realizamos a discussão da tese a partir dos resultados já apresentados. Com a técnica da triangulação dos dados, que nos permitiu relacionar fundamentos teóricos, com os resultados da análise documental, da observação de campo e das entrevistas, foi possível chegar à construção e à identificação do Ciclo de Políticas da UNIRIO voltadas à inclusão dos estudantes com deficiência.

Sendo assim, a partir dos dados da fundamentação teórica da pesquisa fizemos a reconstrução do Contexto da influência que possibilitou a emergência do discurso da inclusão no ensino superior. Em seguida, a partir dos dados referentes à análise documental, problematizamos o Contexto da produção do texto. E, por fim, a partir dos dados da observação do campo e das entrevistas semiestruturadas, fazemos uma análise do Contexto da prática que impulsiona, ou não, as ações inclusivas na universidade. A reconstrução desses três contextos, formando o Ciclo de Políticas da UNIRIO é, portanto, o resultado do nosso objetivo geral, uma vez que nos permitiu responder como os estudantes de graduação com deficiência são impactados e ao mesmo tempo impactam as normas, os discursos e as práticas da UNIRIO.

6.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

O contexto de influência é aquele no qual se elucidam as relações entre as macro e micropolíticas, onde se determina, por exemplo, as conexões entre as políticas nacionais e a atuação de organismos internacionais, à luz de temas considerados globais. No entanto, é crucial enfatizar que as orientações de tais organismos são reinterpretadas no âmbito de cada país, isso porque, como observa Mainardes (2006), “a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos” (p. 52).

Essa interação dialética entre o global e o local pode ser entendida, segundo Mainardes (2006), de duas maneiras:

A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de ideias (Popkewitz, apud Ball, 1998a), (b) o processo de “empréstimo de políticas” (Halpin & Troyna, apud Ball 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras) (p. 52).

Considerando esses movimentos e redes que promovem a circulação de políticas, destacamos, neste estudo, além das concepções teóricas sobre deficiência e inclusão, que foram mudando ao longo tempo, conforme exposto no capítulo 3 desta tese, quatro documentos internacionais, que estão no contexto da influência, tanto no que diz respeito ao “fluxo de ideias” quanto ao “patrocínio” de agências multilaterais, e que fomentaram, de maneira decisiva, o debate sobre a Educação Especial inclusiva no Brasil. São eles: i) Declaração de Salamanca (1994); ii) Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação (1998); iii) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo (2006); e iv) Declaração de Incheon (2015).

Nesse ponto, destaca-se que, nos Estados Unidos, na década de 1970, iniciaram-se as primeiras teorias sobre inclusão. Sendo criada uma rede de informações, além de serem aprovadas leis que garantam a aprendizagem desses educandos com modificações curriculares, que tinham como finalidade proporcionar melhores condições de vida às pessoas com necessidades educacionais especiais (GUELBERT, 2007). Os anos de 1980 foram considerados décadas dos tratados. Originaram-se as primeiras declarações e tratados defendendo o processo inclusivo (GUELBERT, 2007).

Nesse cenário, cabe destaque à Stainback e Stainback (1999). O casal de pesquisadores americanos teve grande importância na difusão e na defesa da Inclusão no sentido de que todos os estudantes não devem só estar na escola fisicamente, mas devem participar efetivamente das experiências pedagógicas, socializando com os demais alunos e aprendendo segundo suas potencialidades e

limitações (STAINBACK, 1999). Na década de 1990, ancorados nessa concepção de Inclusão, aconteceram dois eventos mundiais importantes: a conferência mundial de educação para todos (1990) e a declaração de Salamanca (1994).

O Brasil é um dos países signatários da Declaração de Salamanca, que trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Nesse documento, que pode ser considerado um marco mundial da educação inclusiva, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) registrou o termo sociedade inclusiva pela primeira vez. Nele, é estabelecido que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p. 5). Outro aspecto importante a ser destacado do documento é que o público da educação inclusiva não se limita aos estudantes da Educação Especial, mas sim a todos aqueles que, por algum motivo, foram excluídos ou marginalizados do processo de escolarização. A Declaração de Salamanca (1994) fortalece a inclusão, reafirmando e garantindo não apenas o acesso, mas a permanência de todos os alunos nos diversos níveis de ensino, respeitando a individualidade e identidade social e ressaltando que a escola deve considerar as múltiplas diferenças, promovendo as adaptações necessárias. A partir da Declaração de Salamanca (1994), no Brasil, o ensino de pessoas com necessidades educacionais específicas, no ensino regular, passa a ser garantido por leis e resoluções como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1996.

Em relação à educação de nível superior, a Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação, fruto de uma conferência realizada pela UNESCO, na cidade de Paris, em 1998, foi um importante marco no encaminhamento de ações para a garantia da igualdade de acesso e conclusão dos estudos, sem qualquer discriminação, nas instituições de ensino superior. A ênfase desse documento indica que:

Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento

das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior (UNESCO, 1998, p. 4).

Outro documento central na difusão de uma Educação Especial inclusiva foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, resultado da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), ocorrida em dezembro de 2006. De acordo com Lopes (2009), essa convenção funciona como uma proteção aos direitos humanos das pessoas com deficiência, por ser um tratado que compromete os países signatários, determinando suas obrigações em relação a elas.

Outro aspecto indicado por Lopes (2009) é que tratados de direitos humanos, tais como esse, têm função educativa e podem auxiliar as organizações que trabalham com direitos humanos, influenciando legislações, práticas locais e a opinião pública. No Brasil, a Convenção e seu Protocolo Facultativo (2006) foi ratificada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 e promulgada pela Presidência da República através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 .

Mais recentemente, em 2015, um Fórum Mundial, realizado em Incheon, Coreia do Sul, resultou na Declaração de Incheon para a Educação 2030. Esse documento fortalece os princípios da inclusão nos espaços de ensino e aponta, como objetivo, promover, até 2030, uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, com vistas a uma educação ao longo da vida para todos.

Note-se que, evidentemente, os documentos acima mencionados são, eles mesmos, textos. Mas textos que expressam todo tipo de disputas e ações de diversos atores, instituições e, o mais importante, de indivíduos e comunidades de indivíduos com deficiência, que lutaram e disputaram espaço para atribuir sentido, para traduzir em conceitos e discursos tudo aquilo que diz respeito a suas experiências humanas e demandas por justiça social e inclusão. Isso, por si só, já constitui um contexto de influência e, na sequência, a circulação dos documentos que resultaram dessas disputas torna-se, ela também, uma expressão desse contexto. Tudo isso repercutindo, de um modo ou de outro, no campo específico das políticas públicas brasileiras que tratam da inclusão do público da Educação

Especial, interessando, aqui, particularmente, o que se refere ao nível da Educação Superior. Enfim, vejamos, a seguir, como esse contexto da influência foi recontextualizado no contexto da produção do texto.

6.2 O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO

Como sugere Mainardes (2006), há uma “relação simbiótica” entre o contexto da influência, tratado anteriormente, e o contexto da produção do texto. Para o autor, enquanto o primeiro se manifesta nos “bastidores”, é no contexto da produção do texto que se busca expressar a política de forma que o grande público tenha acesso a sua materialidade. Trata-se, portanto, do contexto em que os discursos são convertidos em textos propriamente ditos, o que também é marcado por todo tipo de lutas e disputas, além de negociações, acordos e alianças.

Outro aspecto importante, que deve ser igualmente ressaltado, é que “[...] textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso” (MAINARDES, 2006, p. 52). Isto é, o texto político, como expressão da “política como texto”, não é, desse modo, neutro e objetivo; longe disso, ele é a materialização de interesses distintos em constante tensão.

Em conformidade com esses apontamentos, intentou-se examinar como a política educacional brasileira, em seus diversos textos político-normativos, indica caminhos para a viabilização das oportunidades para as pessoas com deficiência, transtornos globais de aprendizagem e superdotação ou altas habilidades realizarem suas formações em qualquer nível ou modalidade de ensino, com garantias legais de acesso, permanência e participação.

Como primeiro movimento em busca desse exame, realizamos a análise documental dos textos político-normativos nacionais. Como resultado da fase preliminar da análise documental (CELLARD, 2012), construímos um quadro, que, nesta tese, é o de número 6 e está no tópico 5.1. Esse quadro, além de apresentar os resultados da análise documental preliminar também serviu como uma organização histórica e temporal das políticas brasileiras que tratam do processo de

inclusão educacional de pessoas com deficiência sob diferentes aspectos. A partir dessa análise documental preliminar, o que se constatou é que a comunidade brasileira de pessoas com deficiência já foi mais ou menos contemplada com leis, decretos e portarias que emergiriam a partir do final dos anos 90, no Brasil, e que garantem o acesso e preveem a acessibilidade nas instituições de ensino formais brasileiras de todos os níveis.

Após essa etapa da análise documental, fazendo uso das concepções do ciclo de políticas (BALL, [1994] 2006), passamos para a análise de fato dos textos político-normativos. Neste ponto, o que identificamos foi que, ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, os textos político-normativos voltados à inclusão educacional das pessoas com deficiência, no Brasil, foram se intensificando e saindo de uma visão integradora para uma visão inclusiva, na qual o imperativo não é só o acesso, mas também é a acessibilidade e a inclusão dos estudantes com deficiência. Como exemplo dessa transformação, vimos, especialmente: i) as modificações na redação da LDB/96 feitas por leis e decretos subsequentes a ela; ii) a modificação do texto da estratégia do 12.5 do PNE 2014/2024, em comparação com o anterior (2011/2020) e iii) a modificação da lei de cotas, em 2016, passando a incluir as pessoas com deficiência com público a ser atendido pela política de reserva de vagas em IFES.

Além disso, o que verificamos foi que essas transformações não ocorreram naturalmente, muito ao contrário, elas são “respostas” às mudanças e indicações que estão no Contexto de influências (BALL, [1994]2006). Ou seja, existem significativas correspondências entre o contexto mais abrangente das influências e o contexto propriamente dito da produção dos textos políticos, voltados, nesse caso, à promoção da inclusão para pessoas com deficiência, interessando, aqui, os que concernem ao ensino superior. Correspondências que não se deram sem conflitos, tensões, negociações e alianças, envolvendo diversos atores, em múltiplas escalas. Isso porque esses textos recontextualizam e traduzem grande parte dos conceitos e diretrizes que emanam tanto das arenas e dos textos internacionais, quanto das mudanças nas concepções sobre deficiência e inclusão, como aqueles advindos, justamente, do contexto das influências. Nesse sentido, elaboramos o Quadro 13, que tem como objetivo indicar as relações entre os textos nacionais e os documentos internacionais identificados no Contexto de Influência.

Algumas delas, são relações diretas, uma vez que nos próprios textos das políticas nacionais fica indicado o embasamento nos documentos internacionais.

Quadro 13 – RELAÇÃO ENTRE O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO NACIONAL

Texto politico-normativo brasileiro	Documento do Contexto de Influências
LDB/1996	Declaração de Salamanca (1994)
Decreto 7.611/2011	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo de 2006.
Programa INCLUIR	Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação (1998).
PNEPEI (2008)	Declaração de Salamanca (1994) e Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu protocolo facultativo (2006)
LBI (2015)	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (2006)

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA

Pois bem, considerando a análise documental feita nesta tese, não podemos deduzir que a promulgação de leis e normativas corresponde a uma mudança de cenário para a inclusão de estudantes com deficiência nos espaços educacionais. Nesse sentido, em atenção ao nosso objeto de estudo, que é a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, também nos coube verificar como essas normatizações aparecem ou não no contexto da produção do texto institucional de uma universidade federal brasileira.

Nesse sentido, pensando no processo de inclusão de pessoas com deficiência na UNIRIO, nos atentamos ao contexto da produção de texto institucional. Pretendemos investigar de que forma a universidade atende às demandas externas

(leis, decretos e portarias) e às demandas internas no processo de elaboração dos textos que direcionam as ações inclusivas na instituição. Neste ponto, esclarecemos que, assim como na análise documental de textos político-normativos nacionais, no âmbito institucional, também foi feita uma análise documental baseada em Cellard (2012), dividida em análise preliminar e análise de fato. A análise preliminar deu origem ao Quadro 7, que está no subtópico 5.1.1 desta tese. Em seguida, na análise de fato dos documentos da UNIRIO, foi utilizada a concepção do Ciclo de Políticas (BALL, [1994] 2006) e, como resultados, concluímos que:

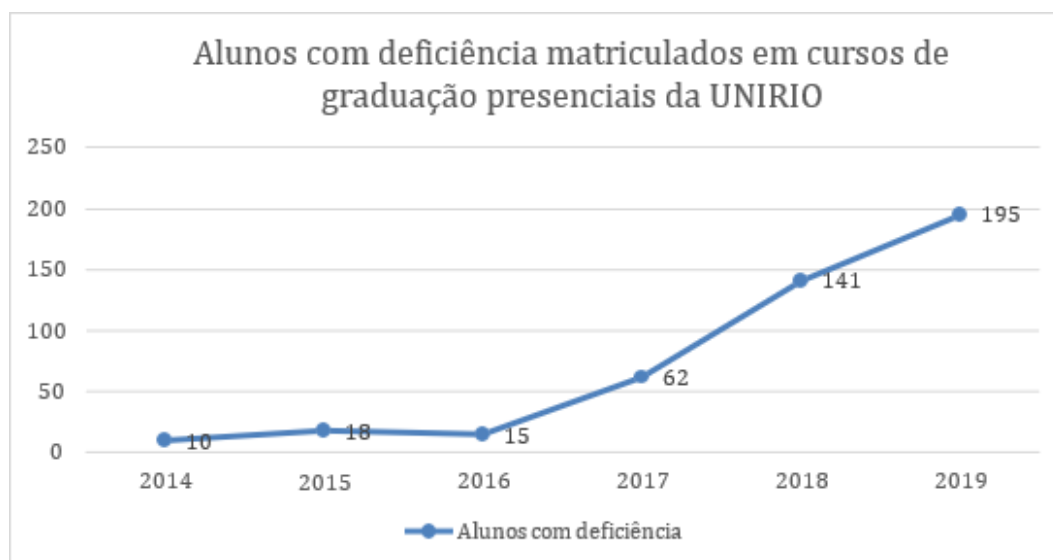
i) nos marcos de uma conjuntura histórica de expansão de políticas de inclusão nas universidades brasileiras, o contexto da produção do texto da UNIRIO está diretamente influenciado pelo contexto da produção de texto político-normativos nacionais. Os dois contextos de produção de texto, por sua vez, estão absolutamente ligados ao contexto das influências;

ii) apesar dos textos normativos da UNIRIO responderem diretamente aos textos político-normativos nacionais, há um descompasso temporal e recorrente entre âmbito da macropolítica e o da micropolítica. Descompasso que tem tendência de diminuir, conforme observado na elaboração das diretrizes do último PDI. Ou seja, a produção textual da UNIRIO reflete o que foi sendo transformado a respeito do processo de inclusão de estudantes com deficiência, em diferentes medidas e com alguma inércia, na universidade, nos seus setores, nos seus espaços e nas ações como instituição.

iii) O aumento, registrado nos textos da UNIRIO, em relação às orientações para ações inclusivas, principalmente a partir de 2017, acreditamos ser uma resposta, principalmente, à LBI/2015 e ao PNE 2014/2024. Todavia, também entendemos ser o resultado de uma consequência da lei 13.409/2016, que, através da reserva de vagas para pessoas com deficiência, impulsionou o aumento do número de estudantes com deficiência, transtornos globais de aprendizagem de aprendizagem e superdotação ou altas habilidades na universidade. Conjecturamos que essa tendência ocorre ora pela força da lei ora pela pressão da presença desses estudantes. Isso porque, como podemos ver na Figura 6 abaixo, depois da lei 13.409/2016 – que determina a reserva de vagas para estudantes

oriundos de escolas públicas que tenham deficiência - ou seja, a partir dos vestibulares de 2017, na UNIRIO, houve um aumento exponencial no número de alunos com deficiência em cursos de graduação presenciais.

Figura 6 – NÚMERO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DA UNIRIO



Fonte: ELABORADA PELA AUTORA A PARTIR DOS DADOS CONSOLIDADOS DOS CENSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, ENCONTRADOS NO SEGUINTE SITE DA UNIRIO: <http://www.unirio.br/proplan/dainf/censo-da-educacao-superior>.

Nesse ponto, percebemos e fazemos uma relação, mais uma vez, com as proposições de Renders (2016). Para a autora, a presença dos alunos é muito mais do que apenas estar, é uma reivindicação, que, mesmo sem intenção, é capaz de transformar ambientes e sujeitos.

a presença de pessoas com deficiência numa instituição educacional é mais que presença, é reivindicação. Reivindicação esta que transita da invisibilidade à emergência, pelos caminhos do atendimento educacional especializado na educação superior conforme disposto pela política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC,2008) em nosso país. Tal presença/reivindicação na universidade pode, portanto, impulsionar as ecologias de saberes, temporalidades e reconhecimentos neste momento histórico.” (RENDERS, 2016, p.21).

Por fim, elaboramos o quadro abaixo, no qual estão relacionados os textos normativos da UNIRIO com os textos político-normativos nacionais. Há, no Quadro 14, o destaque para os anos de publicação de cada documento. A intenção é que fique evidente o intervalo temporal que encontramos entre a macro e a micropolítica,

assim como a intensificação da publicação de textos institucionais da UNIRIO, em relação às ações de inclusão para pessoas com deficiência, a partir de 2017.

Quadro 14 - RELAÇÃO ENTRE TEXTOS POLÍTICO-NORMATIVOS NACIONAIS E TEXTOS NORMATIVOS DA UNIRIO

Legislação nacional	Ano de promulgação	Documento da UNIRIO	Ano de publicação
Lei nº. 9.394 - Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB).	1996	Resolução n.º 1940.	1998
Lei nº 10.436 e Decreto 5.626/2005	2002	Resolução nº4.244	2013
Portaria nº 3.284	2003	PDI 2006/2011	2006
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	PDI 2012/2016	2012
PROGRAMA INCLUIR	2005	PDI 2017/2021	2017
		Portaria nº 660	2020
Decreto 7.611	2011	Portaria nº 660	2020
Plano Nacional de Educação	2014/2024	PDI 2017/2021	2017
		PDI 2022/206	2022
Lei Brasileira de Inclusão	2015	Ordem de Serviço PROGRAD/ PROPGI nº 01	2019
		PDI 2017/2021	2017
		PDI 2022/2026	2022
Lei 14.191	2021	PDI 2022/2026	2022

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA

Dessa forma, buscamos, através da observação de campo e das entrevistas com os alunos e com os gestores verificar como ocorre na prática as indicações que estão nos textos normativos da UNIRIO. De que maneira ocorre a passagem

da produção do texto para prática? Na busca de responder a essa pergunta, a seguir, discorreremos como, no contexto da prática, vão sendo realizadas as ações previstas nos textos político-normativos. Esse é, sem dúvida, um dos principais desafios dos pesquisadores que se interessam pelo tema.

6.3 O CONTEXTO DA PRÁTICA

O contexto da prática, é aquele em que a política está sujeita à interpretação e recriação. Esses processos podem produzir efeitos e consequências que acarretam mudanças e transformações significativas na política original. Para os autores do Ciclo de Políticas, a grande questão é que:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992, p. 22 apud Mainardes, 2006, p.53)

À vista disso, sabendo que a inclusão é um processo de idas e vindas das políticas e ações para garantia de direitos, neste tópico, nos atentaremos ao contexto da prática – da ação política - a partir da observação de campo, do depoimento da gestão e do depoimento que os alunos com deficiência têm sobre suas experiências na UNIRIO. Apesar de termos feito a descrição dos resultados da etapa da observação e da etapa das entrevistas de forma separada, aqui, ao analisar o contexto da prática, relacionamos esses resultados.

Sendo assim, o primeiro ponto que merece destaque é que as políticas para a ampliação e democratização do ensino superior contribuíram para o acesso à universidade, assim como os avanços das TA e a adequação arquitetônica dos espaços de estudos favoreceram a inclusão de pessoas com deficiência na

formação em nível superior. Todavia, levando em consideração o caso da UNIRIO, vale, ao mesmo tempo, refletir sobre as possíveis questões que provocam o grande número de matrículas trancadas de estudantes com deficiência. Como já colocamos, dos 133 estudantes com deficiência da UNIRIO, apenas 72 estavam com matrícula ativa em fevereiro de 2022. Esse cenário nos leva a compreender que essa situação pode ser motivada por diversas razões relacionadas à escolha por outras áreas de estudo, dificuldades ligadas à condição social e econômica, dentre outras questões pessoais. No entanto, não devemos deixar de nos atentar às barreiras urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e tecnológicas que se apresentam em nossa sociedade e na própria universidade como elementos de desmotivação e até impedimento para a continuidade dos estudos.

Nesse contexto, salientamos que, apesar de práticas importantes na UNIRIO, que foram desenvolvidas nos últimos anos, tais como: a acessibilidade nos portais da universidade, a criação de uma comissão de acessibilidade e de um plano de acessibilidade, a modificação do edital PROTES para incluir uma tutoria específica para o atendimento aos alunos com deficiência, a adaptação arquitetônica de alguns espaços e a contratação de intérprete de Libras, ainda há a necessidade de uma reorganização política, estrutural e pedagógica. Pelos relatos dos estudantes, dos gestores e pelos achados na observação de campo, infere-se que são constantes as barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência, prejudicando, principalmente, a autonomia dessas pessoas no ambiente universitário. É cabível salientar que fazem parte dos documentos orientadores do Programa INCLUIR, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e do Estatuto da pessoa com deficiência (LBI, 2015), a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nas informações e nos materiais didáticos e pedagógicos. Na prática, contudo, a UNIRIO ainda está aquém daquilo que é determinado sobre acessibilidade nesses documentos.

A questão da acessibilidade, evidenciando as barreiras arquitetônicas, a falta de recursos de tecnologia, de comunicação e informação e as barreiras pedagógicas, tais como foram colocadas nas entrevistas com os estudantes, é um obstáculo que têm comprometido a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência no ensino superior. Ou seja, foi possível perceber nitidamente que,

apesar de todas as legislações em vigor que prezam a garantia dos suportes em busca da autonomia das pessoas com deficiência, viu-se, nos relatos dos estudantes, dependência e limitação por não terem seus direitos atendidos. Lembro aqui que, em dois trechos transcritos no tópico 5.3, estudantes retrataram que precisam da ajuda de suas mães para caminhar pela universidade e para ler o material ofertado pelos professores. Também relacionada à barreira arquitetônica, destacou-se a falta de identificação em braile nos diversos ambientes da universidade, como no restaurante universitário e nas numerações das salas de aulas, como ressaltou um dos discentes entrevistados e como constatamos na observação de campo.

No que tange às barreiras de comunicação e informação, verificou-se, principalmente, a falta de recursos de TA ou a dificuldade em adquiri-los para romper ou minimizar essa barreira, sobretudo para alunos com deficiência auditiva. Lembramos do caso da estudante que precisava de um microfone para captar a fala do professor e refletir em forma de texto em seu celular e que, sem sucesso de oferta de tal equipamento via universidade, a direção do curso optou, com recursos próprios, por fornecer o equipamento. Em relação à disponibilização de materiais didáticos adaptados, os discentes entrevistados relataram, especialmente, a falta de materiais reproduzidos em sistema Braile ou com adaptações necessárias para estudantes de baixa visão ou cegueira. E, nesse caso, apesar de a universidade dispor na Biblioteca Central o scanner de voz Sara, é imprescindível que haja profissionais para transcrição de material para o sistema Braile para que todos os alunos tenham iguais possibilidades de aprendizado. Até porque, a UNIRIO é uma universidade com Campi em diversos bairros da cidade do Rio de Janeiro e, nem todos, próximos fisicamente da Biblioteca Central.

Outro ponto evidente nas entrevistas e que precisamos destacar é a presença da barreira atitudinal como um fator ainda característico no cotidiano da universidade. Além da situação relatada no tópico 5.3, sobre o caso das bicicletas “estacionadas” nos corrimãos acessíveis nas entradas dos prédios do CCH e do CCET, nas entrevistas, os estudantes relataram situações carregadas de preconceito e discriminação, as quais se configuram como capacitismo, ainda muito presente na sociedade e no âmbito acadêmico. Ou seja, mesmo diante da promoção do acesso para cursar o ensino superior, a exclusão ainda é uma

realidade na vida do estudante com deficiência. Isso porque, se antes a exclusão se dava prioritariamente pela dificuldade no acesso, hoje, se faz no interior da instituição, que é carregada de uma monocultura. Monocultura que, de acordo com Renders (2016), não é só do saber, mas também é pedagógica e impede a inclusão do estudante com deficiência. A universidade tem apenas uma visão de estudante, uma visão de tempo de atividades educativas, uma visão de avaliação, uma visão de ensinar e aprender. É essa visão que precisa ser alterada, pois ela acaba construindo barreiras para a permanência dos estudantes com deficiência.

Nesse contexto, podemos dizer que um dos resultados dessa monocultura é a dificuldade que os estudantes relataram para obter avaliações e materiais adaptados, seja por falta de conhecimento ou por falta de boa vontade do professor. Pelas falas dos estudantes apresentadas no tópico 5.3, percebemos que a barreira pedagógica indica tratamentos desiguais entre os alunos e, sem dúvida, é uma das faces da exclusão no espaço universitário. Nesse sentido, convém lembrar da necessidade de um plano institucional para capacitar os profissionais que atuam com os estudantes com deficiência, como previsto no documento orientador do Programa INCLUIR e no próprio PDI da universidade. E, nesse contexto, ter conhecimento das barreiras atitudinais enfrentadas pelos discentes dentro da instituição é de extrema relevância para a organização das temáticas a serem abordadas nos cursos de formação continuada para preparar os docentes a adotarem posturas não excludentes. Salientamos que esse movimento de capacitação deve ter como objetivo não apenas a apresentação de um conjunto de técnicas, princípios, métodos e estratégias de ensino, mas também deve ter como princípio uma percepção humanística de reconhecimento da individualidade e singularidade que todo ser humano apresenta, independente da condição que possui. Desse modo, reiteremos que a presença dos estudantes com deficiência nas IES deve perpassar por reorganização política, estrutural, mas também de práticas educativas historicamente alicerçadas em ações homogeneizadoras e seletivas no contexto universitário.

Esse cenário de vivência dos estudantes com deficiência, atravessado por barreiras e preconceitos, interfere, diretamente, o processo formativo. Como vimos, na UNIRIO, esses discentes têm tido sua formação atrelada a apenas um dos eixos da tríade universitária, que é o ensino. Os alunos relataram que, em sua maioria,

só assistem aula e pouco ou nada participam de ações de pesquisa e extensão. Desse modo, para que se garanta a qualidade de ensino universitário para o estudante com deficiência se faz necessária a construção de políticas institucionais que visem promover a ampliação da equidade de condições em atividades, principalmente, as que envolvem pesquisa e extensão. Isso porque, oportunizar ao estudante com deficiência as múltiplas atividades realizadas na universidade abrange não apenas a missão social e educacional da instituição, mas reconhece a significância da formação integral em uma perspectiva inclusiva. E, sendo assim, percebemos, mais uma vez, um afastamento entre as práticas da UNIRIO e o que é previsto em documentos político-normativos. Isso porque, o documento norteador do INCLUIR de 2013 já indicava que os Núcleos de Acessibilidade das IFES deveriam ter como eixos a pesquisa e a extensão envolvidas nas questões que tratam da inclusão dos estudantes com deficiência.

Nesse sentido, ainda nos atentando às indicações do INCLUIR, programa que, como já dissemos, tem papel central para a construção de uma política de atendimento a pessoas com deficiência no ensino superior, outro ponto que se destaca é o movimento de criação do NAI. A criação recente desse núcleo, que data de 2021, indica um descompasso temporal bem expressivo entre as práticas da UNIRIO e as indicações e determinações dos documentos político-normativos não só nacionais (Programa INCLUIR e Decreto 7.611/2011), mas também institucionais (PDI 2012/2016 e PDI 2017/2021). Ao fazer a análise, evidenciamos que a UNIRIO avançou discursivamente, elaborando documentos alinhados às perspectivas de inclusão para os estudantes com deficiência, como vimos nos resultados da análise documental. Contudo, na prática, as ações ainda são incipientes. Os estudantes, como vimos, ainda enfrentam muitas barreiras. Ou seja, há entraves na passagem do discurso para a prática. Entraves que acreditamos que poderiam ser minimizados se a criação do NAI não tivesse sido muito recente e contasse com a formação especializada dos servidores que estão na sua gestão. Isso porque, o NAI tem papel central na elaboração de práticas que visem o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, e, portanto, na efetivação de uma reorganização política, estrutural e pedagógica dentro das universidades federais.

Dessa maneira, achamos importante entender o cenário dos recursos que

foram entregues à UNIRIO a partir de 2012, quando o aporte financeiro do INCLUIR passou a ser transferido de forma contínua às IFES com previsão no orçamento de cada instituição. Para isso, em julho de 2023, recorreremos ao Painel do Orçamento Federal do Ministério da Economia. Nessa plataforma, no link “consulta livre”, é possível acessar os valores repassados seguindo o seguinte caminho: Órgão Orçamentário 26000 – Ministério da Educação; Unidade Orçamentária 26269 – Fundação Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO); Ação 4002 – Assistência ao Estudante de Ensino Superior; Plano Orçamentário 0001 – Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior; 0001 – Viver sem Limites – Programa INCLUIR. A Figura 7 apresenta os valores repassados à UNIRIO, em reais.

Figura 7 – ORÇAMENTO DO INCLUIR NA UNIRIO (2012-2022)

Ano	Dotação Atual	Empenhado	Liquidado	Pago
2012	—	—	—	—
2013	106.818	106.272	534	534
2014	106.818	16.612	2.750	2.750
2015	95.821	0	0	0
2016	95.821	0	0	0
2017	—	—	—	—
2018	—	—	—	—
2019	—	—	—	—
2020	—	—	—	—
2021	61.351	70	70	70
2022	124.201	0	0	0

Fonte: Elaborada pela autora com base no Painel do Orçamento Federal – Ministério da Economia (2022)

O que percebemos é que, em alguns anos, a UNIRIO não recebeu verba nenhuma do INCLUIR e, em outros, o dinheiro liquidado, ou seja, o usado pela universidade, foi bem menor em relação a verba empenhada pelo governo federal.

Para entendermos, então, os porquês de nos anos de 2012, 2017, 2018, 2019 e 2020 não ter sido repassado nenhum valor por meio do Programa INCLUIR à UNIRIO, e, entre os anos de 2013 e 2016 o valor liquidado e o valor pago não terem seguido a mesma proporção dos valores empenhados à universidade, buscamos contato com a PRAE, pois a verba do INCLUIR via PNAES ficava atrelado a essa pró-reitoria. Contudo, como a universidade estava passando por troca de reitoria, não conseguimos nenhuma resposta positiva da gestão anterior, que estava na reitoria desde 2015³².

Pois bem, apesar de não termos respostas que nos possa esclarecer melhor os dados das verbas do INCLUIR, podemos dizer que esse cenário pode estar relacionado à falta de projetos de acessibilidade na UNIRIO que se enquadrassem nas regras para o uso da verba do INCLUIR. Isso porque, como vimos nos recortes da entrevista com os gestores e na conclusão da análise documental, o que havia, até 2021, era a proposta de um núcleo, mas que, oficialmente, não tinha nenhuma atuação na universidade. A verba do INCLUIR, via PNAES, ficava atrelada à PRAE, a qual não tinha nenhuma diretoria que tratasse sobre acessibilidade. Lembramos que a universidade tinha, de 2017 a 2021, a COPACE, que não sendo um setor ou órgão universitário não tinha função de gerir orçamento. Com a criação do NAI, a administração da verba do Programa INCLUIR deve passar a ser gerida pela gestão do núcleo. Isso ratifica a necessidade de se consolidar uma equipe estruturada e com lotação exclusiva para o NAI, para que as demandas e as ações pertinentes aos estudantes com deficiência na universidade sejam centralizadas em um espaço de referência para a comunidade acadêmica de forma geral.

Diante de todo esse cenário encontrado no Contexto da Prática da UNIRIO, confirmamos nossa hipótese, isso porque, ficou claro que há um descompasso entre as legislações que tratam da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior e o que até agora foi efetivado em termos práticos pela UNIRIO. Descompasso entre normas, práticas e discurso que impacta os estudantes de graduação com deficiência, os colocando diante das mais variadas dificuldades de

³² De 2015 a 2019, a gestão da reitoria foi dos professores Luiz Pedro San Gil Jutuca e Ricardo Silva Cardoso. De 2019 a 2023, foi de Ricardo Silva Cardoso e Benedito Fonseca e Souza Adeodato.

permanência e participação dentro da universidade. Contudo, ao mesmo tempo, verificamos que há a presença do discurso da inclusão, pois, em seus recentes documentos e práticas, a instituição investigada vem mobilizando esforços no sentido de efetivar uma política institucional de inclusão de alunos com deficiência em seus cursos de graduação. Desse modo, entendemos que o aumento da presença desses estudantes e suas visões a respeito do que é ser um graduando com deficiência, quais são seus direitos e como a universidade deve atendê-lo, é o fator central para um cenário de diminuição do descompasso entre o Contexto da Produção do texto e o Contexto da Prática (BALL [1994], 2006).

Por fim, nos cabe dizer que, em se tratando de um estudo de caso, a confiabilidade e a validade dos dados identificados e analisados ocorreu por meio da triangulação dos dados obtidos e dos métodos aplicados. Tendo como cenário a UNIRIO, podemos afirmar que os dados encontrados, neste estudo de caso, podem ser generalizados no sentido único de fornecer a oportunidade de uma análise constante do debate da Educação Especial na perspectiva inclusiva, nos espaços universitários, aflorando reflexões sobre a necessidade de garantia de uma universidade igualitária, plural e inclusiva.

7 CONSIDERAÇÕES

A construção desta tese deu-se a partir da seguinte questão: Como os estudantes de graduação com deficiência são impactados e ao mesmo tempo impactam as normas, os discursos e as práticas inclusivas da UNIRIO? A partir dessa questão, desdobramos os objetivos que nortearam a construção desta investigação.

Haja vista os objetivos, a pesquisa transcorreu em duas etapas que, no entanto, foram articuladas. Na primeira etapa, realizamos a pesquisa bibliográfica, o levantamento e a análise dos documentos institucionais e o mapeamento dos estudantes matriculados com deficiência. A segunda etapa consistiu na realização da observação de campo, na definição dos participantes da pesquisa e nas entrevistas semiestruturadas. Diante dessa experiência de pesquisa, podemos sinalizar que o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) colaborou para a condução do instrumento de coleta de dados adotado, em razão do acesso do entrevistado às informações da pesquisa (título, objetivos, finalidade etc.).

A investigação materializou-se a partir da escuta sensível das “vozes” de estudantes com deficiência que relataram suas vivências e experiências e das “vozes” da gestão do NAI. Pela transcrição das gravações, ficaram explícitos sentimentos, emoções, percepções, limitações, dificuldades, sofrimentos, orgulhos, motivações e resistências no processo de formação das pessoas com deficiência.

Este estudo, ao fazer a triangulação de dados e construir o Ciclo de Políticas da UNIRIO, a partir do referencial de Ball ([1994], 2006), verificou que é verdadeiro o pressuposto de que há um descompasso entre o que se consolidou em documentos legais que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior público brasileiro e o que, até agora, foi realizado em termos práticos nas universidades. Na UNIRIO, há entraves de ordem estrutural, pedagógica e política, na passagem da produção do texto para a prática.

Entraves que confirmam nossa hipótese de que a discrepância entre o que está previsto nas normas e legislações e o que é efetivamente concretizado em termos de ações efetivas de inclusão impacta a construção de sentidos a respeito do que é ser estudante universitário com deficiência, assim como a visão sobre

quais são seus direitos, como a universidade deve atendê-los e assim por diante. Ao mesmo tempo, a presença desses estudantes no espaço universitário, suas visões, expectativas e necessidades impactam e transformam, em diferentes medidas e com alguma inércia, a própria universidade, seus setores, seus espaços, seus discursos, suas ações e seu papel como instituição.

A partir das proposições do Ciclo de Políticas (BALL [1994], 2006), ficou claro que as mudanças de concepções sobre a deficiência e sobre a inclusão que já circulavam no Contexto de Influência desde o final dos anos 90 e, tampouco, as mudanças legislativas nacionais que estão no Contexto de Produção do Texto não foram fatores determinantes para a elaboração de uma política inclusiva para pessoas com deficiência na UNIRIO. A universidade em questão só começou a elaborar essa política, que consideramos estar em fase inicial, à medida que a presença dessas pessoas cresce dentro da instituição, ou seja, a partir de 2017.

Pois bem, diante dos achados, nesta seção final da tese, apresentaremos as avaliações que fizemos a respeito das condições e possibilidades de viabilização da ampliação da política inclusiva para a pessoa com deficiência na UNIRIO, assim comodissertaremos sobre as perspectivas diante da conclusão da pesquisa

7.1 CONCLUSÕES

Embora sejam preconizados em variados documentos político-normativos brasileiros as ações de acessibilidade e atendimento para a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, vimos que, na prática, tais ações ainda são incipientes na maioria das universidades brasileiras. Isso porque, além do caso da UNIRIO, investigado nesta tese, tal fato traduz também a realidade de outras universidades brasileiras sinalizadas em diversos estudos, tais como os que encontramos em nossa revisão de literatura: Borgmann (2016); Resende (2019); Reis (2019); Jesus (2020); Körtelt (2020); Pinheiro (2020); Neto (2021); Costa (2021) e Costa (2021b).

As vozes dos estudantes e da gestão do NAI revelaram que, na UNIRIO, apesar de termos identificado algumas atividades importantes para a inclusão dos estudantes com deficiência que já estão sendo desenvolvidas, como, por exemplo, o suporte do aluno-tutor do programa PROTES e a efetiva criação do NAI, as ações

de garantia de permanência, aprendizagem e participação dos estudantes com deficiência nas atividades acadêmicas constituem-se de forma embrionária, pontual e motivadas por reivindicações dos próprios estudantes ou por iniciativas isoladas de alguns docentes.

Em síntese, pelos dados obtidos, podemos elencar uma relação de fatores que constituem barreiras e/ou dificuldades para a inclusão de estudantes com deficiência na instituição investigada. Entre eles, destacamos: i) falta de um corpo técnico lotado exclusivamente no NAI; ii) falta de ações que contemplem a formação de professores numa perspectiva inclusiva; iii) problemas de acessibilidade; iv) carência de profissionais qualificados em Libras e em outras áreas importantes para o atendimento ao aluno com deficiência; v) escassez de recursos de TA; vi) necessidade de espaço físico para o NAI; e vii) prevalência de “experiência da deficiência” penetrada por visões e atitudes excludentes.

Sob o último ponto acima elencado, cabe pontuar que, apesar de concepções presentes no Contexto de Influência sobre a deficiência e a inclusão, da legislação que ampara a inclusão educacional da pessoa com deficiência e que constitui o Contexto de Produção do Texto brasileiro, a deficiência, no Contexto da Prática, continua a ser compreendida, por alguns agentes, como limitante e impeditiva ao sujeito e, assim, a presença dessa visão materializa-se em situação de desigualdade e exclusão para os sujeitos com deficiência dentro dos espaços educacionais. Ou seja, as vozes dos entrevistados revelam uma “experiência da deficiência” tensionada pela resistência diante do enfrentamento ao preconceito, à discriminação e à exclusão. Nesse sentido, a barreira atitudinal foi um fator que apareceu com muito destaque nas entrevistas dos estudantes.

Contudo, mesmo que as vozes desses estudantes ainda permaneçam, muitas vezes, silenciadas em decisões que envolvem seus próprios direitos, foi possível identificar que a universidade, seus setores e seus agentes começaram a se movimentar para construir uma política inclusiva na UNIRIO. A partir da presença, da demanda e da visão que esses estudantes carregam a respeito do que é ser estudante com deficiência, sobre quais são seus direitos e como a universidade deve atendê-los, ou seja, a partir de uma “experiência da deficiência”, que é trazida para à universidade pelos próprios estudantes, percebe-se que a UNIRIO vem construindo a sua política inclusiva. Fazendo uma relação

com o que Renders (2016) aponta, podemos dizer os alunos e alunas com deficiência no meio dos milhares de estudantes de uma universidade são sujeitos desbravadores que chegaram à universidade e, agora, pela incômoda presença, reivindicam as condições de acesso, permanência e participação as quais tem direito e necessitam para que consigam concluir o curso universitário. Concordando com a autora, algo começou a mudar na universidade. Através da presença das pessoas com deficiência vislumbra-se um novo tempo. Um tempo que não está isento de contradições, mas que com a evidência delas abre-se um espaço oportuno para mudanças.

Distante temporalmente das proposições dos textos político-normativos, na UNIRIO, a política inclusiva teve início, efetivamente, em 2017, com a criação da comissão de acessibilidade. Esse mesmo ano, vale lembrar, foi o primeiro em que a universidade começou a receber alunos cotistas por deficiência. Portanto, ter um aumento significativo do número de estudantes com deficiência, conforme demonstramos na Figura 6 do Capítulo 6 desta tese, foi um fator determinante. Em 2021, podemos dizer que essa política ganhou força, com a criação do NAI, mesmo que sua constituição tenha se dado sem a garantia de um espaço físico e por conta do voluntarismo dos gestores. Ou seja, existe um descompasso, principalmente, entre o Contexto da Produção do texto e o Contexto da Prática (BALL, [1994],2006) que indica a necessidade do fortalecimento e da reorganização da política institucional inclusiva na UNIRIO. Isso porque, apesar da previsão de estratégias de ação nos documentos institucionais, a forma como estão sendo efetivadas não garante de fato um avanço na garantia da inclusão do estudante com deficiência.

Nesse sentido, pensando nas possibilidades que este estudo pode oferecer para o fortalecimento e a reorganização da política inclusiva na UNIRIO, cabe elucidar que, através da revisão sistemática de literatura feita nesta tese, é notório que, pela experiência de Núcleos de Acessibilidade já consolidados em outras universidades públicas brasileiras, esse órgão não pode se instituir como único setor responsável pela inclusão. Junto a efetivação desse tipo de núcleo, deve haver um movimento de construção de uma cultura universitária inclusiva que acolha, aprecie e acomode as diferenças.

Dessa maneira, salientamos que os relatos dos entrevistados destacam as mudanças de atitudes como um processo fundamental, pois um espaço que se

pretende inclusivo precisa oferecer muito mais do que acesso e do que adequações arquitetônicas e informacionais. Deve ser um espaço que se reconhece o paradigma inclusivo como um processo sempre inacabado, o que decorre do fato de que as barreiras são constantemente construídas e reconfiguradas nos contextos sociais. É estar atento àquilo que pode contribuir para qualquer situação de exclusão, preconceito e discriminação e, então, adequar, eliminando barreiras, para atender a todos os sujeitos sem discriminação ou diferença.

Contudo, sabemos que o fortalecimento dessa cultura inclusiva é um desafio que passa por embates frente a uma sociedade materializada por diferentes fatores de exclusões e frente a uma universidade que se constituiu, ao longo dos anos, como um espaço marcado pela meritocracia, seleção e exclusão. Sendo assim, é sugestão deste estudo que a gestão universitária esteja atenta e busque realizar suas ações inclusivas diante e a partir das vivências de seus estudantes, os quais revelam experiências, saberes e aprendizados que poderão contribuir para repensar, a partir da realidade local, as políticas institucionais de inclusão, inclusive no ambiente da sala de aula. Nesse sentido, propomos, como primeira sugestão desta pesquisa, que se fortaleça, dentro da universidade, discursos e ações amparados em uma “experiência da deficiência” que carrega as concepções de deficiência e de inclusão para além de uma visão médica, limitante e integradora. É urgente que a universidade promova cursos de formação para seus docentes e técnicos e eventos, para toda a comunidade acadêmica, que estejam amparados na perspectiva inclusiva da educação.

Nesse contexto, é oportuno mencionar que essas mudanças requerem ainda um potencial instalado, em termos de recursos humanos e em condições de trabalho, para que elas possam ser postas em prática. Desse modo, vale chamar atenção para os cortes de verbas que a pasta da educação teve nos últimos anos e que prejudicaram tanto a contratação de pessoal especializado, tais como o Intérprete de Libras, quanto a reposição imediata de profissionais, principalmente das áreas técnicas, que se aposentam ou que pedem exoneração de seus cargos.

No caso da UNIRIO, o Relatório de Gestão de 2023, que é referente ano base de 2022³³, destacou a perda de pessoal especializado na universidade por conta de aposentadoria ou por outras razões, sem a reposição imediata pelo Ministério da Economia. Segundo o relatório, as carreiras que foram o quadro dos Técnicos Administrativos em Educação são as que mais precisam de recomposição da força de trabalho, o que pode trazer impacto no número de colaboradores contratados pela Universidade para viabilizar suas atividades finalísticas. Para exemplificar a situação da UNIRIO, o relatório aponta que:

O Quadro de Referência da Universidade possui 22 cargos no nível D. Entre esses, apenas sete estão com o provimento liberado. No nível E, existem 40 cargos, e 12 estão com seu provimento suspenso. Ou seja, se nenhuma medida for adotada, a fim de conter essa ação progressiva de extinção de cargos e suspensão de provimentos, em um curto prazo de tempo, haverá um esvaziamento severo da força de trabalho da Instituição, e o desempenho das atividades estará seriamente comprometido. (UNIRIO, 2023, p. 93)

Isso posto, afirmamos que esse, com certeza, é um desafio considerável para o sistema brasileiro de ensino superior e que se mostra determinante para reverter a morosidade nas ações de atendimento aos estudantes com deficiência nas universidades. Nesse sentido, como segunda sugestão desta pesquisa, apontamos que, apesar da escassez de profissionais técnicos na universidade, haja um redimensionamento da força de trabalho dos profissionais que ocupam o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais.

Dentro da universidade, sabemos que alguns Técnicos em Assuntos Educacionais estão deslocados de suas funções, atuando, por vezes, em secretarias de cursos e exercendo funções administrativas, tal como foi relatado na introdução deste trabalho sobre a situação da pesquisadora desta tese quando ingressou como servidora da UNIRIO. Esse quadro denota desperdício de mão de obra especializada. Isso porque, por natureza do cargo, os profissionais que são Técnicos em Assuntos Educacionais possuem alguma licenciatura e têm como atribuição, dentre outras, o trabalho em conjunto com os coordenadores de cursos em reestruturações curriculares. Desse modo, se esses profissionais fossem

³³ <http://www.unirio.br/proplan/dainf/relatorio-de-gestao-1>

capacitados por meio de cursos de formação com temáticas relacionadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva, poderiam ser redistribuídos para atuarem setorialmente e institucionalmente no planejamento e execução de ações voltadas para o atendimento aos estudantes com deficiência. Acreditamos que essa estratégia poderá ser capaz de minimizar algumas barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência, principalmente aquelas que são oriundas de falta de conhecimento sobre as especificidades de determinadas condições de deficiência.

Além disso, como última sugestão deste estudo, assinalamos que é preciso que os servidores envolvidos na gestão e na elaboração da política inclusiva na UNIRIO tenham conhecimento técnico sobre as discussões que se travam na área da educação inclusiva e sobre o uso da verba que a universidade recebe do INCLUIR. É imprescindível que essa verba seja mais bem aplicada, uma vez que a UNIRIO carece, por exemplo, de inúmeros recursos de TA e de um ambiente físico acessível a todos os estudantes.

Portanto, tomando a UNIRIO como objeto de um estudo de caso, ficou evidente que há um conjunto de questões que impediram, e ainda impedem, a estruturação de uma universidade efetivamente inclusiva. Algumas questões foram discutidas nesta tese, outras, sem dúvida, merecem a atenção de novas pesquisas. No entanto, investir na capacitação de gestores, promover ações de redimensionamento da força de trabalho da universidade e repensar as práticas da instituição, tendo como horizonte de referência a “experiência da deficiência” sob uma visão inclusiva, são demandas que precisam de atendimento urgente. Demandas que precisam estar pautadas às vozes dos estudantes com deficiência, num efetivo diálogo, no sentido da educação emancipadora de viés freiriano, mencionada na Introdução desta tese. Diálogo que permitirá não só o “entendimento/atendimento” de suas necessidades, mas que possibilitará, num processo simultâneo de reconhecimento e empoderamento, a desconstrução, de fato, das barreiras que, ao fim e ao cabo, apenas os referidos estudantes são capazes de identificar com precisão, uma vez que é sobre eles e elas que tais barreiras se impõem. Tudo isso abrindo caminho para o fortalecimento do respeito às diferenças, para o reconhecimento das especificidades humanas e reforçando a política inclusiva que já está em curso na UNIRIO.

7.2 PERSPECTIVAS

Estudos que envolvem fenômenos sociais, em uma pesquisa qualitativa, podem nos levar a diversos caminhos, tendo em vista a complexidade que envolve a existência humana e sua relação com os diversos contextos socioculturais. No caso desta tese, algumas temáticas, que emergiram das vozes dos estudantes, não foram completamente aprofundadas, por não estarem diretamente ligadas ao projeto original e, por isso, poderão ser abordados na forma de outros estudos³⁴. Estudos que podem ser feitos pela própria pesquisadora ou por algum outro pesquisador ou pesquisadora que tenha interesse nas temáticas.

Desejamos, então, que as discussões aqui levantadas possam contribuir com a área da educação inclusiva, dentro e fora do contexto investigado, e, principalmente, para a reflexão sobre as práticas universitárias frente aos estudantes com deficiência. E, reconhecendo que sempre há novos caminhos a serem percorridos, deixamos o seguinte pensamento do nosso entrevistado E4, para simbolizar o saber produzido nesta tese: “Eu acho que a palavra da inclusão é humanizar. Nós somos humanos e temos o direito de estar em todos os lugares onde as pessoas estão, estudam, se divertem e trabalham” (E4, 2022).

Dessa maneira, num movimento de articulação entre o que foi dito por esse estudante da UNIRIO e as contribuições desta tese, cumpre citar, mais uma vez, a epígrafe que abriu sua Introdução:

Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito do seu próprio movimento.

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, a humanização dos homens. E esta [...] é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação é viabilidade, constatável na história. E, enquanto

³⁴ Destacamos como possíveis desdobramentos desta tese: i) expectativas de futuro após conclusão do curso de pós-graduação; ii) estratégias de permanência, participação e aprendizagem organizadas e construídas pelos estudantes com deficiência; e iii) o recurso ao método arqueológico de Foucault para a análise de políticas inclusivas de pessoas com deficiência.

viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar.

Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires. (FREIRE, 1987, p. 49)

Essa articulação é oportuna, uma vez que permite enfatizar que o sentido profundo do projeto político-pedagógico de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, é, justamente, o de uma educação que esteja a serviço da humanização. Isto é, uma educação problematizadora e emancipadora, uma educação como prática de liberdade, orientada, assim, para fomentar a vocação ontológica do ser humano, que é *ser mais*. E o que foi dito nessa última passagem pelo E4, alguém que foi sujeito desta tese, repercute exatamente essa orientação, a de uma educação voltada para promover a inclusão-humanização. Uma educação, enfim, em que os estudantes com deficiência sejam sujeitos de sua própria busca. Portanto, consideramos que a proposta de democratização da educação de Freire, neste século XXI, deve continuar a ser pensada e colocada em prática em articulação com os princípios da inclusão. E, nesse sentido, destacamos a inconformidade e a resistência a quaisquer retrocessos no campo da educação inclusiva em nosso país.

8 REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. A subject of privilege: english and the school curriculum 1906-1935. In: HAMMERSLEY, Martyn; HARGREAVES, Andy (Eds.). *Curriculum practice: some sociological case studies*. Lewes: Falmer Press, 1983.

_____. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. *Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball*. New York: Routledge, 2006.

_____. *Educação global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. *Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues*. Journal of Curriculum Studies, 24:2, 97-115, 1992.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. New York: Routledge, 1992.

BRASIL. *Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 02 abr.2022

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. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 02 abr.2022

BRASIL. *Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm Acesso em: 02 abr.2022

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 02 abr.2022

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2e_d.pdf Acesso em: 02 abr.2022

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 técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 02 abr.2022

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 2 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital nº 04. Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)*. Diário Oficial da União, 5 de maio de 2008.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 02 abr.2022

BRASIL. MEC. ANDIFES. *V pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais*. 2019. Disponível em: https://www.ufes.br/sites/default/files/anexo/v_pesquisa_do_perfil_dos_graduandos_16_de_maio.pdf. Acesso em: 01 de julho de 2023.

CASTRO, Edgardo. *Introdução a Foucault*. Trad.: Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p.295-316.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência?* São Paulo: Brasiliense. 96 p. Coleção Primeiros Passos. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. *A qualidade da educação: perspectivas e desafios*. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. *Inclusão: uma realidade em discussão*. 2. ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2007.

GODOY, Arilda S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. Revista de Administração de empresas. São Paulo. v.35, n.2, p.57-63, Mar./Abr. 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES)*. Brasília: MEC, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Glossário de Educação Especial*. Brasília: Inep, 2014a. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/educacaobasica/educacenso/educacaoespecial/2014/glossariodaeducacaoespecial.pdf>>. Acesso em: 02 de julho de 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional*. Educ. rev. [online]. 2011, n.41, pp.61-79.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. *Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo*. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Revista Educação & Sociedade, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. *A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional*. Jornal de Políticas Educacionais, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Ines. *Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. Educação & Sociedade, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão, diferença e deficiência: sentidos,*

deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, v. 10, n. 2, 1 dez. 2017.

_____. *Ensinando a turma toda*. In: O desafio das diferenças nas escolas. Vozes. Petrópolis, 2016.

_____. *Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como fazer?* Summus. São Paulo. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. *Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais*. *Acta Cir. Bras.*, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2006, vol.11, n.33, pp.387-405. ISSN 1413-2478.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2008.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. *A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso*. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

OZGA, Jenny. *Policy Research and Policy Theory: A Comment on Fitz and Halpin*. *Journal of Education Policy*, v. 5, n. 4, p. 359–362, 1990.

RENDERS, Elizabete Cristina Costa. *A Inclusão na Universidade: as pessoas com Deficiência e Novos Caminhos Pedagógicos*. Curitiba. Editora Prisma. 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

_____. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9

STAINBACK, Susan; STAIMBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. *Orientações didáticas para a atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual no Ensino Superior*. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (org.). *Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal: EDURFN, 2013. p. 59-82.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-24, jan./abr., 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*. Paris: UNESCO, 1998.

UNESCO. *Marco da educação 2030: Declaração de Incheon*. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VILELA, Rosana Brandão, RIBEIRO, Adenize, & Batista, Nildo Alves. (2020). *Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: Uma aplicação aos desafios do mestrado profissional em ensino na saúde*. *Millenium*, 2(11), 29-36. DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0211.03.002>

YIN. Robert. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/desumanização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

9 APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

1. Conhecendo os sujeitos da pesquisa:

- a. Nasceram deficientes ou adquiriram a deficiência?
- b. Qual significado a deficiência tem para você?

2. Experiências escolares:

- a. Estudaram em quais instituições no ensino básico?
- b. Que tipo de suportes educativos tiveram no ensino básico?
- c. Quais as barreiras que enfrentaram durante todos os anos de ensino básico?
- d. Quais ações inclusivas foram realizadas nas instituições em que você estudou no ensino básico?
- e. Quais ações escolares inclusivas você gostaria de destacar como essenciais para seu desenvolvimento acadêmico?

3. Avaliação das ações inclusivas na Universidade:

- a. Qual motivo da escolha pelo curso de graduação que está matriculado ou matriculada?
- b. Como experienciam o mundo acadêmico? Fazem parte de grupos de pesquisa? Fazem parte de grupos de extensão? Participam de processo seletivo para bolsas?
- c. Que tipo de ações inclusivas a Universidade tem feito? Que tipo de apoios educativos têm no ensino superior?
- d. Qual a impressão sobre a atitude/comportamento dos professores e colegas em relação a você?
- e. Quais as barreiras enfrentam em seu processo formativo na Universidade?
- f. Como foi a experiência com o ensino remoto? A Universidade ofereceu algum suporte ou tecnologia assistiva?
- g. Como percebem a inclusão na Universidade?
- h. Que tipo de ações você acha importante a Universidade realizar tendo como perspectiva a inclusão de pessoas com deficiência e que ainda não estão ocorrendo?

4. Impressões finais

- a. Você indicaria a Unirio para alguma pessoa com deficiência que esteja querendo cursar a graduação? Por quê?
- b. Quais são as suas perspectivas para o futuro?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO

I. Experiência Profissional

- a. Formação e tempo de serviço na Unirio;
- b. Trajetória profissional na instituição;

II. Inclusão na Universidade

- a. Teorias e conceitos;
- b. Relação entre a função institucional e o processo de inclusão;
- c. Quais você considera os maiores desafios/dificuldades da Universidade em relação à inclusão de alunos com deficiência?
- d. Como ocorre a elaboração dos documentos institucionais norteadores das práticas de acessibilidade e inclusão na Unirio?

III. Ações Inclusivas

- a. Estratégias para garantia do acesso, permanência e participação dos alunos;
- b. Formação e atuação dos servidores;
- c. Poderia sintetizar o que é o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), quando foi criado e quais são os seus objetivos em relação à inclusão do discente com deficiência na universidade?
- d. Quais estratégias para a garantia de acesso, permanência e participação dos alunos com deficiência o NAI têm promovido?
- e. Além da criação do NAI, na Unirio, há outras ações institucionais para a garantia do acesso e inclusão dos alunos com deficiência?
- f. Houve alguma ação institucional para os alunos com deficiência durante o tempo de ensino remoto?
- g. Qual a relação do NAI com o corpo docente e técnico da Unirio? É oferecida alguma formação, capacitação ou instrução para os professores e técnicos sobre a educação inclusiva?
- h. Como avaliam as estratégias/ações de acessibilidade e inclusão implementadas pelo NAI, na Unirio, até o momento?

IV. Compromisso Social

- a. Inclusão na Unirio
- b. Inclusão no Unirio para a comunidade;
- c. Inclusão na Unirio para a sociedade;

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E DECLARADO

Dados de identificação:

O (A) Sr. (ª) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “A inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: normas, discursos e práticas”, de responsabilidade da pesquisadora Andreza de Oliveira de Carvalho, que usará os dados para conclusão de sua tese de doutorado na Universidade Federal Fluminense. O contato com a pesquisadora pode ser feito por meio de telefone, cujo número: **(21)998626979** ou por e-mail: andreza.bastos@unirio.br ou andrezaoc@id.uff.br

Informações sobre o estudo:

Esta pesquisa visa investigar as condições das políticas inclusivas na Unirio e para isso, precisa entender como os estudantes com deficientes dessa instituição impactam essas políticas e ao mesmo tempo são impactados por elas em suas trajetórias acadêmicas. De fato, a pesquisa é importante para o aperfeiçoamento de processos inclusivos ligados à educação superior pública brasileira. A pesquisa deverá ser realizada por meio de entrevistas, que poderão ocorrer presencialmente, ou, caso seja necessário devido à pandemia de Covid-19, por meio de vídeo, WhatsApp ou outro meio digital que mais confortável for ao entrevistado. As entrevistas ocorrerão em grupo, quando os participantes aceitarem. Caso algum participante queira manter total anonimato e prefira fazer a entrevista individualmente, assim será procedida. As respostas e análises das observações serão analisadas e servirão de base para construção da minha tese. As conclusões das análises das entrevistas serão apresentadas no texto da tese o que, portanto, poderá resultar em divulgação. Essa autorização permitirá ao pesquisador coletar dados e publicá-los, bem como suas análises, sem citar os nomes dos participantes, portanto, com a previsão de garantia do anonimato e do sigilo. No entanto, mesmo que sem intenção, alguns danos mínimos podem ocorrer aos participantes da pesquisa, tais como: 1) Constrangimento ao responder as perguntas da entrevista; 2) Desconforto; 3) Medo; 4) Vergonha; 5) Estresse; 6) Quebra de sigilo, 7) Cansaço ao responder às perguntas e 8) Quebra de anonimato. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador. A indenização será decidida em comum acordo entre as partes. Sua participação é *voluntária* e este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade das atividades. Estão garantidas a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa, assim como o direito de acesso aos resultados da pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense (CEP/UFF)

O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos. Assim, os CEPs procuram defender a dignidade e os interesses dos participantes, incentivando sua autonomia e participação voluntária. Esta pesquisa está relacionada ao “Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Linguística” (CEP – Humanas) – Campus da

UFF da Praia Vermelha – Instituto de Física – 3º andar (Torre nova) - Niterói – RJ.
Telefone:(21) 2629-5119 – Email:cephumanasuff@gmail.com

A participação será livre e voluntária, sendo liberado a qualquer momento, aquele(a) que desejar não participar. Dúvidas e informações de riscos benéficos, e outros assuntos sobre o estudo poderão ser obtidas quando desejar, através do e-mail e do telefone da pesquisadora, que estão acima colocados.

Eu,

RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante

APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA

Solicitamos autorização deste Centro de Ciências Exatas e Tecnologias – CCET da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro para realização da Pesquisa de Doutorado com o título: “A inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: normas, discursos e práticas” proposta pela pesquisadora Andreza de Oliveira de Carvalho, doutoranda do Curso de Pós Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn da Universidade Federal Fluminense sob orientação do Prof. Dr. Paulo Pires de Queiroz.

Com o objetivo de coletar dados para a pesquisa em questão, solicitamos também a garantia da infraestrutura para a realização segura da pesquisa em suas dependências e autorização para que o nome desta instituição conste na pesquisa final bem como em futuras publicações e eventos científicos.

Ressaltamos que os dados coletados estarão de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Ressaltamos ainda que esta autorização está condicionada à aprovação final da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa responsável por sua avaliação.

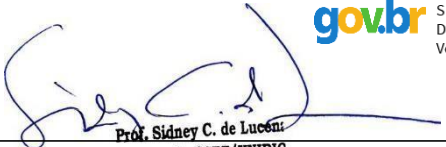
Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Instituição, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Rio de Janeiro, 03 de novembro de 2021.


Pesquisadora Responsável pela pesquisa

DECLARAÇÃO

Declaramos que autorizamos e assumimos a corresponsabilidade pela realização da referida pesquisa. Temos conhecimento e nos comprometemos a cumprir as normas éticas vigentes no Brasil. Temos conhecimento também e concordamos com o parecer ético da instituição proponente e garantimos a infraestrutura para a realização segura da pesquisa em nossas dependências.


Prof. Sidney C. de Lucena
Decano do CCET/UNIRIO
SIAPE 2522048

Documento assinado digitalmente
gov.br Sidney Cunha de Lucena
Data: 08/11/2021 13:00:13-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Sidney Cunha de Lucena
Decano do Centro de Ciências Exatas e Tecnologias (CCET)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

APÊNDICE E - CARTA DE ANUÊNCIA


Solicitamos autorização deste Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro para realização da Pesquisa de Doutorado com o título: “A inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: normas, discursos e práticas” proposta pela pesquisadora Andreza de Oliveira de Carvalho, doutoranda do Curso de Pós Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn da Universidade Federal Fluminense sob orientação do Prof. Dr. Paulo Pires de Queiroz.

Com o objetivo de coletar dados para a pesquisa em questão, solicitamos também a garantia da infraestrutura para a realização segura da pesquisa em suas dependências e autorização para que o nome desta instituição conste na pesquisa final bem como em futuras publicações e eventos científicos.

Ressaltamos que os dados coletados estarão de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Ressaltamos ainda que esta autorização está condicionada à aprovação final da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa responsável por sua avaliação.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Instituição, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Rio de Janeiro, 03 de novembro de 2021.



Pesquisadora Responsável pela pesquisa

DECLARAÇÃO

Declaramos que autorizamos e assumimos a corresponsabilidade pela realização da referida pesquisa. Temos conhecimento e nos comprometemos a cumprir às normas éticas vigentes no Brasil. Temos conhecimento também e concordamos com o parecer ético da instituição proponente e garantimos a infraestrutura para a realização segura da pesquisa em nossas dependências.


Prof. Dr. Nilton José dos Anjos de Oliveira gov.br
Decano do CCH
Portaria n.º 266, de 04/05/21

Documento assinado digitalmente
Nilton Jose dos Anjos de Oliveira
Data: 03/11/2021 16:12:27-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Decano do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro