

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL
CURSO DE GEOGRAFIA

HENRIQUE RAMOS

**OS DESAFIOS DA INCLUSÃO: as vivências das pessoas com deficiência no contexto
do Ensino Superior**

ITUIUTABA

2021

HENRIQUE RAMOS

**OS DESAFIOS DA INCLUSÃO: as vivências das pessoas com deficiência no contexto
do Ensino Superior**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado com
requisito parcial para a obtenção do título de
licenciado e bacharel em Geografia pela
Universidade Federal de Uberlândia (UFU),
Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO)

Orientadora: Profa. Dra. Gerusa G. Moura

ITUIUTABA

2021

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO: as vivências das pessoas com deficiência no contexto do
Ensino Superior

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gerusa Gonçalves Moura (UFU/ICHPO)

Profa. Dra. Maria Aparecida Augusto Satto Vilela (UFU/ICHPO)

Prof. Dr. Adriano Rodrigues de Souza De La Fuente (UFU/ICHPO)

Data: _____

Resultado: _____

Dedico este trabalho primeiramente a Deus por ter me dado forças para chegar até aqui, à minha família pelo suporte nos momentos difíceis, à minha orientadora pela paciência e pelo empenho, à Universidade Federal de Uberlândia, em especial aos monitores e aos servidores, pelo respeito e dedicação.

RESUMO

A educação inclusiva é necessária para que as pessoas com qualquer deficiência tenham assegurado o seu direito à educação em todos os níveis de ensino, desde o básico até o superior. Ao considerar as particularidades de cada indivíduo, esse modelo pedagógico evita prejuízos no desenvolvimento intelectual dos educandos, além de favorecer a inclusão destes, durante e após o processo de aprendizagem. O presente trabalho tem como objetivo compreender o contexto educacional na parte de acessibilidade física e metodológica dos alunos com deficiência e as dificuldades enfrentadas por eles no âmbito do Ensino Superior no Campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. Como objetivos específicos, essa pesquisa buscou descrever o histórico da deficiência e a sua relação com a educação, com o processo de ensino aprendizagem. Além disso, demonstrar a percepção dos alunos com deficiências inseridos no Curso de Graduação da Instituição em relação ao processo de ensino aprendizagem adotado, bem como o apoio prestado pela Instituição de Ensino a estes estudantes, através da Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE). Para isso, foi realizado a partir da análise histórica-teórica da trajetória da educação especial, seguida da busca de legislações que direcionam a prática do ensino no país e, por último, foi considerada a vivência de dois estudantes especiais e de uma coordenadora do CEPAE. Tal estudo possui caráter exploratório com abordagem qualitativa. Nos resultados destacam-se as dificuldades enfrentadas pelos alunos da graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, campus Pontal, devido à falta de acessibilidade e a dinâmica pedagógica, por vezes ineficaz, empregada pelos docentes. Ademais, foram apontados os desafios e os pontos positivos do suporte oferecido aos alunos segundo a visão da coordenadora do DEPAE. Logo, é fundamental discutir ações que preencham as lacunas ainda existentes nos meios teóricos e prático do campo da Educação, que impactam diretamente no processo de aprendizagem dos deficientes.

Palavras-chave: Educação, aprendizagem, deficientes, legislações, inclusão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1	10
A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: uma retrospectiva histórico-teórica ..	10
CAPÍTULO 2	16
A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NAS LEGISLAÇÕES	16
2.1. A Constituição Federal de 1988	17
2.2. O Estatuto da Criança e do Adolescente	19
2.3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)	20
2.4. O Plano Nacional da Educação	21
2.5. Os Critérios de Acessibilidade	23
2.6. O Conselho Nacional de Educação	26
2.7. A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência	28
2.8. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	30
2.9. O Estatuto da Pessoa com Deficiência	30
CAPÍTULO 3	32
VIVÊNCIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	32
3.1. Um relato da minha Experiência no Ensino Superior	32
3.2. Os relatos das experiências dos alunos e os desafios da Universidade.	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	Erro! Indicador não definido.38
REFERÊNCIAS	41

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a educação foi tema de grandes discussões, quanto a forma que deveria ser estruturada e implementada ao ensino das pessoas com deficiência. Alguns períodos trouxeram grandes avanços no processo introdutório dessa parcela da população, como por exemplo, no Cristianismo. No século I d.C., com o ensino pautado na filosofia do amor ao próximo, da compaixão e da fraternidade, a visão da sociedade para com as pessoas com deficiência passou a ser mais humanística e do que assistencialista. Com isso, foram criadas instituições que por um lado transparecia o lado positivo do acolhimento a esses indivíduos antes rejeitados; mas por outro lado, provocava/ampliava a segregação, visto que as pessoas com deficiência estavam agora afastadas do convívio social, trancafiadas nestas Instituições.

No século XIX, na Europa, acreditava-se que as pessoas com deficiências receberiam um tratamento mais adequado nos locais chamados de Classes Especiais, onde existiam profissionais preocupados com o seu desenvolvimento intelectual. A partir desse momento, iniciou-se a quebra do paradigma que os deficientes não eram passíveis de serem educados, bem como que sua deficiência era de ordem patológica e não mais mística.

Já na segunda metade do século XX, a partir da década de 1960, surgiram movimentos sociais formados por indivíduos que acreditavam que as pessoas com deficiência tinham o direito de estudar e receber suporte para atender às suas necessidades educacionais, mesmo que a prioridade inicial fosse a acessibilidade física. No entanto, esse movimento não considerou a formação adequada de docentes frente a didática necessária para atender às necessidades específicas de cada aluno. Essa lacuna encontra-se presente até os dias de hoje na formação de muitos profissionais da educação, o que por sua vez dificulta o ensino e a aprendizagem não só dos alunos com deficiência.

É importante considerar que toda essa trajetória citada até agora combinou também melhorias relevantes que devem ser mencionadas, tais como os direitos das pessoas com deficiência no convívio social, mesmo que ainda exista barreiras físicas, comunicativas e de aceitabilidade; a criação de Núcleos de Apoio nas instituições de ensino para docentes e discentes; leis que garantem a acessibilidade; cotas que asseguram o ingresso no Ensino Superior, entre outras.

A educação é um instrumento que possibilita a emancipação das pessoas com deficiência, pois permite que elas se conscientizem de suas condições e de seu papel na

sociedade e, dessa forma, lutem pelos seus direitos. O respaldo legal é necessário, pois reforça o caráter ético de respeito mútuo entre as pessoas com deficiência e os indivíduos sem deficiência, garantindo uma sociedade mais justa e igualitária.

Tendo em vista a concretização desse direito à educação, alguns documentos foram implementados no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), Plano Nacional da Educação (PNE), Conselho Nacional da Educação (CNE), Critérios de Acessibilidade, Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Política Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva e Estatuto das Pessoas com Deficiência.

Apesar das grandes conquistas já alcançadas que garantem a inclusão, sobretudo a partir da década de 1980, e o desenvolvimento intelectual das pessoas deficientes, ainda persistem desafios que precisam ser superados. Em especial no Ensino Superior, onde esses estudantes muitas vezes encontram-se desassistidos, tendo dificuldade desde o momento do ingresso na Instituição, até a sua inserção no mercado de trabalho.

Ao observar os avanços obtidos pelo ensino inclusivo na história, nota-se a relevância deste trabalho para a reflexão crítica da educação às pessoas com deficiência, especialmente aos deficientes visuais no Ensino Superior, visto que essa pesquisa visa discutir a acessibilidade física, os aspectos pedagógicos, a conduta de profissionais frente à esses indivíduos.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho foi compreender como as pessoas com deficiência são integradas no contexto educacional do Ensino Superior, especialmente no que diz respeito a acessibilidade física e metodológica, e as dificuldades enfrentadas por elas, tendo como campo de pesquisa o Curso de Geografia de uma Instituição de Ensino Pública, localizada no Pontal do Triângulo Mineiro. Como objetivos específicos, essa pesquisa buscou descrever o histórico da deficiência e a sua relação com o processo de ensino aprendizagem, as conquistas e dificuldades encontradas; bem como a inserção das pessoas com deficiência no Ensino Superior. Além disso, demonstrar a percepção dos alunos com deficiências, especialmente a visual, inseridos no Curso de Graduação da Instituição em relação ao processo de ensino aprendizagem adotado e o apoio prestado por ela.

A metodologia utilizada partiu-se de uma revisão bibliográfica e de uma análise documental, baseando-se em literaturas que abordam a temática central (educação, ensino, inclusão, deficiências, , deficiência visual), bem como em documentos legais, a fim de ressaltar os direitos das pessoas com deficiência, especialmente no âmbito das instituições de ensino.

Essa pesquisa é de abordagem qualitativa, pois procura analisar os dados coletados nas entrevistas discutindo a realidade vivenciada pelos alunos com deficiência no Ensino Superior. Foram entrevistados dois estudantes com deficiência e a Coordenadora da Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE) da Universidade Federal de Uberlândia - Campus Ituiutaba.

Sendo assim, este trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo abordou a trajetória da educação especial a partir de uma perspectiva histórico-teórica. O segundo capítulo tratou de forma mais pragmática da educação especial e inclusiva à luz das legislações nacionais e internacionais, e, por último, o terceiro capítulo refere-se à vivência de pessoas com deficiência no Ensino Superior, bem como os desafios encontrados pelos servidores no atendimento às mesmas.

CAPÍTULO 1

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: uma retrospectiva histórico-teórica

Durante a história, pessoas que possuíam alguma deficiência eram excluídas do convívio social, sendo limitadas a viverem isoladas. Com isso, essa parcela da população vem sofrendo desde então, com vários tipos de barreiras que dificultam a sua promoção humana. Na Antiguidade, os deficientes eram vistos como seres que deveriam ser abandonadas ou até mesmo mortos, por não atenderem ao padrão considerado como “normal”.

Segundo Santos, Velanga e Barba (2017), no período de exclusão que ocorreu na Antiguidade Clássica ou período Pré-cristão, os indivíduos que não seguissem o perfil de idealização de um corpo perfeito eram renegados pelos ditos “normais”. Esses autores afirmam que:

[...] o infanticídio era justificado pela sociedade como uma atitude correta, dessa forma quando os bebês nasciam com qualquer anormalidade era esperado que seus familiares os expusessem, e posteriormente esses bebês não tivessem o direito à vida.” (SANTOS, VELANGA e BARBA, 2017, p. 316).

A sociedade acreditava que indivíduos nascidos com algum tipo de deficiência eram frutos de feitiçarias e outras coisas do tipo, como afirma as mesmas autoras acima referenciadas. Tal concepção favoreceu a negligência e o preconceito para com os deficientes. Essa realidade se modificou com o nascimento de Cristo e a subsequente expansão do Cristianismo que, por meio da compaixão e do amor ao próximo, levaram a sociedade a reconhecer os deficientes como filhos de Deus e, que somente por esse fato, possuíam dignidade e mereciam respeito.

Sendo assim, os templos religiosos assumiram o papel de acolhimento desses indivíduos, por vezes abandonados por falta de compreensão dos seus familiares. Essa postura exercida pela Igreja foi de grande importância para as pessoas com deficiência, visto que anteriormente eram levados à morte, simplesmente pelas suas diferenças em relação aos demais. De acordo com Sasaki (2012), esse fato histórico ficou conhecido como o período da rejeição social, que é considerado um subperíodo interligado ao período da exclusão.

Em outra fase da história, na Europa, as pessoas com deficiência eram encaminhadas para as instituições destinadas a atender exclusivamente este público, pois tinha-se a crença que nesses locais seriam melhores tratados, conforme afirma Mendes (2006, p. 387):

[...] a institucionalização em asilos e manicômios foi 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”.

Assim, como predito por Mendes (2006), esses sujeitos passaram a não ter contato com o restante da sociedade, ficando confinados nestes diferentes recintos. Logo, a separação desses indivíduos gerou uma postura discriminatória por parte da sociedade, visto que continuou a evidenciar o preconceito para com tais sujeitos, caracterizando o caráter segregador deste período.

No século XIX houve a criação das chamadas Classes Especiais, que eram locais para onde eram direcionados os estudantes, especialmente aqueles que apresentavam alguma deficiência, que não obtinham o resultado esperado nos testes de aprendizagem. De acordo com Santos, Velanga e Barba (2017, p. 321):

Com esses testes, os alunos eram encaminhados às escolas especiais, que se multiplicaram e diferenciavam-se em diferentes funções e etiologias, como centros especializados para o atendimento de surdos, cegos, deficientes mentais, distúrbios de aprendizagem, da fala, paralisia cerebral, dentre outras. Nesta época, observa-se que havia uma preocupação em rotular a criança que não aprendia para justificar o fracasso escolar, colocando na deficiência a culpa pela falta de certas habilidades acadêmicas.

Nesse período considerava-se que as pessoas com deficiência teriam um tratamento melhor nos Institutos que lidavam com as suas deficiências. Foi nesses mesmos lugares que profissionais preocupados com a busca pelo desenvolvimento intelectual desses indivíduos passaram a desenvolver metodologias de ensino que pudesse favorecer o desenvolvimento desses alunos.

Apresentando um viés médico, como apontado pelas autoras Santos, Velanga e Barba (2017), a deficiência passou a ter um caráter patológico e não místico como era entendida anteriormente. Assim, para elas, o período de institucionalização

[...] foi evidenciado nas prisões, nos asilos ou os hospitais psiquiátricos, em que as pessoas ficavam enclausuradas por serem consideradas “marginalizadas”, doentes e deficientes, ficavam confinados, tendo como direito apenas atenção básica de abrigo, vestuário e alimentação. (SANTOS, VELANGA e BARBA, 2017, p. 319).

Outra característica desse período foi a mudança de paradigma de que pessoas deficientes não fossem seres educáveis, rompendo assim com essa crença, como destaca Mendes (2006, p. 387): “[...] médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis”.

Essa atitude foi importante porque naquele dado momento histórico, embora as pessoas com deficiência fossem restritas aos Institutos, elas não tinham esse direito assegurado, uma vez que a educação formal só era ofertada para uma pequena parcela da população. Esses indivíduos tendo contato com o ensino e não respondendo à expectativa desses profissionais eram destinados a classes especiais, conforme afirma Mendes (2006, p. 387):

Paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos deram origem, já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos difíceis passaram a ser encaminhados.

Nesse sentido, vale ressaltar o caráter segregador desse período, em que se refere ao isolamento dos indivíduos com deficiência do seu convívio social, caracterizando dessa forma o episódio da segregação, afirmado pela mesma autora (MENDES, 2006). Esta ainda aponta que “[...] a segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”. (MENDES, 2006, p. 387 - 388).

Todavia, é na inconformidade das condições vividas por eles que se emerge, a partir da década de 1960, movimentos sociais que defendem a convivência desses com o restante da sociedade, dando origem ao período denominado de “Integração”. É a partir da década de 1960, período notabilizado por algumas transformações políticas, sociais e culturais, envolvendo o público das pessoas com deficiência e defendendo seus direitos, que emerge um novo modelo de ensino objetivando a integração escolar, ou seja, a inserção de pessoas com deficiência no espaço escolar, como ressalta Mantoan (2003, p. 15):

O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.

A Integração diz respeito à inserção dos indivíduos com deficiência no convívio social, dividindo o espaço escolar com outros sujeitos, sendo estes sem deficiência. Este período corresponde não apenas à divisão do espaço escolar com outros sujeitos, mas também fora dele, proporcionando, assim, uma situação de respeito das pessoas que não tem deficiência para aquelas que têm.

Tal concepção é abordada por Mendes (2006), na qual explicita que “[...] a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança é uma prática intolerável” (MENDES, 2006, p. 388), justificando a necessidade da promoção de práticas integradoras. Para isso, a autora elenca

argumentos que comprovam que a interação entre pessoas com e sem deficiência traz consigo um sentimento de luta pelo direito, respeito e aprendizagem, com desafios vivenciados por eles a cada dia.

Para as pessoas com deficiência, os principais benefícios dessa Integração seriam, segundo Mendes (2006, p. 388): “[...] participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivo”. Já para as pessoas sem deficiência, os benefícios apontados pela autora são fazê-los compreender as diferenças das pessoas ao longo da vida e enxergá-las da forma como são, além de contribuir para a sua própria afeição, reconhecendo suas potencialidades e limitações.

Em razão dessa perspectiva de promover em ambos uma relação de respeito mútuo, segundo a mesma autora, se emerge o princípio da normalização, que se refere à condição que pessoas com deficiência desfrutassem dos mesmos direitos e ambientes que as pessoas sem deficiência, como menciona:

O princípio tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. (MENDES, 2006, p. 389).

No que tange também este princípio, *a priori* foi compreendido de forma equivocada por alguns, pois acreditavam que tal princípio não considerava as particularidades daqueles indivíduos com deficiência e, especialmente relativizava as deficiências.

Somente a partir da década de 1980 que algumas pessoas reconheceram a necessidade de mudanças para melhor atender as pessoas deficientes, levando a criação de uma nova teoria educacional que ganhou força inicialmente nos Estados Unidos. Tal teoria denominada *Educação Inclusiva* defendia que todos os indivíduos deveriam ser colocados na mesma sala de aula, não levando em consideração sua crença, sexo, religião, etc.

Conforme Mántoan (2003), esse modelo foi contra a ideia que até então estava colocada, a qual dividia os alunos em classe comum e classe especial, pois defendia que a inclusão - que permite que o aluno participe das atividades em conjunto com os colegas, o que não é compatível com a integração, que apenas insere o aluno no âmbito escolar.

Ainda de acordo com Mántoan (2003), a introdução destes deficientes no cenário escolar deveria se dar de forma radical, completa e sistemática, ou seja, todos, sem exceção, deveriam frequentar as salas de aula do ensino regular.

A partir da década de 1990 realizaram-se conferências de entidades multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, que tinha como preocupação central o serviço de educação ofertada no mundo. Dessas conferências, originaram-se declarações com o intuito de promover a universalização da educação, dentre as quais se destacam: Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a Declaração de Salamanca, em 1994.

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos tinha como objetivo alfabetizar os indivíduos negligenciados por parte dos governantes, visto que, de acordo com o levantamento obtido,

[...] mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento:

mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: e

mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (JOMTIEN, 1990, p. 2).

Para suprir tais necessidades, essa declaração objetivava satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o acesso à educação e promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, entre outros. Essa reunião foi o ponto de partida para outras que discutiram o tema da educação em todo o mundo.

Já a Declaração de Salamanca (1994) tratava da educação inclusiva para o público com necessidades especiais. Essa tinha como objetivo central a educação inclusiva, que diz respeito à inserção dos deficientes no sistema regular de ensino sem renunciar aos serviços de apoio a eles ofertados. Ademais, ambas as declarações também objetivavam a participação de outros grupos minoritários dentro da sala de aula comum.

[...] notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e

de vários governos, agências especializadas, e organizações inter-governamentais naquela Conferência Mundial. (SALAMANCA, 1994, p. 1).

Portanto, é possível definir que a educação inclusiva é o modelo educacional que coloca todos os indivíduos em uma sala de aula, não restringindo somente a ela, mas abrindo portas para que esses estudantes também possam ser ensinados em salas de recursos, como aponta Mendes (2006), ao afirmar que:

A “educação inclusiva” pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade. A retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum. (MENDES, 2006, p. 394).

Essa visão defendida pela autora Enicéia Mendes contrapõe à perspectiva do modelo de inclusão da autora Maria Teresa Mantoan, defende o modelo de inclusão total. Ou seja, um modelo no qual todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, pudessem compartilhar de um mesmo espaço de aprendizagem, sem que esses sejam encaminhados para outro espaço, como a sala de recursos. Para ela, a inclusão

[...] prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular... As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Sendo assim, apesar das diferenças entre as duas perspectivas de modelos educacionais inclusivos, esses convergem na ideia de que a escola deve se adequar aos educandos com necessidades educacionais especiais e não esses educandos à escola, dessa forma, atendendo a todos com equidade.

Dessa maneira, a escola inclusiva deveria alterar sua forma de ensino a fim de proporcionar a esses educandos um melhor estímulo para maximizar as potencialidades de cada um, diferentemente do que era proposto no período da integração. Para tanto, segundo Mendes (2006), esse modelo sofreu resistência por parte de pais ou responsáveis dos estudantes sem necessidades educacionais especiais, que se opõem a tal, uma vez que, para eles, esse modelo teria como resultado a diminuição da qualidade do ensino ofertado.

Diante de todo esse cenário de discussão, para que algo pudesse ser de fato colocado em prática, a elaboração de leis e políticas seria essencial, uma vez que seriam elas a garantia de atendimento a todas essas solicitações, como será visto a seguir.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NAS LEGISLAÇÕES

Como discutido no capítulo anterior, as pessoas com deficiência já lutaram muito para terem assegurados seus direitos de conviver em sociedade. Vimos também que tem sido um processo lento e doloroso, o qual já perpassou por diversos períodos, sendo que nestes as pessoas com deficiência eram vítimas de todos os tipos de discriminação e preconceito.

Vendo pessoas inconformadas com essa situação passaram a solicitar que as instituições responsáveis dessem uma atenção maior para aqueles indivíduos, que tinham não só o direito, mas o dever de viver de forma mais autônoma. Isso originou uma série de discussões tendo como pauta central o direito de vivenciarem as mesmas experiências que as demais pessoas.

Várias reuniões/encontros/congressos resultaram na elaboração de documentos legais que respaldam o papel das pessoas com deficiência na sociedade, bem como condutas atitudinais de toda a sociedade para com os deficientes, buscando, deste modo, alcançar uma prática de reconhecimento do outro como seu semelhante, apesar de apresentarem características, sejam elas visíveis ou não, particulares.

A educação é considerada um meio social que possibilita as pessoas com deficiência conscientizarem-se de suas condições, do lugar que ocupam na sociedade e, por meio disso, agirem politicamente e visionar a sua emancipação, usando os documentos legais instituídos para respaldar e garantir seus direitos.

Os acontecimentos em torno dos feitos conquistados no direito e na acessibilidade necessária para adentrar o Ensino Superior, ocorrem através de inúmeras batalhas travadas durante anos, vencendo e conseguindo notoriedade, obtendo assim seus direitos assegurados por lei, alcançado importantes conquistas políticas, sociais e tanto pessoal. Diante disso, Martins *et al.* (2015) menciona que as árduas batalhas travadas para adquirir os direitos, dentro do Brasil, mostram resultado diante da adequação às regras internacionais, assim:

As políticas públicas para o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro vêm sofrendo ao longo dos últimos dez anos um processo de adequação ao pleito mundial. Os organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), suscitam a ampliação do investimento em educação, no sentido de favorecer o acesso de grupos socialmente desfavorecidos ao ensino público. (MARTINS *et al.*, 2015, p. 1008).

Com a organização e o enfoque para a educação, junto do aumento da verba para esses setores, a Unesco planeja trabalhar a idealização do ensino público para as pessoas com deficiência e, desse modo, auxiliá-los no ingresso em instituições, que por vez, visem desenvolver a sua educação. Contudo, anterior a todas essas realizações, a possibilidade do ingresso de pessoas com deficiência no Ensino Superior sofreu importantes embates, tanto internacionalmente quanto no Brasil, e sendo de extrema importância entender o seu contexto e as trajetórias desses feitos. Então, Martins *et al.* (2015, p. 987), diz que:

[...] o evento ocorrido em Salamanca, em 1994, pode ser considerado o marco zero e o início da discussão do ingresso dessas pessoas no Ensino Superior no Brasil, utilizando como base a Declaração dos Direitos Humanos. Que a partir disto, salienta a importância da Educação Especial para integração dessas pessoas para dentro da área da educação, que através de suas discussões e da sua eventual inclusão, salienta ao restante da população o direito garantido, tanto para o ensino quanto para a formação profissional destes indivíduos.

Portanto, no presente capítulo trataremos destes documentos e afins, sendo eles: Constituição Federal de 1988 (CF88); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394/96 (LDB 9394/96); Plano Nacional da Educação (PNE); Conselho Nacional da Educação (CNE), Critérios de Acessibilidade, Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência; Política Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva e Estatuto das Pessoas com Deficiência.

2.1. A Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988, conhecida também como Constituição Cidadã, é uma carta brasileira em que ficam atribuídos os direitos fundamentais de todas as pessoas. Esta foi escrita levando em consideração o documento de direitos humanos de 1948 e promulgada no dia 5 de outubro de 1988. Nela encontram-se os direitos e deveres acerca da liberdade, educação, moradia, saúde, enfim, tudo aquilo que garante a dignidade de todos os cidadãos brasileiros.

No que se refere aos deveres do Estado brasileiro, a oferta da educação tem papel de destaque, como é visto no artigo 205 de seu texto, que define: “[...] a educação, direito de todos é dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, s./p.)

Desse modo, é dever do Estado como o da família prover o suporte para o desenvolvimento do direito à pessoa com deficiência, providenciando um modelo educacional que auxilie no desenvolvimento da cidadania, e no entendimento dos seus direitos e deveres. Também, incentivá-los a usar os conhecimentos adquiridos, para habilitá-las ao mercado de trabalho. E, assim, utilizar da consciência obtida, para a então alteração do seu modo de vida, e melhorando, desta forma, a sua percepção do mundo em vive.

Tal modelo educacional demanda responsabilidade por parte do Estado para proporcionar aos estudantes condições igualitárias de entrada e permanência nas instituições de ensino, a fim de que eles consigam maximizar as suas potencialidades dentro daquilo que é possível, como determina o artigo 206, inciso I: “[...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” (BRASIL, 1988, s./p.). Considerando o artigo supracitado é possível perceber que todas as pessoas têm o direito à educação, sendo ela deficiente ou não, e que cabe ao Estado garanti-lo, uma vez que tal direito está expresso em lei constitucional.

Ao que tange às pessoas com deficiência fica acordado nesta lei, em seu Artigo 208, que “[...] O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]”. (BRASIL, 1988, s./p.). Nesse sentido, o trecho mencionado sobre o direito das pessoas deficientes em estudar no regime regular de ensino é assegurado, contando que seja ofertado o atendimento educacional especializado a essas pessoas. Porém, as instituições de ensino não ficam obrigadas a cumpri-la, uma vez que o termo “preferencialmente” sugere sua adesão como algo passivo de escolha.

Portanto, percebe-se que este documento discute sobre a oferta da educação em todo o território nacional, a qual deve ser primordialmente ofertada de modo público e de qualidade, a todos os sujeitos, sendo estes com ou sem deficiência. Dessa forma, buscando diminuir a segregação entre esses sujeitos e possibilitando um convívio mais harmônico entre eles. Contudo, observa-se uma lacuna quanto à falta de obrigatoriedade por parte das instituições, escolhendo ou não permitir a mudança de modalidade de ensino regular para especial. Muitas vezes prejudicando a pessoa com deficiência, que possui dificuldade e falta na acessibilidade de encontrar um local adequado para seu ensino.

2.2. O Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado em 1990 na perspectiva de proteger e defender os direitos humanos de crianças e adolescentes, sobretudo de qualquer tipo de violação das dimensões humanas em todos os níveis a elas submetidas, tais como violência psicológica, física, sexual e outros tipos de assédio. Este dever não se estende somente ao Estado, mas também à família e a sociedade como um todo, sendo que, para que este objetivo seja alcançado é necessário um maior empenho de consciência e exercício da cidadania.

No que tange aos direitos das crianças e adolescentes este estatuto explicita o direito à educação e a maneira que ela deve ser trabalhada em relação às pessoas com deficiência, uma vez que sua garantia é vital para o desempenho do objetivo deste documento, ou seja, a educação é uma maneira eficaz de promover o desenvolvimento integral da criança e do adolescente. Dessa forma, cabe a todos os agentes envolvidos o estímulo e a efetivação da lei proposto.

Concordando com o acima explicitado e com a Constituição Federal de 1988, o texto aponta em seu artigo 53 (BRASIL, 1990, s./p.) que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I– Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II– Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III– Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV– Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Já referente à educação das pessoas com deficiência, o ECA determina em seu artigo 54, no inciso III que: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1990, s./p.).

Diante disso, novamente fica evidente que, por um lado, a legislação assegura que crianças e adolescentes, independentemente de suas particularidades, tenham acesso e permanência no sistema regular de ensino e, por outro, ela deixa uma brecha no que diz respeito ao atendimento prestado aos estudantes com necessidades educacionais especiais, pois permite uma dupla interpretação da lei, proporcionando que não sejam efetivadas com frequência.

Podendo ser colocados em lugares distintos para serem ensinados, faltando com a intereção com os demais colegas, prejudicando assim o exercício de sua cidadania.

2.3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é uma lei que foi promulgada primeiramente no ano de 1961, sofrendo algumas alterações em 1971. Porém, a mais atual e, portanto, utilizada neste trabalho é a de 20 de dezembro de 1996, a qual serve como diretriz para a educação brasileira em todos os níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Ela dispõe as formas de oferta do ensino e a forma como deve ser ministrado em todo território nacional, bem como as competências de cada órgão para efetivá-la.

No que diz respeito à educação para as pessoas com deficiência, o documento atual contrapõe o de 1971, art. 9º da Lei nº 5.692, o qual dispunha sobre a oferta de ensino paralelo para esses sujeitos, ou seja, a educação especial acontecia de modo que eles fossem educados em ambientes distintos do que as demais pessoas ditas como “normais”, sob o fundamento de promover uma educação pertinente, levando em conta a particularidade de cada um dos educandos.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 apresenta uma proposta voltada para a inclusão, como predita na Constituição Federal de 1988, propondo a oferta da educação pública e de qualidade para todos, preferencialmente, no sistema regular de ensino, sem distinção pelas particularidades de cada um e contribuindo, dessa forma, para o enriquecimento do currículo e atendendo a diversidade. Sendo assim, o artigo 58 deste documento destaca que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, s./p.).

Reforçando a ideia de um ensino que englobe a todos, o documento, em seu artigo 59, aborda também aquilo que os sistemas de ensino devem prover a fim de garantir a esses educandos com deficiência à permanência nas instituições de ensino. Isso ocorre no intuito de possibilitá-los uma formação integral, agregando tanto conhecimentos na área social, quanto na área profissional e considerando suas vivências empíricas.

Desse modo,

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, s./p.).

Portanto, é possível perceber a preocupação com a metodologia que será desenvolvida nas escolas regulares para que atenda com o máximo de eficácia a todas as necessidades, bem como a capacitação dos professores, a qual deve ter um caráter de estimular diariamente esses profissionais, no intuito de motivá-los a se atualizarem frequentemente, buscando, assim, um aperfeiçoamento não só profissional, mas também pessoal. Tal capacitação servirá de suporte para as práticas e experiências que enfatizem a participação de todos nas atividades propostas e desenvolvidas entre estudantes e professores.

No decorrer deste documento vimos a preocupação com a qual as leis foram pensadas no sentido de aprimorar estratégias que melhor pudessem contribuir com o desenvolvimento escolar, de modo que os educandos com deficiência conseguissem se sobressair nas atividades propostas em sala de aula.

2.4. O Plano Nacional da Educação

O Plano Nacional da Educação (PNE) é um documento que gerencia a política educacional por um período de 10 anos, dispondo de metas e diretrizes a serem cumpridas nesse tempo. Este se dá com fundamento no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, o qual refere à articulação do sistema nacional de ensino para que assegurem estratégias que promovam a melhoria da educação em todos os níveis, etapas e modalidades.

Nesse sentido, o documento traz em sua Meta 4 a disposição sobre a educação de pessoas com deficiência em todas as etapas de ensino e com a utilização de salas de recursos para proporcionar a esses indivíduos um melhor desenvolvimento de suas potencialidades,

ocorrendo preferencialmente na rede regular de ensino e com apoio de salas de recursos ou serviços especializados, como apresentado:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, s./p.).

Essa meta traz consigo a concepção de desenvolver formas de maximizar as potencialidades desses indivíduos, tais como: meios adequados de acessibilidade no ensino, novas metodologias que consigam extrair o máximo de cada sujeito, considerando as limitações de cada um, contribuindo desta forma, no seu ensino e aprendizagem. Deste modo, são expostas estratégias que devem ser usadas como ferramenta para melhorar as aptidões desses sujeitos com necessidades educacionais especiais e, por isso, que é feito um trabalho conjunto multidisciplinar.

Um dos pontos adotados pelo Plano Nacional da Educação refere-se ao fomento dos serviços de apoio e pesquisa nas instituições de ensino, levando em conta os alunos com necessidades educacionais especiais. Em outra medida tratam da garantia de promover aos profissionais da educação materiais didáticos que possam ajudar no processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto do documento aborda a ideia de multidisciplinaridade entre todos os profissionais que trabalham diretamente com esses sujeitos, como aponta a estratégia 4.13. Este ponto destaca a contribuição do trabalho em equipe para o desenvolvimento escolar desses indivíduos, a fim de lidar com aspectos que um só profissional não conseguiria de forma isolada.

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (BRASIL, 2014, s./p.).

Dessa forma, o Plano Nacional da Educação foi desenvolvido para atingir metas na área, e a meta de nº 4, refere-se à educação especial. Sendo assim, foi estipulado um prazo de 2014 a 2024 (vigência do plano) para atingir 100% de pessoas com deficiência matriculadas nas instituições de ensino. Contudo, por mais que existam informações que comprovem a realização

dos objetivos, e de dados que demonstram as porcentagens de matrículas das pessoas com deficiência nos diferentes estados brasileiros e nas instituições de ensino, não há registros no documento, o número total de pessoas com deficiência que não estão matriculadas, gerando dúvidas a respeito da real situação do projeto.

2.5. Os Critérios de Acessibilidade

A Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 substitui a Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999 e define como lei o critério de acessibilidade para a abertura de novos cursos superiores. Para que estes sejam abertos devem passar por supervisão do Governo Federal, em que serão analisadas as estruturas de acessibilidade propostas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) em um processo de supervisão que levará em conta as demandas das pessoas com deficiência física, visual e auditiva.

A ABNT NBR 9050 que determina os vários critérios, dentre eles a disposição de materiais para as pessoas com deficiência, a necessidade de que os professores tenham conhecimento aprofundado referente a essas deficiências. Já referente à deficiência física diz da adaptação da estrutura física do ambiente para atendê-los, como a colocação de bebedores à sua altura, adaptação de portas, entre outros.

Abordando também sobre a Lei de Acessibilidade, outra portaria foi criada pelo Ministério da Educação, a Portaria MEC nº 976, de 05 de maio de 2006, no qual dispunha das modificações de ambientes voltados ao público com deficiências, sejam elas cognitiva, sensorial ou motora. Essas devem estar em conformidade com as normas da ABNT, a fim de promover um ambiente que seja comum a todas as pessoas e garantir a participação desse público em espaços dos quais, por diversas vezes, são excluídos. Desta forma, em seu artigo 2º:

Considera-se acessibilidade as condições para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas ou meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2006, s./p.).

Deste modo, a acessibilidade respalda a garantia de movimentação segura nos meios urbanos, garante a todas as pessoas com deficiência o direito de se locomoverem livremente e em plena segurança, proporcionando-lhes uma vivência sem empecilhos ou obstáculos que atrapalhem a sua mobilidade. Fornecendo assim, a chance de aproveitar eventos diversos que assim o desejarem, reforçando seu direito de ir e vir. Assim, a acessibilidade é um instrumento

fundamental que possibilita aos seus necessitados, uma melhor qualidade de vida, autonomia, e garantia de viver em uma sociedade mais igualitária.

Diante disso, dentro do território nacional no ano de 2000, segundo Martins et al. (2015), foi proposto a adequação dessas diretrizes para a incorporação nas Instituições federais. Na educação básica já existiam meios que fortaleciam o ensino, através de planos condizentes com as suas necessidades na acessibilidade. Porém, dentro do Ensino Superior existia uma brecha no ensino, assim o programa Incluir, Programa de Acessibilidade na Educação Superior, passara a garantir o acesso das pessoas com deficiência no Ensino Superior, ajudando não só na integração física, como pedagógica, a partir dos núcleos de acessibilidades instalados nas instituições.

Em consequência do surgimento da Secretaria de Ensino Superior (SESU/MEC) no ano de 2000, foi elaborada uma orientação para as Instituição de Ensino Superior (IES), que contribuisse com o planejamento e a readequação no ensino, como também com a acessibilidade, como destaca Martins *et al.* (2015, p. 997):

[...] somente em 2000, a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU/MEC) direcionaram às IES orientações específicas para adaptação dos recursos instrucionais, capacitação de recursos humanos e adequação de recursos físicos, indicando que cada IES apresente um plano de implantação da acessibilidade, de modo a favorecer o acesso, o ingresso e a permanência desses estudantes com deficiência no ensino superior.

Ao final do ano de 2001, a OMS instaurou um modo de padronizar e classificar as dificuldades e aspectos físicos das pessoas com deficiência e a sua alteração no meio físico, chamado de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF. (SIQUEIRA, SANTANA, 2010). A implementação desse sistema ocorreu em mais de 50 países e foi traduzida para o português em 2003, o que demonstra o avanço na área de categorização e a tentativa de integração das pessoas com deficiência no contexto do Ensino Superior.

[...] Esta classificação utiliza a funcionalidade, ou seja, as funções e estruturas do corpo, atividades e participação para retratar as experiências do indivíduo em situações concretas de vida. A funcionalidade indica os aspectos positivos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e os seus fatores contextuais (ambientais e pessoais). (SIQUEIRA, SANTANA, 2010, p. 130).

Por mais uma conquista na área da educação pelas pessoas com deficiência, os métodos de averiguar cada sujeito afim de retratar e estudar as suas particularidades e dificuldades, apresenta um avanço significativo para todo o aspecto da área educacional, sendo uma

padronização que visa enfatizar o desenvolvimento e o foco na aprendizagem, em estudar esses indivíduos e de melhorar o ambiente para eles.

Desse modo, Guerreiro et al. (2012, p. 34) refere-se ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que foi implementado pela Lei de nº 10.861, no dia 14 de abril de 2004 (BRASIL). Um ano mais tarde da utilização e padronização da CIF, o SINAES, tinha como objetivo principal garantir o processo da avaliação em âmbito nacional dentro das instituições, especialmente na Educação Superior, e o desempenho das pessoas com deficiência. Porém, é importante ressaltar que as IES já forneciam a avaliação dos cursos, mas essa nova diretriz busca organizar e objetivar além do desempenho e, compreender as condições de ensino fornecidas a esses estudantes, assim como a todo corpo docente e os meios físicos que garantam a acessibilidade, assegurado no Art. 9º, nos incisos VI, VIII e IX da lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Em meados de 2005, o Programa Incluir foi integralmente implementando nas Universidades Federais e foi realizado com a coparticipação da Secretaria da Educação Superior (SESU) e da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que fazem parte do Ministério da Educação, com a então liberação de verba para o investimento nas ações necessárias a serem realizadas para a integração de pessoas com deficiência na Educação Especial (MARTINS et al., 2015, p. 997).

A partir de 2008, Siqueira e Santana (2010, p. 129) menciona o desenrolar do movimento dentro do Ministério da Educação junto do SESU, para que as Instituições Federais gerassem propostas para a reformulação dos Núcleos de Acessibilidade dentro de suas instalações, que se articulariam para implementação da acessibilidade e para a ajuda as pessoas com deficiência dentro de seus logradouros, realizando ações que desenvolveriam o ambiente para receber esses estudantes, tanto na parte metodológica, quanto na parte física de acessibilidade, seja ela com piso tátil ou aquisição de livros em Braille. De acordo com Siqueira, Santana (2010, p. 129),

[...] Núcleos de Acessibilidade na Instituição que atuariam na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades da instituição para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência, no âmbito do Programa de Acessibilidade na Educação Superior - INCLUIR, promovendo, inclusive, o cumprimento disposto no Decreto nº 5.296/2004, nas Portarias MEC e nº 5.626/ 2005, e no referido Edital.

Em vista disso, reafirmar a importância de mais essa conquista para as pessoas com deficiência, sendo notório as implementações e as evoluções, não somente na inclusão, mas

também na lei, que auxilia todo o processo na execução e no desenvolvimento educacional de todos os estudantes, tanto na parte didática quanto nas estruturas de acessibilidade de modo geral.

E diante disso, o surgimento do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) que pertence à Direção de Ensino (DIREN) da Pró-reitora de Graduação (PROGRAD) na Universidade Federal de Uberlândia, que surgiu como Núcleo para o atendimento na Educação Inclusiva em 2004. Se readequando assim em 2008, pelas articulações propostas pelo Ministério da Educação e do SESU, reorganizando seu núcleo para melhor atender as pessoas com deficiência. E somente em 2020, com a sua institucionalização focando no seu desenvolvimento no processo inclusivo, teve seu nome alterado para Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE).

2.6. O Conselho Nacional de Educação

Em 2002 foi elaborada uma resolução pelo Conselho Nacional da Educação que tinha como tema direcionar a formação de futuros professores, a partir de diretrizes que orientem uma melhor capacitação desses profissionais, bem como a criação de cursos superiores nas instituições públicas e privadas. Das diretrizes mencionadas acima destacam-se:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; [...]. (BRASIL, 2002, s./p.).

Dessa forma, a atividade metodológica utilizada pelo docente, deve se adequar a Lei nº 9.394, para desenvolver a capacidade de aprendizagem do aluno, e de desenvolver laços educacionais e sociais, incluindo o mesmo no ambiente em que convive com os demais, visando assim o seu crescimento profissional e pessoal, contribuindo eventualmente para a transformação do meio em que vive.

Outra diretriz enfatiza também a importância de a prática estar sempre aliada às teorias estudadas e que não se apresente de forma isolada nos estágios, dessa forma, podendo contribuir com propostas pedagógicas desempenhadas por esses profissionais. Nesse sentido, as instituições devem oferecer bibliotecas, materiais de multimídia, de modo que auxiliem na formação de tal profissional. Além disso, enfatizar a participação em causas sociais e o trabalho

da empatia e da vivência, sugerindo eventos e realizações culturais para trabalhar os aspectos físicos e emocionais, fazendo-os repensar a importância de um ensino envolvente e inclusivo.

Outra resolução, de nº 4, homologado pelo Ministério da Educação do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica, datada de 2 de outubro de 2009, no Art. 1º do Decreto nº 6.571/2008 dispunha sobre a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino ou em centros de Atendimento Educacional Especializado, sendo que esse atendimento deve ser ofertado para pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Essas salas de recursos têm a finalidade de desenvolver e complementar conteúdos trabalhados em sala de aula de modo que esses estudantes consigam atingir resultados satisfatórios dentro daquilo que é possível, como explicita o artigo 2 do documento:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, s./p.).

Ainda de acordo com o documento, tais funções devem ser ofertadas preferencialmente nas instituições de ensino em que os estudantes atendidos se encontram, mas isso não sendo possível, apresenta a possibilidade de serem matriculados em outros instituições públicas, comunitários, confessionais ou filantrópicos sem fins lucrativos que tenham esses recursos.

No que diz respeito aos profissionais que atuam nessa área, o mesmo documento aponta que devem ter formação que o prepare para atender as especificidades dessa modalidade de educação, como mostra o artigo 12: “[...] para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.” (BRASIL, 2009, s./p.).

Para tanto, este profissional deve atentar-se às questões como desenvolver materiais didáticos e criar ações de acessibilidade pensando nas necessidades desse público, bem como acompanhar o uso desses materiais nas salas de aula do ensino regular e outros ambientes.

Considerando essas duas resoluções, podemos notar que existe uma preocupação para com os estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como foi expresso na Resolução de 2002 de modo que houvesse o cuidado por parte do governo federal, de proporcionar uma melhor formação para os profissionais da educação que fossem lidar diretamente com este público, oferecendo assim,

condições para que suas práticas pudessem ser aplicadas de forma que maximizasse as aptidões de cada um.

Além disso, outra resolução, CNE/CEB nº4/2009, visa o uso do Atendimento Educacional Especializado como um complemento às aulas regulares, com a finalidade de preencher lacunas no que se refere ao processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial e, assim, favorecer o desenvolvimento integral dos mesmos.

A importância dessa lei está na preocupação em oferecer um atendimento completo, que possibilite atender às necessidades que por vezes não são consideradas nas salas de aula. Tendo em vista a realidade presente nas escolas e universidades, a qual, na maioria das vezes, não abrange esse Atendimento Educacional Especializado. Tal iniciativa é de extrema relevância por considerar as particularidades de cada sujeito e minimizar as barreiras que dificultam o desenvolvimento integral do intelectual desses deficientes.

2.7. A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência

Conhecida as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência e sabendo da sua importância como pessoa que deve ter todos os seus direitos respeitados e valores intrínsecos assegurados, foi organizada a Convenção de Pessoas com Deficiência, em 30 de março de 2007. O evento contou com a participação de vários países, os quais se comprometeram a assegurar os direitos das pessoas com deficiência nos seus países, garantindo o seu compromisso diante de tal legislação. Sendo que, compreendem-se como pessoas com deficiência aqueles que por natureza sensorial, física, motora e por barreiras, sendo atitudinais, arquitetônicas e de comunicação, que impeçam o livre exercício pleno dessas pessoas.

As leis derivadas dessa Convenção discutem os direitos que, embora seja de conhecimento de todos, nem sempre se efetiva de uma forma aceitável, uma vez que são impostas às pessoas com deficiência barreiras que impedem o respeito a tais direitos e que foram enfatizados nesta convenção.

Celebrada a Convenção das Pessoas com Deficiência em Nova Iorque em 2007 e o Brasil, sendo um dos países signatários, proclamou no dia 25 de agosto de 2009, em forma de decreto de lei, a legislação que dispunha sobre tal convenção. Esta refere-se ao direito de todas essas pessoas, cujo o mesmo visa não medir esforços para que essas leis que foram aprovadas na referida Convenção sejam praticadas aqui no Brasil.

Entre dezenas de artigos aprovados na convenção destaca-se o artigo 24 que dispõe sobre a oferta da educação para as pessoas com deficiência:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (BRASIL, 2009, s./p.).

Sendo assim, a convenção ressalta o direito dessas pessoas a uma educação de qualidade sem discriminação, a fim de garantir aos estudantes com deficiência um senso de dignidade visando, deste modo, trabalhar suas aptidões e talentos de forma que eles se sintam incluídos nas salas de aula, para que tenham uma participação efetiva na sociedade.

Para a efetivação dessa lei, esse mesmo artigo elenca alguns pontos que visam o fortalecimento do exercício desse direito, tais como:

- Reafirmar a garantia da educação pública desses sujeitos sem discriminação e com igualdade às demais pessoas;
- Efetivar ações que assegurem o direito dessas pessoas viverem de forma igualitária e sem impedimentos que restrinjam sua liberdade em todos os sentidos;
- Assegurar que atendimento de educação especializada, como AEE sejam cumpridos de modo que respeite o direito desses indivíduos a serem educados;
- Dispor de estratégias que busquem um resultado satisfatório deles;
- Oferecer materiais didáticos que contemplem as demandas de cada estudante de acordo com as particularidades;
- Reconhecer e respeitar os meios de comunicação de cada indivíduo.

Além disso, outro ponto discute sobre a formação dos professores e de qual forma eles devem agir, no sentido de educar esses sujeitos despidos de toda forma de discriminação e com métodos que valorizem as potencialidades desses estudantes de forma a propiciar seu amplo desenvolvimento.

Tal documento oferece um respaldo legal garantindo que o desenvolvimento integral, tanto social quanto intelectual, sejam alcançados sem prejuízos. A disponibilização de ferramentas didáticas em concordância com as necessidades de cada um, usar de estratégias que complementem a didática do professor, incluindo o atendimento de educação especializada, dentre outros, asseguram a garantia dos direitos humanos, favorecendo a autonomia desses sujeitos frente às adversidades encontradas socialmente.

2.8. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Continuando a discussão sobre a temática proposta neste capítulo iremos tratar da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2015, que versava sobre a educação especial no ensino regular público. Esta, por sua vez, objetiva “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais”. (BRASIL, 2015, p. 10).

Sendo assim, este objetivo reforça o compromisso de assegurar um ensino de qualidade para essas pessoas, uma formação continuada para os profissionais da educação inclusiva no sentido de proporcionar a eles ferramentas e metodologias que permita um melhor preparo.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe uma continuidade à legislação que tange a temática a fim de assegurar os direitos conquistados pelas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando à melhoria da qualidade da educação ofertada para os mesmos, considerando que referimos a esses como além de estudantes, cidadãos que merecem que todos os seus anseios sejam respeitados, não havendo nenhuma distinção entre eles.

2.9. O Estatuto da Pessoa com Deficiência

Sabendo das legislações que respaldam, em vários sentidos, a condição das pessoas com deficiência em nosso país e tendo em vista que foram criadas duas Conferências com o intuito de que elas fossem, de fato, respeitadas, o Senado brasileiro mais uma vez dá a sua contribuição promulgando o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Este documento passa a ser um dos principais norteadores no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência, mesmo que já tenham sido mencionados na Convenção das Pessoas com Deficiência. Este documento ressalta novamente o direito das pessoas com deficiência de terem uma educação pública de qualidade em todos os níveis de ensino e modalidades.

Desta forma, o Estatuto da Pessoa com Deficiência determina que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2016, p. 19).

Portanto, nota-se que é dever do Estado proporcionar uma educação pública de qualidade a essas pessoas, garantindo um processo de ensino e aprendizagem adequado para esses estudantes, de modo que respeitem às particularidades de cada um, visando o desenvolvimento de suas competências e preparando para o mercado de trabalho de modo que ele seja um cidadão ativo na sociedade.

CAPÍTULO 3

VIVÊNCIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: um relato de experiência

Neste capítulo será abordado os desafios vividos por estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, as dificuldades enfrentadas para o seu ingresso nesse nível de ensino, as suas preocupações referentes às disciplinas disponibilizadas por seus cursos e suas perspectivas sobre sua vida após a conclusão do curso, uma vez que essas pessoas necessitam de um atendimento especial que vise proporcionar maior autonomia.

Este capítulo contará com a narrativa da minha vivência enquanto estudante no Ensino Superior, quais foram as dificuldades encontradas durante a graduação, a relação para com os colegas de curso e docentes e quais serão as lições que serão levadas para a minha vida pessoal desse período na Universidade. Além do meu relato, também será apresentado outros dois pontos de vista de estudantes e, ainda, a reflexão da coordenadora do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), sendo este o núcleo de atendimento a essas pessoas na Universidade Federal de Uberlândia, campus Pontal, como será visto a seguir.

3.1. Um relato da minha experiência no Ensino Superior

Anterior a entrada no Ensino Superior, foram dois anos de cursinho preparatório gratuito chamado AFIN (Antigo Inclusão) na cidade de Ituiutaba/MG, administrado pela UFU. Estudei no mesmo, me preparando para o vestibular durante os anos de 2011, 2012 e início de 2013, quando realizei a inscrição sem isenção de taxa de matrícula para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Posterior a prova, consegui nota suficiente no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e adentrei no Curso de Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia - Campus Pontal, na sétima turma.

Conheci o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), hoje reestruturado e denominado de DEPAE (Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial), que me auxiliou disponibilizando tanto os equipamentos de tecnologia assistiva como, também, monitores que me acompanharam durante todo o curso. Apesar dos equipamentos e dos monitores, tive algumas dificuldades na adaptação

neste nível de ensino, vindo deste modo a ser reprovado em duas disciplinas logo no primeiro semestre.

Este fato me fez avaliar a dinâmica de aula utilizada pelos professores, bem como meu comportamento dentro da sala de aula que interferiram no meu desempenho. A partir desse momento, busquei me envolver de um modo mais efetivo nas disciplinas e, também, me aproximei mais dos colegas, a fim de ter maior interação com eles e melhorar minha experiência nessa Instituição.

Em disciplinas mais práticas, como Cartografia e Sensoriamento Remoto, encontrei mais dificuldades, pois precisavam dos aspectos visuais para elaborar, configurar e interpretar um mapa. Nessas matérias, fazia as aulas em conjunto com um colega que me auxiliava, descrevendo as ferramentas utilizadas para a criação dos mapas e o mapa em si, suas características, elementos, interpretações, ente outros. Em Geoestatística também encontrei dificuldades para compreender o conteúdo, visto que tinham muitas fórmulas a serem empregadas para efetuar as operações matemáticas e precisava utilizar a calculadora científica. Então, eu também fazia as atividades em conjunto com um colega de sala, que detalhava as operações e me auxiliava no uso da calculadora.

Nos estágios não encontrei muitas dificuldades. Ao fazer o planejamento das aulas contava com um monitor para escrevê-las, para apresentar trabalhos e as aulas na escola eram realizadas em conjunto com um colega de sala. Estagiei em quatro escolas, sendo três regulares e uma especial. Essa experiência foi extremamente enriquecedora, pois lidei com todas as séries e estive no lugar dos meus professores, que precisavam estar atentos às necessidades e ao desempenho dos alunos.

Particpei da elaboração de planos de ensino e compreendi como a dinâmica funcionava, assim como a escolha dos materiais didáticos a serem introduzidos na disciplina; a elaboração de atividades que visavam extrair o potencial didático dos alunos, não se baseando apenas no teórico. Após a realização do conteúdo, os alunos que não tinham compreendido a matéria, possuíam atendimento especializado para sanar as dúvidas, aumentando assim o seu rendimento na matéria, dando-lhes a oportunidade para não se atrasarem comparado aos demais ou se sentirem prejudicados. E no quesito das aulas para os alunos com deficiência, o processo era o mesmo, mas evidenciando as suas especificidades, realizando um estudo prévio do que poderia ser utilizado, afim de tirar o melhor proveito possível do seu ensino, através de um método de ensino mais completo e dinâmico, focando mais na parte tátil do que na teórica.

No quesito da avaliação dos conteúdos nas disciplinas, os métodos de avaliação mais empregados pelos meus professores, era a prova oral, que na maioria das vezes eu fazia com o auxílio de um monitor, que lia as questões e transcrevia as respostas, em horário distinto dos demais colegas e nas salas do DEPAE. Portanto, o método de avaliação era satisfatório, levando em consideração a falta do meu conhecimento em Braille, sendo inviável a leitura utilizando este, então a prática oral era a mais recorrente e a mais funcional.

No dia a dia na sala de aula encontrei bastante apoio da parte dos professores que perguntavam frequentemente se eu estava com dúvidas, prestavam atendimento extraclasse e sempre tiveram a preocupação com meu aprendizado.

No fim da graduação tirei grandes lições, tais como encarar com seriedade todas as oportunidades que estar numa Universidade proporciona, doando-se integralmente a elas; abrir-se a novas perspectivas, fazendo com que isso agregue novos conhecimentos e que o faça melhorar cada vez sobre essas novas formas de didáticas propostas. Diante disso, pretendo levar todos esses ensinamentos adiante, uma vez que como professor formado buscarei sempre colocar essa metodologia de ensino em prática, buscando estimular as potencialidades de cada estudante, independentemente de suas particularidades e de seu tempo de aprendizagem.

E, portanto, partindo do meu relato de vida e buscando entender as experiências e vivências de outros alunos para acrescentar ao presente trabalho, no próximo subcapítulo busquei compreender e analisar as indagações e anseios de três entrevistados para fomentar o requerido trabalho e expor suas opiniões para fomentar um debate futuro dentro da própria Universidade das principais questões que serão destacadas a seguir.

3.2. A educação inclusiva na perspectiva das pessoas com deficiência e os desafios da sua promoção no Ensino Superior: os relatos das experiências dos alunos e os desafios futuros da Universidade

3.2.1. Entrevistado 1 - PH

O primeiro entrevistado é representado pela sigla PH. Este possui baixa visão e cursa Graduação em Geografia no ICHPO da Universidade Federal de Uberlândia, sendo ele assistido também pelo DEPAE. Esse estudante relata alguns momentos de sua trajetória escolar e, sobretudo, suas vivências no Ensino Superior, o aprendizado e as dificuldades enfrentadas nesse

ambiente. Sendo assim, retrataremos o ponto de vista apresentado pelo PH, destacando fragmentos vivenciados por ele ao longo de sua trajetória escolar, sua visão da Universidade e suas perspectivas em relação ao futuro.

Ao analisar seu relato percebe-se a sua insatisfação na Educação Básica, devido à falta de apoio das instituições de ensino; a ausência de profissionais habilitados nas disciplinas e, também, da ausência de uma ledor na escola. A falta desses profissionais habilitados pode causar prejuízos no processo de aprendizagem, provocando lacunas na sua formação educacional. Sendo assim, é evidente seu descontentamento em relação à conduta praticada pelas instituições de ensino em não promover situações adequadas ao ensino. Segundo ele, “[...] *as dificuldades foram que não tinha ledora, nem no Ensino Médio e nem no Ensino Fundamental. Às vezes não tinha professora de matemática para dar apoio e tinha que fazer prova, às vezes, no corredor e fiz cursinho dois anos até entrar aqui na UFU*”. (PH, 2020)

Ao ser questionado sobre o atendimento prestado aos deficientes no Ensino Superior, ele se encontra satisfeito, como pode ser percebida na seguinte fala: “*Sim, porque tem o CEPAE que tem os monitores que digitalizam os textos, lêem as provas, transcrevem as provas e dá um suporte. Tem os monitores que tiram as dúvidas. Quando eu entrei no curso não me adaptei muito bem, tive reprovações aí depois me adaptei, peguei o ritmo e continuei*” (PH, 2020). A partir desse relato, observa-se o papel fundamental do apoio oferecido pela Universidade, a qual dispõe de monitores que acompanham esses estudantes não só na preparação de materiais, mas também auxilia nos estudos e na leitura das avaliações.

Em relação à Universidade, PH relata insatisfação pela acessibilidade disponibilizada no Campus e a falta de adaptações de materiais. Em mais um ponto abordado pelo entrevistado nota-se a falta de preparo dos docentes ao lidar com esses alunos, uma vez que eles não atendem suas particularidades no que consistem ao ensino, não proporcionando ajustes necessários para uma maior participação nas aulas ministradas. Sendo assim, ele ressalta os seguintes aspectos: “*Tem a acessibilidade do Campus que é muito falha. [...] Alguns professores da Geografia Física não fazem adaptação das matérias [...]*” (PH, 2020). No quesito “*Tem a acessibilidade do Campus que é muito falha*”, diz a respeito da falta de piso tátil.

Quando questionado a respeito do atendimento prestado pelo DEPAAE, PH (2020) se diz satisfeito e pensa que não há nada a melhorar, como destaca: “*No meu ponto assim, acho que não deve mudar nada não*”.

Indagado sobre suas expectativas ao término de sua Graduação, PH (2020) manifestou o desejo de continuar seus estudos: “*Eu pretendo fazer um mestrado, tô pensando em fazer um outro curso e continuar estudando*”. Embora tenha passado inúmeras dificuldades ao longo de sua trajetória escolar, ele ainda tem o objetivo em dar continuidade aos estudos.

Portanto, é notória a relevância das políticas públicas que garantam a inserção e permanência desses estudantes dentro do sistema regular de ensino. Contudo, é preciso ponderar que em certas circunstâncias esse direito fundamental nem sempre é assegurado, seja pela estrutura da própria escola, pela quantidade demasiada de alunos e suas condições que não são favoráveis para o seu pleno desenvolvimento e, por último, mas não menos importante, a falta de preparo dos professores ao lidar com pessoas com deficiência.

Dentro do Ensino Superior percebe-se a preocupação em proporcionar um ensino de qualidade, no qual é buscado desenvolver novos aspectos pedagógicos e metodológicos que visem e garantam eliminar as barreiras, seja de acessibilidade ou a falta de preparo docente, que impeça o desenvolvimento total desses estudantes.

3.2.2. Entrevistado 2 - MS

O segundo entrevistado é representado pela sigla MS. E como o entrevistado anterior, é uma pessoa com deficiência, matriculada no Curso de Graduação em História do ICHPO/UFU, sendo também um dos estudantes atendidos pelo DEPAE. Da mesma forma que o anterior, indagamos o segundo entrevistado sobre a sua trajetória escolar na Educação Básica até chegar ao Ensino Superior, dando luz a sua vivência nesses espaços e destacando os principais acontecimentos.

Ao ser questionado sobre sua trajetória na Educação Básica, MS (2020) relatou que:

As dificuldades são tantas, no âmbito técnico do acesso aos conteúdos, no caso específico da educação, no material didático e o fator humano também, principalmente e especialmente. Eu, na verdade, utilizei vários meios como a escola, por exemplo, não tinha nenhum tipo de adaptação, eu tive que comprar um computador/notebook adaptado com leitor de telas e eu levava ele pra escola e lá na hora mesmo eu pesquisava o tema que o professor estava ministrando na aula, entrava no site como infoescola, essas coisas e tal, e confirmava com ele se era aquilo mesmo e quando ele confirmava eu ia salvando, criando meus arquivos numa pasta, e é isso que eu fiz. Eu usei também outros equipamentos. Eu tenho baixa visão, mas no Ensino Médio eu enxergava bem melhor, então tirava fotos do quadro e chegava em casa e salvava no meu computador, ampliava e depois digitava. Eu usava essas estratégias porque acessibilidade mesmo não tinha. Agora o Ensino Médio não, porque tipo assim, eu fiz o EJA do quinto ao oitavo e depois fiz o Ensino Médio. Do quinto ao oitavo até que foi tranquilo, pois na escola que eu fazia tinha uma sala de recursos, então tinha todo um aparato necessário. Agora no ensino médio não, no

ensino médio eu fiz sozinho. Pra não falar que não, teve um professor apenas que se dedicou, um professor de física e química que fez algumas adaptações, ampliou algumas tabelas e tudo mais, mas fora isso [...].

Ao ser questionado sobre sua visão da Universidade, MS destaca a inexistência de profissionais vinculados ao Núcleo de Apoio a Estudantes para suprir suas demandas voltadas ao desenvolvimento no Curso, como demonstra seu relato:

Olha, preparado eu diria que sim hoje. Na verdade, quando eu entrei, não, em 2014, o Cepae praticamente não existia, era uma sala com uma impressora gigantesca que nem funcionava direito. Não existia isso que existe hoje, essa estrutura, o trabalho do monitor e tudo mais. Então, na verdade os professores também usam a desculpa de que não tem formação, não sei o que, mas é interessante, só fazendo um comentário, que quando você não tem formação em algum conteúdo específico né, que diz respeito a seu ofício, o cara corre atrás, vai lá e faz e quando lida com a questão da deficiência, de adequar o conteúdo, de mudar a sua aula para ela ser acessível, já não é tão fácil quanto qualquer outra coisa que interessa. Então assim, hoje eu acredito que tenha uma estrutura, mas o fator humano é sempre mais complicado e é mais fácil você ter um lugar sem nenhuma adaptação, mas com pessoas que tenham consciência de que tem várias formas de acessar esses espaços e conteúdo do que ter um lugar realmente adaptado e ninguém saber pra que serve, igual aqui sempre tem alguém sentado em cima do piso tátil ou então uma mesa, uma cadeira ou um outdoor em cima então tem alguma adaptações, mas ninguém sabe pra que serve, então acaba que não funciona.

Tendo em vista esse trecho da fala do entrevistado nota-se diferente do entrevistado 1, este destaca a falta de preparo por parte dos docentes em proporcionar um ensino que vai de encontro com as dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, observa-se que embora tenha equipamentos que contribuam na adaptação de materiais é preciso ter pessoas preparadas para o seu uso; além do constante diálogo entre o monitor e o estudante, de modo, a minimizar os erros na formatação do material, não causando prejuízos acerca da aprendizagem.

Sobre as dificuldades enfrentadas na Universidade, MS aponta como principal, o fator humano. Nota-se, inclusive, o seu pessimismo a esse respeito:

Acho que já respondi essa na pergunta anterior, é que vou falando demais (risadas). Mas se tiver que fazer uma ressalva é especialmente o fator humano, que é lamentável e me deixa especialmente triste, porque, tipo assim, eu praticamente aqui na faculdade, por exemplo, eu é que aprendi a mexer na internet, uso e baixo. A maioria dos textos eu baixava na internet, baixo ainda muita coisa e falo triste pelo fator humano porque muitas vezes eu já passei por monitores ao longo da minha história aqui no Cepae mesmo, que estavam aqui mas o cara produzia um conteúdo, dizia que digitalizava e me mandava, mas chegava a me mandar imagem aí eu pensava ‘mano, será que esse cara sabe o que ele está fazendo, entendeu?’ Então assim, o fator humano é complicado, igual eu falei, o cara tem o equipamento, está num centro, está teoricamente produzindo um conteúdo, adaptando um conteúdo, mas parece que ele não tem a mínima noção do que ele está fazendo, nem se preocupa em tipo, ‘mandei o conteúdo e deu certo pra você ou não deu?’, simplesmente enviava e pronto e eu falava ‘olha cara, não serve, simplesmente não serve’. Então assim, no começo era mais complicado então eu falei ‘quer saber? Eu não vou ficar dependendo, não vou

nem ficar perguntando, eu vou fazer' e aí eu fui desenvolvendo minhas próprias estratégias, tipo assim, não tem o livro inteiro, o capítulo tal, e tem um artigo que diz a respeito daquele capítulo então eu vou ler pra mais ou menos ter uma ideia do que o autor está falando e, as vezes, o texto digitalizado pelos meninos daqui chega só depois da aula, mas eu já tinha lido um artigo sobre e já tinha mais ou menos uma ideia pra dar pra participar melhor da aula. Então esse fato humano aí, o físico é importante, mas o humano é mais complexo.

Nessa parte da entrevista mencionou sobre o distanciamento que existe entre ele e os monitores, trazendo um sentimento de frustração para o mesmo, não permitindo que se construa uma relação harmoniosa entre eles, apesar de ser uma relação indispensável para o progresso dele nas atividades universitárias. Em outro ponto MS discute sobre a questão do Núcleo de Apoio possuir equipamento, porém, não contar com pessoas competentes para poder utilizá-los. Segundo ele, diversas vezes recebeu materiais relacionados às aulas com algum erro de formatação. Portanto, evidencia-se mais uma vez a falta de diálogo, impossibilitando a solução de problemas simples que poderiam ser resolvidos com facilidade.

Quando perguntado a respeito do que deveria mudar na Universidade, MS ressalta como principal o envolvimento integral das pessoas na função que elas exercem, em um exercício de reciprocidade. O entrevistado ressalta como fator principal a empatia, pois se trata de um bem necessário de modo a reforçar aspectos afetivos e contribuindo para um melhor envolvimento desses alunos com a Universidade, despertando a sensação de pertencimento a esse espaço, como destacado em sua fala:

A empatia. Se for resumir é a questão da empatia porque, tipo assim, eu falei que já tive monitores aqui que eu nunca vi eles nem de perto, conversava só pelo Whatzapp e pronto, tá aí, não tem aquilo de ver quem é o cara, ver quem é essa pessoa, sentar com ele, tirar 10 ou 15 minutos e perguntar 'e aí, quem é você? Como você funciona? Você é cego? Não é cego? O que você precisa? O que não precisa?' Então falta um pouco de empatia, de perceber melhor a necessidade do outro e entender como é que ele funciona e tipo assim, 'ah cara, vamos ver, vamos tentar, vamos ao menos tentar entender melhor como o cara funciona'. Pra mim falta isso, não só aqui né, em todos os lugares falta um pouco de empatia, perceber melhor o outro.

Ao ser indagado sobre as expectativas após a conclusão da Graduação, MS explicita o seguinte:

Na verdade eu não tenho nenhuma, sabe? Eu tenho uma certeza de que vai continuar do jeito que está, não vai mudar muito assim tão rápido. Acho que eu aprendi a não esperar muito, não criar muita expectativa. A minha expectativa é que vai dar errado, eu fico sempre pensando que vai dar errado então eu já me preparo, eu tento me preparar para antecipar porque, assim, sempre, por mais que as pessoas tentem também e façam do jeito certo, sempre tem alguma coisa, ninguém é obrigado a saber tudo também né. Falei da empatia, mas ninguém é obrigado a ver o ceguinho na rua e perguntar 'ou, como que é que você anda na rua, como que você não anda e tal?' e a saber tudo, ninguém é obrigado, mas eu sempre espero o pior para não me frustrar, não me surpreendo e nem me frustro mais então eu espero a coisa acontecer, sabe?

Ao contrário do primeiro entrevistado, nota-se uma incerteza em relação ao futuro por sempre acontecer situações sobre as quais se sintam frustrados. Dessa maneira, é preciso reafirmar as nossas posições diante dos obstáculos impostos, de maneira a buscar tentativas para lutar pelos nossos direitos como cidadãos e pela constante batalha da manutenção da nossa cidadania, cobrando de dirigentes e governantes a respeito dos direitos pela acessibilidade, constituído e assegurado pela Constituição Federal em vigor, em todos os documentos já citados no decorrer do trabalho, conduzindo e sendo a voz de todos que precisem e moldando o futuro para as futuras gerações.

3.2.3. Entrevistado 03 - CS

A terceira entrevistada será identificada com a sigla CS. Ela é representante na coordenação do DEPAE na Universidade Federal de Uberlândia no Campus Pontal, em Ituiutaba. No início de sua entrevista, CS relata sobre as políticas de ingresso no Ensino Superior, citando as cotas para pessoas com deficiências e como elas possibilitam oportunidades de acesso à Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tais cotas também permitem essas pessoas vivenciar o Ensino Superior nos Institutos de Ensino Público. Vale ressaltar que esses instrumentos normativos foram conquistados mediante vários embates que defendiam a capacidade desses indivíduos em aprender.

Em segundo ponto, CS discorre sobre programas de permanência na Universidade, enfatizando a importância do DEPAE para permanência e conclusão desses estudantes no ensino superior, fazendo-se presentes por meio de suportes de Monitores e voluntários. CS relata também sobre as dificuldades enfrentadas no DEPAE, sendo esses, especialmente, a diminuição de investimentos (cortes orçamentários nas áreas educacionais por parte do Governo Federal), que influenciam diretamente no atendimento desses alunos.

Esse corte de investimento feito pelo Ministério da Educação afeta de forma significativa a implementação e continuidade desses serviços de apoio prestados pela Instituição, fazendo com que mais alunos deixem de ser assistidos a cada ano, suprimindo os direitos deste público minoritário, no qual na maioria das vezes tais ações frisam a desvalorização da causa, não somente por membros da Instituição como também pela sociedade.

Finalizando a entrevista, CS demonstra esperança no que já foi feito, mesmo com todas as dificuldades mencionadas. Cita sobre o diferencial sentido pelos membros participantes e

sua mudança de ponto de vista sobre a inclusão e as suas preocupações em relação às diversas situações nas quais a inclusão não é considerada. Tendo em vista que, mesmo com tantos avanços, a sociedade não está totalmente preparada para se conscientizar do direito do outro, pois se acredita que atos aplicados de forma isolados não permitirá uma inclusão de fato como ela verdadeiramente deve ser, ou seja, uma inclusão plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou no referencial teórico analisar as evoluções e os entraves em relação aos direitos das pessoas com deficiência para, posteriormente embasar os dados encontrados. O estudo objetivou analisar historicamente as dificuldades das pessoas com deficiência no contexto educacional, seja no sentido da acessibilidade física ou metodológica, bem como o auxílio prestado por profissionais da educação no âmbito do Ensino Superior, especialmente na Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal.

Os resultados coletados no primeiro capítulo apontam para avanços na inserção dos alunos com deficiência no âmbito escolar. Abordando o cenário acadêmico, percebe-se dificuldades similares às vivenciadas por alunos deficientes nos demais graus de ensino. Os maiores impasses observados foram a estrutura física e a didática empregada pelos docentes, ambas insuficientes e carentes de melhorias para atender às demandas educacionais dos alunos com necessidades especiais. Apesar das legislações vigentes, que são importantes conquistas, permanecem lacunas que necessitam de maior atenção, tais como, pesquisas que oportunizem estudos mais amplos nas áreas da educação especial, constante aprimoramento da didática do professor, desenvolvimento de metodologias que garantam a integração e a participação desses alunos no meio acadêmico.

O segundo capítulo retratou as legislações que asseguram a educação especial inclusiva, assim como a luta das pessoas com deficiência em ter seus direitos assegurados e obter reconhecimento. Várias vertentes apareceram para garantir os seus direitos, como as leis que surgiram e que foram de extrema importância para garantir o espaço e a visibilidade para essas pessoas, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) fundado em 1990, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, o Plano Nacional da Educação (PNE), e além de retratar a respeito dos critérios de acessibilidade e as práticas que devem ser seguidas para garantir mobilidade a todas as pessoas com deficiência. Também foi considerada a discussão do Conselho Nacional da Educação que foi elaborado em 2002, que visava auxiliar na formação dos profissionais da educação para capacitá-los a este tipo de ensino especial; a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência; a Política nacional da Educação Especial dentro da perspectiva da Educação Inclusiva e, por fim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que é o último e mais atualizado documento que respaldam os direitos das pessoas com deficiência.

Posteriormente à revisão bibliográfica e a realização das entrevistas, tornou-se evidente os avanços que movimentos políticos e as legislações propiciaram no contexto da educação especial em todos os níveis de ensino. Destacando o cenário da Universidade Federal de Uberlândia, nota-se fatores positivos e outros que carecem de maior atenção. A Universidade oferece apoio por meio do DEPAE aos estudantes, disponibilizando monitores, ferramentas, esclarecimentos, e aos professores, sendo um mediador entre discentes e docentes. Contudo, alguns problemas são encontrados, como a continuidade do piso tátil pela Universidade, tradução em braile das categorias de organização dos livros na biblioteca, escassez de livros em braile disponíveis, a necessidade de uma didática mais inclusiva por parte dos professores, baixa oferta de ferramentas especializadas como notebooks com leitor de tela, entre outros.

Todos esses itens elencados revelam a necessidade de maiores investimentos na área da educação especial, tanto na formação dos professores quanto em recursos disponíveis para oferecer um suporte adequado às necessidades desses alunos. Ademais, as legislações precisam estar em constante evolução para que a educação especial ofertada não seja negligenciada e os alunos prejudicados.

Por isso, é necessário discutir ações sobre a inclusão das pessoas com deficiência, colocando-as como sujeitos centrais na educação e atendendo as especificidades de cada estudante. Assim, o acesso igualitário ao conhecimento das informações entre os estudantes e a conclusão da graduação, sua inclusão no mercado de trabalho e na sua vivência na sociedade no geral, e se essas ações forem concretizadas, as expectativas destes alunos serão alcançadas, conseguindo realização pessoal, acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS

- ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3 ed. Rio de Janeiro, 2015. 148 p. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.
- AMARAL, Marciliana Baptista *et al.* Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em Juiz de Fora. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 16, p. 1 - 24, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências... Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 04 nov. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008
- BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas Coordenação Geral de Saúde da Pessoa Com Deficiência. **Censo Demográfico de 2020 e o mapeamento das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, 2020. 15 slides, color. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/arquivos/cinthia-ministerio-da-saude>. Acesso em: 04 nov. 2021
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde 2010.
- BRASIL. **Resolução Cne/Ceb nº N° 4**, de 04 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.
- CALLIARI, Denise Ulir. **Qualidade**: retratos da educação brasileira da atualidade. Curitiba: Núcleo Regional de Curitiba, 2007.
- CANIATO, Angela Maria Pires. A violência do preconceito: a desagregação dos vínculos coletivos e das subjetividades. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 2, p. 20 - 31, 2008.
- CORDE. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE, Brasília, 2007.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2011. Coleção Primeiros Passos.

FONTANA, Roseli A. C.; CRUZ, Maria Nazaré. **Psicologia e Trabalho**. São Paulo: Atual, 1994.

FORMIGA, Nilton Soares. Os estudos sobre empatia: reflexões sobre um construto psicológico em diversas áreas científicas. **Psicologia.pt**, Porto, p. 1 - 20, 2012.

JESUS, Sônia Cupertino. **Inclusão escolar e a educação especial**. Juiz de Fora: Faculdade Metodista Granbery, 2005.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163 - 184, maio, 2006.

MARQUEZAN, Reinoldo. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 14, n. 3, p. 463 - 478, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 11 n. 33, p. 387 - 405, 2006.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2012.

MOANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro; MANZINI, Eduardo José. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35 - 52, 2008.

NOLASCO, Mariane de Oliveira *et al.* **A inclusão e seus avanços ao longo da história e suas interferências na sala de aula**. Rio Grande do Norte: Universidade Federal Rural do Semiárido, 2016.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**. 3. ed. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2015.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins. **Educação para todos, as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

RODRIGUES, Davis. **Inclusão e Educação - Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, J. P. C.; VELANGA, C. T.; BARBA, C. H. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, v. 12, p. 10 - 16, 2009.

SILVA, Luciene M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, v. 11, n. 33, p. 424 - 434, 2006.

SILVA, Sérgio Gomes. Preconceito no Brasil Contemporâneo: as Pequenas Diferenças na Constituição das Subjetividades. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 2 - 5, 2003.

SILVA, Simone Cerqueira; ARANHA, Maria Salete Fábio. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373 - 394, 2005.

TREVISOL, Vanessa Cristina; ALMEIDA, José Luis Vieira. O conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 233 - 244, 2014.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399 - 414, 2007.