



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

ARIVALDO LEITE MIRA

**POLÍTICA DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAPÁ: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROGRAMA INCLUIR
(2016-2019)**

FORTALEZA - CEARÁ

2022

ARIVALDO LEITE MIRA

POLÍTICA DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAPÁ: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROGRAMA INCLUIR
(2016-2019)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de Concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Renan Antônio da Silva

FORTALEZA - CEARÁ

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Mira, Arivaldo Leite.

Política de Inclusão dos alunos com deficiência na Universidade Federal do Amapá: um estudo de caso sobre o Programa Incluir (2016 2019) [recurso eletrônico] / Arivaldo Leite Mira. - 2022.

79 f.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Curso de Mestrado Profissional Em Planejamento E Políticas Públicas - Profissional, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof. Pós-Dr. Renan Antônio da Silva.

1. Ensino Superior. 2. Políticas Públicas. 3. Programa Incluir. 4. UNIFAP. I. Título.

ARIVALDO LEITE MIRA

POLÍTICA DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O
PROGRAMA INCLUIR (2016-2019)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 19/04/2022

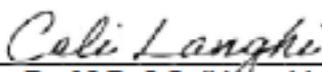
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Renan Antônio da Silva (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE



Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves
Universidade Federal do Ceará - UEFC



Prof.ª Dr.ª Celi Langhi
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS

Dedico ao meu pai Ardico Vidal Mira (*In memoriam*), a minha mãe Jacira Leite Mira a minha avó (pai) Raimunda Almeida Vidal (*In memoriam*) a minha avó (mãe) Herminia Leite dos Santos (*In memoriam*) e aos meus irmãos e irmãs e toda a família que não mediram esforços para me ajudar nesta longa caminhada de vida e educacional.

Dedico ainda aos meus queridos amigos Vandério da Conceição Pantoja, Wagner Ribeiro dos Santos e Silvio Farias da Silva que tiveram uma participação fundamental nesse meu percurso de estudo e também agradecer a uma jovem parceira e muito amável Márcia Kelly Reis Dias que com muita paciência e carinho me proporcionou muito aprendizado e orientações pontuais nos meus estudos, pois todos tiveram participações significativas para essa conquista. Importante destacar que sempre estavam ao meu lado dando força e não deixando eu desistir dos meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter preparado um caminho tão lindo para eu caminhar, por ter colocado sempre pessoas maravilhosas em minha vida, por ter escolhido irmãos que a qualquer hora estão sempre disponíveis.

Agradeço a Deus por ter me dado muita saúde e força para jamais desistir dos meus objetivos.

Agradeço aos meus colegas do Núcleo de Formação Continuada, colegas e professores do Curso de Mestrado em Políticas Públicas que me apoiaram e incentivaram nos meus estudos e atividades.

Agradeço em especial ao querido professor Dr. Renan Antônio da Silva por conduzir com afeto, dedicação e competência a produção da dissertação.

“Uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes” (Moreira, Bolsanello e Seger, 2011).

RESUMO

Essa dissertação apresenta uma pesquisa que aborda a temática Política de inclusão dos alunos com deficiência na Universidade Federal do Amapá: um estudo de caso sobre o Programa Incluir (2016-2019). O objetivo da pesquisa consiste na investigação na forma em que o Programa Incluir está sendo desenvolvido na Universidade Federal do Amapá no que se refere o atendimento dos discentes com deficiência no ensino superior. Acerca dos procedimentos metodológicos da pesquisa, realizou-se um estudo de abordagem qualitativa, onde se explorou, observou, registrou e descreveu as informações no decurso da investigação. Quanto à pesquisa, optou-se por utilizar o estudo de caso; quanto às fontes de informação, aplica-se pesquisa na Universidade Federal do Amapá, instituição pública do ensino superior, localizada na capital Macapá, e estudo bibliográfico pertinente ao tema objeto de estudo; quanto aos objetivos a pesquisa foi exploratória, com a finalidade buscar maiores informações a respeito de como se dá a política de inclusão as pessoas com deficiência no âmbito da IES campo de pesquisa desenvolvido entre os anos de 2016 e 2019. Em relação aos resultados, observamos como se dá o acompanhamento pedagógico para os alunos com deficiência na IES; identificamos as estratégias de atendimento aos alunos com deficiência matriculados na instituição de ensino superior; verificamos quais as ações do Programa Incluir da UNIFAP estão sendo desenvolvidas visando o acesso e permanência dos alunos com deficiência no âmbito da instituição; e, compreendemos os impactos do Programa Incluir no processo de inclusão dos alunos com deficiência na UNIFAP.

Palavras - chave: Ensino Superior. Políticas Públicas. Programa Incluir. UNIFAP.

ABSTRACT

This dissertation presents a research that addresses the theme Policy for the inclusion of students with disabilities at the Federal University of Amapá: a case study on the Include Program (2016-2019). The objective of the research is to investigate the way in which the Include Program is being developed at the Federal University of Amapá with regard to the care of students with disabilities in higher education. Regarding the methodological procedures of the research, a study with a qualitative approach was carried out, where information was explored, observed, recorded and described during the course of the investigation. As for the research, we chose to use the case study; as for the sources of information, research is applied at the Federal University of Amapá, a public institution of higher education, located in the capital Macapá, and a bibliographic study relevant to the subject object of study; regarding the objectives, the research was exploratory, with the purpose of seeking more information about how the policy of inclusion of people with disabilities is carried out within the scope of the HEI, a research field developed between the years 2016 and 2019. In relation to the results, we observe how is the pedagogical follow-up for students with disabilities at the HEI; we identified the service strategies for students with disabilities enrolled in higher education institutions; we verified which actions of UNIFAP's Include Program are being developed aiming at the access and permanence of students with disabilities within the scope of the institution; and, we understand the impacts of the Include Program in the process of inclusion of students with disabilities in UNIFAP.

Keywords: Higher Education. Public policy. Include Program. UNIFAP

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	OBJETIVOS.....	20
2.1	Objetivo Geral.....	20
2.2	Objetivos Específicos.....	20
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	21
4	METODOLOGIA.....	60
4.1	Instrumento de coleta de dados.....	61
4.2	Local e sujeitos.....	61
4.3	Análise dos dados.....	61
5	CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS ENTREMEIOS COM O PROGRAMA INCLUIR NA UNIFAP.....	63
6	UNIFAP EM MOVIMENTO: DA FORMULAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO.....	68
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
	REFERÊNCIAS.....	74

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de investigações na educação superior, com o fulcro nos estudos sobre políticas públicas educacionais de inclusão tem se revelado capaz de oportunizar condições de inserção em grupos de pesquisa e aderência de suas contribuições às formações acadêmicas de diferentes estudantes. No caso específico da pesquisa de inspiração para a organização deste texto, “Concepções de Educação Especial e Currículo Escolar: um estudo sobre a produção acadêmica brasileira.”

Na esteira de ações de fomento à pesquisa, a moldura das condições para sua viabilidade e execução corrobora para a feitura deste texto, parte importante para lograr aprovação junto aos editais e oportunidades investigativas decorrentes. Ademais, são inegáveis suas contribuições com o fortalecimento do papel das instituições de ensino superior, em especial em contextos políticos adversos de descaracterização do trabalho realizado neste nível de ensino, como atualmente enfrentados.

Os aspectos mencionados, portanto, favorecem a olhar para o desenvolvimento da pesquisa sob a perspectiva da trajetória dos discentes na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP e de sua execução na forma de diálogos formativos. O objetivo é o de apresentar a POLÍTICA DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROGRAMA INCLUIR e suas implicações no âmbito do estudo realizado. Esse exercício obedeceu ao advento da pandemia da Covid 19 e o conseqüente distanciamento social. Suas interferências, conquanto, redimensionaram a continuidade da política pública mencionada, afinal sua vigência se delimitou entre os anos de 2016 até 2019.

Com base no entendimento da imprescindibilidade do tema para os modos de organização da pesquisa, mais especificamente na apropriação dos conteúdos indispensáveis ao apoderamento teórico exigido no bojo de investigações de abordagem qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2008), como o caso apresentado, este texto vislumbra a formação continuada como fulcral à trajetória da pesquisa, especialmente com discentes de graduação como denota o movimento metodológico. Em especial, o texto denota a visibilidade do currículo escolar como basilar para as discussões pretendidas.

Para efeito de organização, além dessas breves palavras introdutórias e das considerações finais, o texto discute *Concepções de currículo e educação especial e seus entremeios com o Programa Incluir*. Nessa seção, apresentamos o objeto de estudo analisado sob o ponto de vista teórico, tendo no referido Programa o caminho para os diálogos pretendidos. O substrato teórico desta seção tem correspondência com a organização da UNIFAP em termos de conteúdos chave para os debates estabelecidos com os discentes. Em seguida, explicitamos a *UNIFAP em movimento: da formulação à implementação*, seção na qual discutimos os pressupostos metodológicos para idealização da formação, bem como os resultados decorrentes e sua discussão na confluência de fatores considerados importantes para constituição de novas pesquisas à luz das trajetórias discentes. Esperamos indicar as incompletudes de nossa investigação e, quiçá, contribuir com outras experiências formativas e, sob este ponto de vista, situar a temática pretendida constitui-se passo indispensável, como ilustramos no seguimento.

1.1 Delimitação do objeto/justificativa

A presente dissertação se refere ao estudo da Política de inclusão dos alunos com deficiência na Universidade Federal do Amapá: um estudo de caso sobre o Programa Incluir no período de 2016-2019. Aponta-se no projeto dados da inclusão das pessoas com deficiência no Brasil e no Estado do Amapá e nas instituições do Ensino Superior.

No que concerne à legislação pertinente ao tema, os principais dispositivos legais e normativos reforçam as ações voltadas às pessoas com deficiência e a universalização do acesso à educação superior.

Considerando que a educação é um direito humano fundamental, e proporcionar oportunidades para todos os alunos continua sendo um grande desafio para a sociedade, justifica-se a importância deste tema. Dessa forma, oportunidades e permanências em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior, devem ser asseguradas para reduzir a existência de sociedades desiguais e excluídas.

Neste contexto, questiona-se como se dá a implementação das políticas públicas educacionais voltadas às pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior, em especial no âmbito da Universidade Federal do Amapá, especificamente sobre o Programa Incluir.

Quanto à fundamentação teórica será apresentada uma breve exposição histórica sobre o tratamento destinado a elas, o aparato legal que estabelece a política de inclusão da pessoa com deficiência e o acesso ao ensino superior baseado, principalmente, na perspectiva trabalhada por Demo; Silva (2020a; 2020b), Silva; Demo (2021); Silva; Demo; Minayo (2021); Demo et al. (2020).

O desafio das universidades brasileiras contemporâneas é enorme, pois precisa articular a democratização do nível de ensino, que exige um processo seletivo, ao mesmo tempo em que garante a qualidade do ensino superior para todos os alunos, proporcionando condições para aqueles que apresentam diferenças sensoriais, físicas, intelectuais, comportamental e persistência de pessoas com condições motoras que afetam de alguma forma seus processos de ensino e aprendizagem.

Desse modo, considera-se o tema relevante, uma vez que, segundo o Censo (2010) registra-se no Brasil cerca de 45.606.048 pessoas com algum tipo de deficiência e no Amapá 158.770 se declararam com algum tipo de deficiência. Desta forma, trata-se, de um número significativo o que justifica o estudo sobre a temática, focalizando as políticas públicas educacionais inclusivas direcionadas a essas pessoas.

Assim, no âmbito da implementação de políticas inclusivas, o ensino superior precisa de se adaptar para garantir a admissão de todos os alunos, tendo em conta as suas características de aprendizagem, garantindo que tenham o acesso necessário ao ensino superior e aos alunos com deficiência permanente que recebam esse nível de ensino. de todas as condições.

A Constituição Federal de 1988 enfatizou a política de inclusão social das pessoas com deficiência e ganhou destaque no campo normativo. No cerne da Constituição estão as disposições que visam alcançar o princípio da igualdade como um de seus objetivos fundamentais. A Carta Magna também aprovou outros dispositivos legais para garantir os direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, a década de 1990 foi um marco na mudança de paradigma da política educacional brasileira. Decretos, resoluções, recomendações e diretrizes foram editados para orientar o sistema educacional a partir de uma perspectiva inclusiva, baseada nos princípios de igualdade, equidade e preocupação com a diversidade no ambiente regular de ensino.

Dessa forma, o sistema educacional passa a se organizar para atender às necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive os com deficiência, respeitando sua especificidade por meio da implantação de espaços físicos e serviços de apoio e adaptações na prática docente. Sob a influência de diversos documentos resultantes de conferências internacionais, como a Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei Nacional de Orientação e Fundamentos da Educação - Lei nº 9.394 obteve Aprovação do Leis de Inclusão nº 13.146, de 20 de dezembro de 1996 e 06 de julho de 2015, que explicitam as opções para uma política pública inclusiva que proporcione aos alunos com necessidades especiais acesso e permanência no sistema educacional direito de residência.

Destacam-se documentos internacionais, sobretudo a Declaração de educação para todos (UNESCO, 1990), onde aponta que milhões de pessoas deixam de concluir a educação básica. E diante desta realidade a revisão de metas e planos para a educação ocorre no sentido de promover a satisfação das necessidades de aprendizagem de crianças em idade escolar, que de alguma maneira se encontravam em situação de fracasso, evasão ou analfabetismo. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) no entanto propôs que a educação de pessoas com deficiência considerada parte integrante do sistema educacional e reforçou apontamentos da Declaração de Direitos Humanos, fazendo com que a Educação Especial como parte integrante da política educacional brasileira.

No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9.394, de 20/12/96) prescreve em seu artigo 43 que a educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII -

promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.”

Consolidando princípios e diretrizes da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e com base nos direitos humanos, visando a garantia do exercício dos direitos das pessoas com deficiência no país, no ano de 2015 é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI ou Estatuto da Pessoa com Deficiência através da Lei Nº13.146, de 6 de julho de 2015, considerado com marco nas políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência no país.

Intensificam-se direitos da pessoa com deficiência em conformidade como o que prevê o art. 3º da Declaração Universal de Educação para Todos, onde aponta a necessidade de universalizar o acesso à educação como forma de melhorar a sua qualidade, bem como de tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Reforça a necessidade básica de aprendizagem das pessoas com deficiência. O Plano Nacional de Educação, instrumento aprovado pela Lei nº10.172, de 09/01/01, traz como objetivo a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência no ensino superior, tanto que estabelece como uma das diretrizes e metas a criação de políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

A Convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência/ 2006 afirma que todas as pessoas com deficiência têm direito a um sistema educacional inclusivo, não havendo, portanto, nenhuma justificativa para atendimentos educacionais paralelos, ou segregados que tomem por base a deficiência. Respeitando-se preceitos da Convenção, a inclusão significa que estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ter acesso a todas as escolas comuns e instituições de educação superior desfrutando de condições de participação, aprendizagem e fluxo escolar tanto quanto demais estudantes. Segundo Moreira, Bolsanello e Seger (2011) descreve que as conquistas das pessoas com deficiência no social e educacional pode estar relacionada às mudanças do sistema educacional, atreladas

ainda ao movimento mundial e influenciadas pelas políticas governamentais e transformações da sociedade vigente. A esse respeito observa-se que o delineamento apresentado demonstra algumas medidas em favor do acesso e a permanência de pessoas com deficiência no contexto universitário, considerando que estas, sobretudo decorrem, também, das lutas e movimentos sociais dessas pessoas.

Vale ressaltar que o movimento de inclusão atinge o ensino superior, subsidiado por normativas legais que tratam da garantia de direitos, tais como o Aviso Circular nº277/1996 (Brasil, 1996), o Decreto nº3.298/ 1999 (1999), a Portaria nº3.284/ 2003 (2003) e recentemente a Lei nº13.146/ 2015 (2015), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

A Lei de 13.409, de 28 de dezembro de 2016 dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de ensino. Ao alterar a Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012, a referida lei determina que:

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

Observa-se que as legislações fortalecem ainda mais a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços públicos, as vagas correspondem a uma política que possibilita o ingresso da pessoa com deficiência nas instituições de ensino superior.

De acordo com Moreira, Bolsanello e Seger (2011), uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes.

Nesse sentido, alguns estudos da área reforçam uma concepção de educação como arte de reconstrução ou da desconstrução, caso das pesquisas realizadas por Demo e Silva (2020a; 2020b), em que professores são responsáveis

pelo início da mudança de concepções sobre o processo de inclusão e de aceitação da diversidade no contexto escolar e dentro das salas de aula, e afirmam que:

É por isso que a mudança escolar é mudança docente, substancialmente. Professor não pode ser vítima de mudança; é seu protagonista fundamental. Sua função mais básica é construir na escola ambiente adequado para aprendizagem autoral dos estudantes, tendo o currículo sempre presente como instrumentação oficializada. Entre as primeiras providências está superar os “50 minutos de aula”, porque são uma impropriedade gritante em termos de aprendizagem (DEMO; SILVA, 2020a, p. 423).

Em outros estudos, Demo e Silva (2021) enfatizam acerca do papel da construção da democracia brasileira, que foi fundada a partir de discursos de inclusão e de participação popular das grandes massas, dos representantes do povo nas questões políticas e na construção da ideologia de mudança no tempo presente. Entretanto, essa concepção demorou bastante até se constituir e influenciar o aspecto educacional no Brasil, onde, de modo massivo, há uma desigualdade educacional entre escolas públicas e privadas, um hiato que evidencia as diferenças na qualidade do ensino ministrado e na forma de encarar desafios da inclusão da diversidade no contexto escolar. Como exposto por esses autores:

Exemplo particularmente marcante é a balela disseminada da “escola inclusiva”, onde alunos portadores de necessidades especiais são acolhidos nas classes comuns, sem separação. A ideia é constitucional, claramente: deficientes têm o mesmo direito. Mas as condições podem danificar por completo o projeto, quando feito afoito ou ligeiramente. Primeiro, é tolo presumir que, frequentando a escola, o deficiente esteja se emancipando ou aprendendo, porque o que menos acontece na escola é emancipação ou aprendizagem; pode ocorrer bem o contrário, na escola pobre para o pobre. Então, colocar na sala de aula comum não precisa ser vantagem nenhuma; ao contrário. [...] o deficiente não tem apenas direito ao tratamento igual; tem, no mesmo diapasão, direito ao tratamento diferenciado. Só uma escola maluca poderá ignorar que o deficiente porta uma diferença que lhe é constitutiva e precisa ser encarada na plenitude (SILVA; DEMO, 2021, p. 21-22).

Em outro contexto teórico, a perspectiva se volta para a abordagem realizada por Silva; Demo; Minayo (2021) ao postularem sobre a atual conjuntura da educação no Brasil, consideram o estardalhaço dos ministros da educação da gestão de Bolsonaro e compara as virtudes de governos e ministrados anteriores que conseguiram, de forma exemplar, construir a pasta Educação com qualidade e otimismo, mesmo que com financiamentos escassos para seu desenvolvimento. Mas hoje, o desafio não é apenas remontar o sistema, mas encontrar um foco capaz de

reverter o sucateamento em que se encontra atualmente. Dessa maneira os autores salientam que:

A figura chave da aprendizagem é o aluno, se quiser praticar atividades de aprendizagem como ler, estudar, pesquisar, elaborar, argumentar, discutir etc. Não há como enfiar conteúdo na mente do estudante, embora a aula fantasie está truculência, porque aprendizagem é dinâmica autoral. Ainda assim, professor não é descartável, na função mediadora de orientação e avaliação, tal qual país, como mediadores, não são descartáveis para seus filhos (SILVA; DEMO; MINAYO, 2021, p. 41).

Deve-se também salientar a perspectiva trabalhada no estudo de Demo et al. (2020), o qual apresenta a abordagem sobre a compreensão da arte para desconstruir a inutilidade imediatista que define a vida rotineira, indicando que o retorno mais autêntico, não é material, pecuniário, mas criativo, alternativo. E, em suas palavras:

É um vício inaceitável prender as pessoas na sobrevivência imediata, porque esta condição embrutece o espírito, exaspera a agressividade, rebaixa os sentimentos. Na escola, mesmo sendo um mundinho perdido à parte, artificial, as crianças poderiam ter esta experiência de enlevo, sublimação, ao perceberem que a realidade mais importante não é a que temos na mão, mas que nos escapa da mão. O sentido da vida não está nas grosserias imediatistas de uma sociedade afogada em sobrevivência rasa, mas na capacidade de apreciar atividades que não rendem nada, além do deleite de as experimentar e delas sacar indicações alternativas de vida (DEMO *et al.*, 2020, p. 135).

Por isso, Demo; Silva (2020 b) entende que o mais importante nesse contexto é entender o protagonismo juvenil, considerar o papel cidadão e democrático do jovem em sua realidade, em sua participação nos programas políticos de formação escolar e acadêmica, e como tais programas têm frutificado no seu papel como protagonista social. E em seu entendimento, o protagonismo estudantil mostra uma face diferenciada do papel do jovem na atual sociedade:

De fato, não há como imaginar um processo de aprendizagem que seja passivo, como é tão comum na escola. Muitos docentes temem a iniciativa estudantil, sobretudo quando crítica, por exemplo, expressando seu desalento contra a chatice das aulas, mas não faz sentido, porque o sentido da aprendizagem, sendo autoria, reivindica a capacidade estudantil de reagir, participar, questionar, esperando-se que faça isso com argumentos, não com ofensas ou impropérios (DEMO; SILVA, 2020b, p. 74).

É importante considerar dados do IBGE (2010) referente a pesquisa sobre as Características gerais da população, religião e pessoas com

deficiência no Brasil, onde cerca de 45.606.048 pessoas foram registradas com algum tipo de deficiência.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, por meio dos dados divulgados na Sinopse Estatística da Educação Superior (BRASIL, 2018) indica que o censo de 2018 registra 8.450.755 estudantes brasileiros matriculados em Instituições de Ensino Superior e destes 45.966 se declararam apresentar alguma deficiência.

No Estado do Amapá, segundo dados do INEP (2018), 228 alunos com algum tipo de deficiência estão matriculados nas instituições de ensino superior, sendo 91 em instituições públicas, destes 88 matriculados em Universidade Federal, 3 na Universidade Estadual e 137 em instituições particulares.

No Censo do Ensino Superior (2018) registra que no Estado do Amapá em 2018 constam cadastradas 15 instituições de ensino superior, sendo 3 instituições públicas e 12 particulares. As instituições públicas são Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, Instituto Federal do Amapá-IFAP e a Universidade do Estado do Amapá-UEAP.

Sendo o lócus da pesquisa a Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, destaca-se que sua criação foi autorizada pelo Decreto n.98.997, de 02 de março de 1990, publicado no diário oficial da União (DOU) n. 43, de 05.03.90, nos termos da Lei n.7. 530, de 29 de agosto de 1986, que autorizava o Poder Executivo a instituí-la. Seu funcionamento se deu em 1991, após a nomeação de uma Reitoria Pró-tempore e com a realização de exames vestibulares para 09 (nove) cursos.

Após duas décadas de sua criação fundação, a UNIFAP instituiu o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), no ano de 2008, através de concorrência ao edital SEESP-SESU-MEC/ 2008, que institui o Programa Incluir, programa de acessibilidade no Ensino Superior, por meio de liberação de verbas para a criação e estruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior-IFES. Aponta-se a importância do acesso de jovens ao Ensino Superior e com o aporte do Programa Incluir no processo de inclusão desses alunos no âmbito da instituição de ensino superior.

Vale destacar que o Programa Incluir foi criado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa ação do governo tem como finalidade superar dificuldades existentes e induzir à inclusão

de pessoas com deficiência nas IFES, considerando que estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade proporcionassem condições de acesso e utilização de todos os ambientes pelas pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, incluindo salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

O objetivo do Programa é fomentar a criação e consolidação de Núcleos de acessibilidade nas IFES, responsáveis pela organização de ações institucionais para fomentar a inclusão de pessoas com deficiência, propiciar a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e de informação, com ao cumprimento dos requisitos legais relacionadas à acessibilidade.

Os Núcleos de Acessibilidade foram criados com base nos seguintes eixos infraestrutura; currículo; comunicação e informação; programas de extensão e programas de pesquisa. Devem prover condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, na educação superior, sublinham-se principais aspectos da legislação vigente e dos referenciais políticos e pedagógicos educacionais.

Desta forma, a pesquisa busca estudar como a política pública de inclusão é implementada junto à instituição de ensino superior público do Estado do Amapá. Com o intuito de delimitar o estudo do objeto desta pesquisa, trata-se das seguintes questões norteadoras. Quantos alunos estão matriculados na Universidade e quais são tipos de deficiências? A política de inclusão da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP está atendendo as necessidades dos alunos com deficiência? Índices de evasão desses alunos na UNIFAP? Como ocorre o acompanhamento pedagógico dos alunos com deficiência matriculados na instituição? Impactos que o Programa incluir no processo de absorção do aluno com deficiência visando o acesso e permanência com sucesso dos alunos com deficiência no âmbito da instituição? Quais tipos de deficiências apresentado por esses alunos? Como a universidade está enfrentando esses problemas para resolver a questão dos deficientes e sua inclusão na UNIFAP? Na UNIFAP o aparato assistencial ofertado tem garantido a permanência do aluno deficiente ou dados demonstram evasão e abandono?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Investigar de que forma o Programa Incluir está sendo desenvolvido na Universidade Federal do Amapá no que se refere o atendimento dos discentes com deficiência no ensino superior.

2.1 Objetivos Específicos

- a) Observar como se dá o acompanhamento pedagógico para os alunos com deficiência na IES;
- b) Identificar as estratégias de atendimento aos alunos com deficiência matriculados na instituição de ensino superior;
- c) Verificar quais as ações do Programa Incluir da UNIFAP estão sendo desenvolvidas visando o acesso e permanência dos alunos com deficiência no âmbito da instituição.
- d) Quais os impactos do Programa Incluir no processo de inclusão dos alunos com deficiência na UNIFAP.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O termo democracia e sua organização política tiveram origem ainda na Grécia antiga, porém a ideia de que a democracia é a mais adequada forma de organização política tem apenas pouco mais de cem anos. Todo o caminho vivenciado pela experiência democrática, da antiguidade até dias de hoje tem mostrado que se trata de uma forma extremamente complicada de governo, com instituições vulneráveis e frágeis, em especial quanto ao processo de sua implantação e manutenção.

A característica da obra de Dahl (2005) está no fato de ele se esforçar para manter a perspectiva da realidade. Nos momentos em que se faz necessário partir para a teoria, ele o faz em observação de um mundo político concreto, habitado por cidadãos modernos e figuras reais. Dessa forma, evita cair na romantização e idealização comum aos pensadores e políticos do século XIX, buscando um significado para a democracia que tem mais a ver com responsividade, ou seja, um governo que seja capaz de atender às preferências de seus cidadãos em igualdade de condições.

A análise de Dahl (2005) está preocupada com a adoção da democracia e sua manutenção e, por essa razão, considera oito garantias que devem ser tidas como verdades para que exista uma democracia plena, sendo elas; liberdade de formar e aderir a organizações, liberdade de expressão, direito ao voto, elegibilidade para cargos públicos, direito de líderes políticos disputarem apoio, direito de líderes políticos disputarem votos, fontes alternativas de informação, eleições livres e idôneas, instituições para fazer com que as políticas governamentais dependam de eleições e de outras manifestações de preferência.

No contexto da globalização acelerada e das previsões acerca da morte do Estado-Nação, em 1983, Anderson (2008) em sua obra lança como hipótese a ideia de que as nações são como “comunidades imaginadas”, porque mesmo membros das menores nações nunca irão conhecer a maioria dos seus companheiros, encontrá-los, ou mesmo ouvi-los, ainda que nas mentes de cada um exista a imagem da comunhão deles. De fato, todas as comunidades maiores que as vilas de contato cara-a-cara (talvez mesmo nestas) são imaginadas. Comunidades devem ser distinguidas, não por sua falsidade/ autenticidade, pela forma como foram imaginadas.

Pode-se então partindo de tais considerações, compreender a relação e comparação com o discurso contemporâneo de "Brasil acima de tudo", tal como projetado na última disputa presidencial, o qual, do ponto de Anderson (2008), refere as "comunidades imaginadas" pensadas por meio de práticas culturais e administrativas dos estados modernos a fim de estimular sujeitos a definir suas obrigações enquanto membros de um grupo que, supostamente, é especial e homogêneo pela própria natureza.

Pensar o Brasil como uma comunidade imaginada na perspectiva de Anderson, é compreender que tais práticas estimulam homens a buscarem suas identidades e a definirem suas obrigações com o Estado. Como nota Anderson (2008), o estado moderno, em seu processo de formação, atuou como promotor da alfabetização e de uma gramática vernácula comum, que possibilitaram que homens reconhecessem nos jornais imagens comuns e narrativas coletivas. Nessas imagens e narrativas, diversos eventos e relatos formam uma espécie de real e se entrecruzam com a vida do leitor.

Dessa forma, Anderson (2008) compreende que a "comunidade imaginada" é como um espaço circunscrito e sujeitos nunca vistos, onde se desenrolam enredos e as narrativas que guiam parte de suas vidas. Em suma, destas nações emergiu na modernidade por meio de práticas culturais e administrativas dos estados modernos, como a definição de fronteiras, a promoção da alfabetização e de uma gramática vernácula comum. Rancière (2014) em sua obra *O ódio à democracia* (tradução do original *La haine de la démocratie*) conseguiu a proeza de analisar com maestria interdisciplinar temas de elevada complexidade envolvendo as sociedades democráticas da atualidade. À luz de uma abordagem que reúne História, Sociologia, Filosofia e clássicos do pensamento universal, aderindo a uma linguagem acessível ao público amplo.

Na visão de Rancière (2014), a essência da democracia é a pressuposição da igualdade, atributo a partir do qual se desdobram as mais ferrenhas reações de seus adversários. Longe de ser uma peculiaridade restrita à contemporaneidade, o ódio à democracia é um fenômeno que se inscreve na longa duração, haja que setores privilegiados da sociedade nunca aceitaram de bom grado a implicação prática do democrático na esfera da política a ausência de títulos para ingressar nas classes dirigentes.

Em suma, a paradoxal tese dos que odeiam a democracia pode ser sintetizada na seguinte sentença somente reprimindo a catástrofe da civilização democrática é que se pode vivenciar a boa democracia. Rancière (2014) resgata as conclusões de Karl Marx sobre a burguesia, categoria social cuja única liberdade sem escrúpulos a ser defendida é a liberdade de mercado-origem da reificação do mundo e dos homens-e a única igualdade reconhecida é a mercantil-que repousa sobre a exploração e a desigualdade entre aquele que vende sua força de trabalho e aquele que a compra.

O diagnóstico apresentado pelo autor certamente provoca desassossego naqueles que ainda se preocupam com a manutenção da democracia e o seu aperfeiçoamento, mormente numa época em que o vínculo entre o grande capital e a oligarquia estatal é cada vez mais simbiótico e as alternativas à nova necessidade histórica representada na retórica liberal da limitação da riqueza engendra efeitos deletérios tanto nas relações entre homens como na relação destes com o meio ambiente.

Na abordagem de comunidade imaginada referida por Dahl (2005) pode-se identificar no processo de instalação do Estado moderno o desenho de novas fronteiras que unem e separam homens. Desse modo, as relações internacionais seguem as relações sociais fundamentais. Sendo assim, as formas de imaginar a nação em um Estado são levadas ao plano internacional como sua representação. Por outro lado, as relações internas de um Estado-Nação entrelaçam-se com as relações internacionais, criando combinações originais e historicamente concretas. Desse modo, o desenvolvimento das relações internacionais pode modificar a estrutura das relações nacionais e, conseqüentemente, as formas de imaginar e representar a nação imputando nestas novas percepções de mundo e de sociedade, incluindo a aceitação de novas formas de interações, envolvendo até mesmo o surgimento dos cidadãos transgêneros nessa tessitura social.

Balakrishnan (2000), historiador de origem indiana radicado na Grã-Bretanha, aponta que a construção da nação está marcada pelo conflito. O sacrifício pela nação é impossível sem a possibilidade do sacrifício, que se faz na luta. É nesta que a nação se afirmar como “comunidade imaginada” como proposta por Robert Dahl. E como as lutas não se fazem sem inimigos, a imaginação nacional é inevitavelmente decorrente da relação conflituosa com o outro. Indivíduos com alguma deficiência sempre foram mal-vistos pela sociedade ao longo de sua história.

Na Idade Antiga, a sociedade se organizava ora para proteger; ora para extinguir do seio social o “diferente”. Então, no caso dos que queriam extingui-los, a prática mais comum a morte para esse grupo. Deficientes eram vistos como empecilho à sobrevivência do grupo. Para o grupo que protegia deficientes, a visão se tornava mais assistencialista, ou seja, esses tinham prazer em cuidar dos deficientes e sustentá-los até que conseguissem a simpatia divina, ou a gratidão por terem sido mutilados em atividades militares (guerras) (BECHTOLD; WEISS, 2011).

Na Antiguidade, os povos que lutavam pela morte dos deficientes eram [...] Sirionos (antigos habitantes das Selvas da Bolívia), que por suas características de povo seminômade, não podiam se dar ao luxo de transportar doentes e deficientes, abandonando-os à própria sorte; os balis (nativos da Indonésia), que eram impedidos de manter contatos amorosos com pessoas muito diferentes do normal. Os astecas também segregavam, em campos semelhantes a jardins zoológicos, os deficientes por ordem de Montesuma, para que fossem ridicularizados) (BECHTOLD; WEISS, 2011, p. 3).

O desejo pela morte dos deficientes acompanhou o desenvolvimento das sociedades primitivas. Prova é que deficientes eram vistos pelo povo hebreu como penitência causada por Deus, ou uma espécie de punição divina para que as pessoas pudessem se redimir e viver exclusivamente para a prestação do serviço religioso (BECHTOLD; WEISS, 2011).

Na Roma antiga foi criada a Lei das XII Tábuas que concedia poderes aos patriarcas a matar filhos que não fossem fisicamente perfeitos, ou seja, que tivessem defeitos em sua estrutura física. Exemplificando essa realidade, cita-se o caso de Esparta, em que muitos recém-nascidos, frágeis ou deficientes, deveriam ter sua vida cancelada, sendo lançados do alto de um abismo de mais de 2.500 metros de altura, em um chamado Alto do Taigeto (FONSECA, 1997).

Deficientes na Antiguidade não foram relegados somente à morte. Houve casos de proteção deles, que desenvolviam esses deficientes, e na fase adulta, tornavam-se membros aceitos pela sociedade, reconhecidos por demonstrar uma nova postura diante dos preconceitos sociais. Foi o caso dos povos hindus que, “ao contrário dos povos hebreus, consideravam cegos, com maior sensibilidade, isto justamente pela falta de visão. Sendo assim, este povo incentivava estas pessoas a ingressarem nas atividades religiosas” (FONSECA, 1997, p. 136).

Foi na Grécia antiga que começou a difusão social de novos pensamentos sobre a questão dos deficientes. Foi com a filosofia de Aristóteles, que

a sociedade começou a se preocupar com eles, protegendo. Esses por sua vez, recebiam proventos próprios, num sistema assemelhado com o nosso atual Sistema Previdenciário. um sistema em que todos contribuía para manter heróis das ações militares, auxiliando na manutenção das necessidades de sobrevivência de suas famílias. Havia apenas o sentimento de caridade para com estas pessoas. Não se cogitava a possibilidade de estes serem úteis à sociedade por meio do trabalho (FONSECA, 1997).

O pensamento grego antigo influenciou todo o império romano, o que possibilitou a discussão e reflexão sobre novas formas de tratamentos, cuidados e proteção dos deficientes, visando assim desenvolver um sistema assistencial, ou a readaptação destes deficientes para o trabalho que lhes fosse apropriado. Em uma segunda perspectiva para a presença dos deficientes na sociedade antiga. Justificaram que deficientes faziam parte de uma vontade divina para mostrar a sociedade que existiam sinais divinos enviados pelos deuses para agradar toda a sociedade; ou então, mesmos deuses enviaram para serem castigados, por serem similares a demônios na concepção da época (AMARAL, 1994).

Não há evidências históricas que possam provar tentativas de incluir socialmente deficientes nas primeiras sociedades do Egito e da Mesopotâmia, sociedades meritocráticas, que não dispensavam atenção aos portadores de qualquer deficiência. É possível, no entanto, que a atitude da população do Egito com referência ao portador fosse de tolerância e caridade (FERREIRA, 1993). Na época clássica da civilização greco-romana, somente quem pudesse falar, andar, ver e se destacar na sociedade poderia ascender socialmente. Vários filósofos gregos acreditavam que o pensamento seria concebido apenas através de palavras faladas (FERREIRA, 1993).

Na idade média, por exemplo, deficientes físicos eram proibidos de receber a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados; também havia sanções bíblicas contra o casamento de pessoas deficientes. Neste período da história, compreendido entre a queda do Império Romano em 476d.C. e a queda de Granada em 1492, quando a Europa foi dominada pelo mundo árabe, não são encontradas referências sobre a inclusão social dessas pessoas com deficiências, já que valores culturais relacionados à história e à religião eram transmitidos principalmente pela fala (SANTOS, 1986).

Jean-Jacques Rousseau (1975), filósofo suíço, escritor e teórico político em seu trabalho intitulado “Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre homens” preza pela descoberta do que é o homem, como ele se deu e qual a gênese da desigualdade humana. Para conhecer tal processo é preciso retroceder no tempo e partir do homem selvagem, tentando ficar isento de todos os valores do homem civilizado. Salienta-se que este momento é importante, pois pretende-se enfatizar a importância da cultura e da facilidade de influenciar-se do dito “homem selvagem” pelos valores da sociedade não selvagem, também considerada sociedade dominante.

O quadro que Rousseau (1975) descreveu é relevante para a pesquisa, por apresentar a constante busca dos seres humanos em entender sua identidade, em identificar processos que levem às suas origens e contribuam para a conquista de sua essência como seres humanos, que deixaram de ser homem selvagem, uma realidade que perdura ainda atualmente.

Com a natureza como pano de fundo, Rousseau (1975) demonstrou ausência de grupos humanos no estado de natureza, vivendo o homem de maneira isolada. O homem selvagem não tinha necessidade de viver em comunidades porque homens não precisavam uns dos outros, agindo de forma independente e em busca de sua autossuficiência.

O isolamento do homem no estado de natureza deu características peculiares positivas, dentre essas se destacam o amor de si e a inibição de fatores negativos da sociedade (como a ausência de se glorificar ou a honra). Com a vida em isolamento não se fazer sentido, a opinião própria a que importava. Rousseau traça um homem totalmente diferente, ou até antitético comparado com o homem civilizado.

De forma gradual, o homem foi conhecendo mais a natureza que vivia, e de maneira inteligente começou a aproveitar mais o que a natureza lhe fornecia, para aumentar o seu bem-estar e sua proteção. Passando mais tempo em determinadas áreas o homem natural teve a necessidade de fazer habitações.

[...] deixando de dormir sob a primeira árvore ou de enfiar-se nas cavernas, encontraram-se algumas espécies de machados de pedras duras e cortantes que serviram para partir madeira, cavar a terra e construir cabanas de ramarias, revestidas, mais tarde de argila ou de lodo (ROUSSEAU, 1971, p. 179).

O homem natural foi sentindo mudanças passando assim, por uma “evolução”. Rousseau (1975) esboça, então, a ligação entre a passagem do homem selvagem para a vida em sociedade, sendo que selvagens ficam cada vez mais ligados uns aos outros, por meio de alianças, acordos e pela luta de um objetivo comum em suas comunidades. Com passos determinados, uma parcela desses homens selvagens foi saindo do estado de natureza e mergulhando na densa sociedade civil duramente criticada.

A mesma sociedade que se organizou em classes, realizou lutas para o avanço do capitalismo e da globalização e que ao estabelecer representações, protegeu seu direito ao voto e a luta por políticas públicas capazes de melhorar e modernizar a condição dos seres humanos, até mesmo na organização das modalidades de ensino, o Ensino Superior (preparação para o mercado de trabalho e melhor ascensão social e econômica).

A concepção filosófica e política de educação para homens não surgiu em um ambiente pacífico. Pelo contrário, estudos de Thomas Hobbes (1983) mostram a existência de conflitos, de uma verdadeira guerra civil, tendo como principais personagens o rei e o Parlamento, todos estavam brigando pela evolução da sociedade com base na luta, no derramamento de sangue.

E nesse contexto, Hobbes (1983) concebia o entendimento de que essa guerra puritana gerou muitos prejuízos e explicou que tudo estava acontecendo porque não existia um fundamento racional para a sociedade e para o poder político. A filosofia da época defendia o direito divino de governar, por isso, as religiões foram o berço das universidades e nortearam a organização da paz a partir do fundamento racional.

Hobbes (1983) usa toda a teoria mecanicista da física do Galileu para confirmar que a sociedade a partir dos movimentos dos corpos precisa se manter e prosperar, romper com fundamentos da igreja no poder político, para fundamentar uma sociedade autossustentável.

Tal pensamento foi descrito em sua obra *O Leviatã*, onde Hobbes (1983) descreve o estado de natureza dos homens, para a partir dele fundamentar o ideal de construção de uma sociedade racional e alterar a atual conjuntura baseada somente nas ideias divinas, e adotar uma concepção racional. Tal concepção influenciou e influenciou até os dias de hoje o processo de organização da educação dos indivíduos, e considera a busca pelo conhecimento

uma constante, para evoluir. E tal busca incide no avanço das modalidades educacionais, o ensino superior. Sendo, portanto, essa característica presente na organização da minha dissertação, e importante para basear a construção do entendimento sobre a segunda tendência que escolhi estudar, a qual enfatiza a estrita relação da expressão transformação dos saberes com a ressignificação dos territórios educativos.

Para Rousseau (1975; 1978) a união de forças e para Hobbes (1983) a associação de pessoas, teve um rumo diferente do que o lógico (o crescimento da defesa) e a luta do discurso e das ideologias em prol a um ideal de igualdade entre homens, onde a evolução, poderia representar a intenção de dotar homens de conhecimentos e condicioná-los às regras e, que precisariam ser racionais, sem influências religiosas, prolatadoras da igualdade e de Justiça Social para que o homem natural pudesse viver livre, com domínio de conhecimentos e de forma autônoma e dispersiva na natureza.

Segundo Rousseau (1978) a filosofia política sempre foi conivente com poderosos e para romper com essa tradição ele tenta o problema da desigualdade, interrogando-se não somente sobre as suas origens, também sobre seus fundamentos. Enfim, as desigualdades não existem em estado de natureza entre homens, o que aconteceu foi o surgimento do Estado através de um contrato social, e esse, por sua vez, promoveu a saída do homem do seu estado de natureza.

Questões presentes no processo de transformação do homem amazônico, de seu estado natural para o educado, como ocorreu nos processos históricos decorrentes da chegada dos europeus na Amazônia dos séculos XVII e XVIII. Essas histórias contadas por viajantes enfatizam a realidade de uma sociedade complexa, muito populosa, que normalmente habitavam às margens do grande rio amazônico e a mistura étnica.

Até que a sociedade humana passasse por sua revolução industrial e os valores sociais pudessem ser transformados, no século XVIII, as deficiências de uma forma geral eram vistas e entendidas pela literatura científica e pela sociedade como fatos místicos de cunho ocultista (MAZZOTA, 1995).

Os mil anos de Idade Média foram um período de trevas para a ciência, pois o sobrenaturalismo como a prática da magia e o intercurso com demônios acabaram sendo dogmas aceitos. A atitude cristã primitiva para com o indivíduo anormal era incoerente, Algumas vezes considerando-os obra do demônio e outras vezes interpretados como possessões divinas. No final

da Idade Média, essa atitude tornou-se ainda mais incoerente e vacilante. Alguns enfermos mentais eram admitidos em hospitais para tratamento, enquanto muitos “possessos” eram queimados como bruxos. Surgiram algumas atitudes benévolas, mas quando a psicopatia se tornou epidêmica, as correntes, flagelações e tições incandescentes passaram a ser os instrumentos para lidar com essa gente (MAZZOTA, 1995, p. 34).

Foi a partir de meados desse século que a concepção e o trato aos deficientes começaram a ter uma mudança de concepção. Em meados do século XVIII, numa altura em que a ciência moderna, saída da revolução científica do século XVI pelas mãos de Copérnico, Galileu e Newton, começava a deixar cálculos esotéricos dos seus cultores para se transformar no fermento de uma transformação técnica e social sem precedentes na história. Uma fase de transição, pois, que deixava perplexos espíritos mais atentos e fazia refletir sobre fundamentos da sociedade em que viviam e sobre o impacto das vibrações a que eles iam ser sujeitos por via da ordem científica emergente. Hoje, duzentos anos volvidos, somos todos protagonistas e produtos dessa nova ordem, testemunhos vivos das transformações que ela produziu (MAZZOTA, 1995).

Na Idade Moderna que surgem novas ideias e transformações marcadas pelo humanismo. Inicia-se um aprofundamento de conhecimentos no biológico, a fim de se buscarem as explicações fisiológicas e anatômicas das deficiências. Tal aprofundamento foi marcado pela participação médica na reabilitação dos deficientes e houve a preocupação com a educação dos deficientes. O Século XX marcado por muitas mudanças de paradigmas aconteceram avanços importantes para indivíduos com deficiência, sobretudo em relação às ajudas técnicas cadeiras de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, dentre outros que foram se aperfeiçoando.

Mudanças socioculturais foram ocorrendo paulatinamente na Europa, cujas marcas principais foram o reconhecimento do valor humano, o avanço da ciência e a libertação quanto a dogmas e credices, reconhecendo-se que o grupo de pessoas com deficiência deveria ter atenção específica fora dos abrigos ou asilos para pobres e velhos. A despeito das mal formações físicas ou limitações sensoriais, essas pessoas, de maneira esporádica e ainda tímida, começaram a ser valorizadas enquanto seres humanos. (NEGREIROS, 2014, p. 15).

A conscientização dos direitos humanos e da necessidade da participação e integração na sociedade de uma maneira ativa se fez presente. Além disso, alguns

estudos sobre a deficiência marcaram uma grande mudança em relação aos indivíduos com deficiência, pois começaram a ser considerados cidadãos com seus direitos e deveres de participação na sociedade, mesmo que ainda numa abordagem assistencialista.

De acordo com Aranha (2001), a luta pela defesa dos direitos humanos e civis dos indivíduos com deficiência fundamentou-se na ideologia da normalização, favorecendo tanto o afastamento da pessoa das instituições, como programas comunitários para o atendimento de suas necessidades.

A definição da “anormalidade” está profundamente condicionada às conveniências da “normalidade”. Trata-se de um processo ativo, mais ou menos consciente, de segregação de uma parcela da população, portadora de comportamentos dissonantes das expectativas dominantes da sociedade” (GOERGEN, apud JANUZZI, 2004, p.1)

Intensifica cada vez mais o debate de ideias acerca da deficiência e da relação da sociedade com as pessoas com deficiência, sobre o fato de a pessoa com deficiência ser um cidadão detentor de direitos.

Ao longo das últimas décadas, o conceito de “deficiência” tem passado por transformações importantes mediadas pela participação da sociedade civil, ação dos governos e debates internacionais. Os dados e indicadores apontam para a fragilidade desses sujeitos no acesso às políticas públicas em diferentes níveis.

Na primeira metade do século XX, surgiu o modelo biomédico da deficiência, que interpreta a deficiência como incapacidade a ser superada. Esse modelo está vinculado à integração social.

(...) busca um “padrão de normalidade”, de funcionamento físico, intelectual e sensorial. Este modelo indica que a pessoa com deficiência será dependente enquanto se busca a cura, o que pode nunca acontecer. O modelo vê a deficiência como um estado trágico que ninguém, em sã-consciência, gostaria de preservar, sem considerar as barreiras sociais, atitudinais e ambientais que envolvem essa condição. (BONFIM, 2009. p. 41).

A normalidade traduzia a opressão ao corpo com impedimentos, onde o conceito de corpo deficiente deve ser entendido em termos políticos e não mais estritamente biomédicos.

A normalidade era entendida ora como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como um preceito moral de

produtividade e adequação às normas sociais foi desafiada pela compreensão de que deficiência não é apenas um conceito biomédico, mas a opressão pelo corpo com variações de funcionamento. (DINIZ,2009, p.2)

Contudo, a transição para o modelo social da deficiência acentua a discussão pela inclusão, onde o paradigma dos direitos humanos para garantir a dignidade da pessoa com deficiência, o combate à violação de seus direitos, sua autonomia e acesso a todas as prerrogativas sociais.

Um importante marco na garantia dos direitos da pessoa com deficiência foi a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), pois desencadeou um processo de mudança no comportamento social e a produção de instrumentos e mecanismos internacionais que visam a garantia de direitos fundamentais, de forma a incorporar o ordenamento jurídico dos países signatários. A partir desse período houve engajamento de vários setores da sociedade, a fim de promover ações de inclusão às pessoas com deficiência em diversos campos sociais. Questões também presentes na organização do sistema educacional no Brasil, baseado em políticas públicas que precisaram evoluir para que sucessivas reformas no sistema pudessem levar o homem ao seu estado de natureza ciente dos seus deveres como cidadãos, como seres humanos, e com ao aperfeiçoamento profissional a partir das Universidades e do contexto pedagógico, que foi alterado ao longo da história e que hoje representa a assunção até mesmo dos indivíduos com alguma necessidade educacional especial ou diferenciada da maioria dos cidadãos, sem, no entanto, considerá-los como diferentes, mas garantindo-lhes direitos dignos de sua integridade e igualdade.

A década de 1950 marcou a história pela implementação de projetos de integração da Amazônia e que, até a década de 1980 concentraram-se na Amazônia Oriental, mas especificamente nos Estados do Pará, Amapá e Maranhão. Estes projetos ocasionaram vários impactos no território no que se refere a economia, ao meio ambiente e a sociedade, dos quais pode-se destacar inchamento dos núcleos urbanos antigos e surgimento de novos; e, aumento dos índices de pobreza urbana e rural, entre outros.

Nessa conjuntura, a prevalência do modelo de inclusão passou a fazer parte de princípios e políticas internacionais especialmente a partir do Ano Internacional das Pessoas Deficientes em 1981 e do Programa de Ação Mundial de Ação sobre as Pessoas Portadoras de Deficiência, lançado em 1982. Princípios e

conceitos do modelo social de deficiência começaram a predominar nas políticas e legislação voltadas às pessoas com deficiência.

Direitos da pessoa com deficiência podem ser acionados tanto com base no direito do ser humano como com base nas características próprias desse segmento populacional. Desta forma o paradigma da deficiência, no entanto, reforça a proteção de direitos das pessoas que já são contempladas e a estende aos grupos ainda não protegidos.

Segundo Moreira, Bolsanello e Seger (2011) o desenvolvimento de políticas públicas dirigidas a este fim consolida o compromisso do Brasil frente às prerrogativas mundiais de equiparação de oportunidades, que permite diminuir desigualdades historicamente acumuladas, visando à igualdade de condições e oportunidades à àqueles que foram por muitos séculos discriminados.

No Brasil, o surgimento da Educação Especial aconteceu em meados do século XIX, posta em prática em ações isoladas e particulares para atender indivíduos com deficiências motoras, cognitivas e sensoriais. A chamada “educação dos excepcionais” aconteceu no âmbito nacional em três etapas distintas as iniciativas de caráter privado (1854-1956); as ações oficiais de âmbito nacional (1957-1993); movimentos em favor da inclusão escolar (1993 até dias atuais) (MANTOAN, 2003).

Até que fosse inserida em definitivo no sistema educacional brasileiro, aplicado como político e defendido por lei, foi preciso mais de um século, somente no fim da década de 1950 que sua instituição foi declarada em oficial, denominando-se “educação dos excepcionais”.

Mesmo inofensivos são perigosos e convinha vigiá-los continuamente; logo, o ideal é a reclusão em asilos. Assim, no fim do século XIX criavam-se as escolas especiais para atendimento, desta maneira tranquilizava-se a consciência coletiva, proporcionando cuidado e assistência a quem necessitava, protegendo o deficiente da sociedade, sem que esta tivesse de suportar o seu contato. O século XX caracterizou-se pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica, detectando-se que numerosos alunos(as), sobretudo os que apresentavam deficiências, tinham dificuldades em seguir o ritmo normal da classe e conseguir um rendimento igual ao restante das crianças de sua idade. É então que se aplica a divisão do trabalho à educação e nascem espaços diferentes para educar (MANTOAN, 2003, p. 168).

As escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em funções das diferentes etiologias cegos, surdos, deficiente mentais, paralisia cerebral,

dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, dentre outras. Foram sendo criados, nesse contexto político ideológico de Educação Especial, vários centros especializados com seus programas próprios, técnicas e especialistas, constituindo-se um subsistema da educação especial diferenciado, dentro do Sistema Educativo geral (LOPES et al., 2000).

A educação especial brasileira só conseguiu a proporção que tomou pela sinergia de vários atores sociais (representantes da política nacional, educadores, pais, personalidades brasileiras, empresários e outros indivíduos), juntos, reconheceram a necessidade de um estudo diferenciado, bem como um ambiente adequado às peculiaridades especiais para a realização eficaz do processo de ensino aprendizagem. É com base na atuação desses grupos que, por exemplo, aconteceu a fundação de mais de 1000 Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em todo o Brasil (LOPES et al., 2000).

O Brasil é um país de dimensões continentais, podendo se considerar a possibilidade de vários países dentro de uma mesma nação de tão grandiosas dimensões entre suas unidades federativas (estados). Então, a partir de 1988 com a reforma política, social e nacional ensejada pela Constituição Federal de 1988, o caráter democrático se tornou uma realidade na trama política nacional, sendo possível de ser abordada por vários aspectos.

O Brasil é uma poliarquia por ter, seus representantes políticos, organizado uma sistemática que, através de categorias de análise fundamentam poliarquia a partir da “participação política” e da “competição política”.

É um termo fortemente baseado na concepção shumpeteriana de democracia definida como um arcabouço institucional que estabelece regras que definem quem está apto a participar do processo político para escolha dos governantes e quais meios de disputa do poder político (modelo procedimental ou modelo de democracia formal).

Por isso, à medida que é possível considerar o Brasil como uma poliarquia se evidencia nas duas categorias de análise de Dahl (2005), evidenciando através delas que no país há participação política da maioria da população no processo de escolha dos líderes e governantes, e há competição política presente na disputa pelo poder político que pode levar ao governo.

Há no Brasil um quadro de inclusão dos cidadãos no processo de escolha dos líderes e governantes (extensão do direito de voto) e a organização de muitos

grupos dentro de uma sociedade que, entre si, competem o poder político, e assim, tornam o Brasil uma poliarquia (DAHL, 2005).

Como nota Anderson (2008), o estado moderno, em seu processo de formação, atuou como promotor da alfabetização e de uma gramática vernácula comum, que em jornais de grande circulação, por exemplo, possibilitaram aos homens se reconhecerem nas imagens e narrativas, formando uma espécie de real que se entrecruza com a vida do leitor. Neste período das nações, emergiu na modernidade por meio de práticas culturais e administrativas dos estados modernos, como a definição de fronteiras, a promoção da alfabetização e de uma gramática vernácula comum.

Utilizando o caso da última eleição ocorrida no Brasil, salienta-se que a ideia de "Brasil acima de tudo", tal como projetado na última disputa presidencial, a partir da ideia de "comunidade imaginada" definida por Benedict Anderson (2008) possuem significativas distinções, evidenciando que o caos social no pleito político que culminou com a escolha presidente não reflete a comunidade imaginada Brasil, mas o atendimento dos anseios democráticos de uma parcela da população, que busca ter o direito ao uso de armas reconquistado aos cidadãos, a mortandade da fauna da região Amazônica pelo aumento das queimadas, a inconsistente política na saúde em meio a pandemia, que não refletem o anseio de uma comunidade imaginada.

No contexto histórico da humanidade, o ódio à democracia não é tão recente, pois há culturas políticas que outrora já passaram a ter ódio do termo por receio da perda de poder legitimado a um governo. Essa perda de poder é a razão do ódio e fruto da abominação para coibir a participação de todos no governo.

Nos dias de hoje, esse ódio perdura em algumas concepções políticas que não são objeto de estudo da obra de Ranciere (2014), que contrariamente, não apresenta críticas aos governos que já consideram a democracia real demais ou que as medidas e interferências que o poder do povo pode ocasionar levarão a restrições significativas ao domínio desse poder. Esse cientista político apresentou críticas ao ódio da classe política contemporânea quanto ao povo e seus costumes, não das instituições de seu poder. São críticas que asseveram um quadro social de governo corrompido, eivado por uma crise da civilização que afeta a sociedade e o Estado através dela.

Por isso, a crítica à luz da discussão de Rancière (2014) demonstra a existência de uma democracia que evidencia um dos desejos ilimitados dos indivíduos, que, na forma de ódio, pode ser observada pelos seguintes elementos

- a) A democracia não é uma forma de governo corrompido, mas uma crise da civilização que afeta a sociedade e o Estado através dela;
- b) O discurso duplo quanto à democracia revela novos sentimentos antidemocráticos mais perturbadores. O governo democrático é mau quando se deixa corromper pela sociedade democrática que quer igualdade e respeito às diferenças, é bom quando mobiliza indivíduos apáticos da sociedade democrática para a energia da guerra em defesa dos valores da civilização;
- c) O ódio à democracia pode ser resumido em uma tese simples só existe uma democracia boa, a que reprime a catástrofe da civilização democrática;
- d) Vivemos em Estados de direito oligárquicos, isto é, em estados em que o poder da oligarquia é limitado pelo duplo reconhecimento da soberania popular e das liberdades individuais, com vantagens e limites bem conhecidos eleições livres, administrações não corrompidas atendendo interesses dos partidos dominantes, liberdades dos indivíduos são respeitadas à custa de notáveis exceções.

Investigar o processo de implementação das políticas públicas educacionais voltadas às pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior, considerando o macro território da Universidade Federal do Amapá, como composição de uma diversidade de territórios menores que podem ser analisados de forma velada, entre, o micro território do Programa Incluir segundo a percepção de gestores e acadêmicos atendidos sobre o processo de inclusão e de acesso dessa população aos cursos ofertados e identificando desafios, as dificuldades e as possibilidades de inclusão, configuram o objeto de pesquisa da presente dissertação.

Nesses aspectos, pode-se considerar que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior advém do desenvolvimento de políticas que apregoam o valor de educação para todos, ou seja, para todos os membros da nação.

Funda-se assim, a relação com estudos de Anderson (2008), considerando o desejo de incluir através da intenção da “comunidade imaginada” de educação para todos. E assim, as políticas públicas de inclusão são meio de práticas culturais e administrativas do governo civil para estimular sujeitos a definir suas obrigações enquanto membros de um grupo que, supostamente, é especial e homogêneo pela própria natureza.

Tais práticas estimulavam homens a buscarem suas identidades e a definirem suas obrigações com o Estado. Como nota Anderson, o estado moderno, em seu processo de formação, atuou como promotor de ensino e valorização das diferenças entre indivíduos para serem resolvidas democraticamente.

No perspectiva da comunidade imaginada como trabalhada na obra de Anderson (2008) cita-se estudos de Santos (2017) que ao abordar o espaço da deficiência na cidade deficiente, realizou análises sobre a apropriação do espaço público pela pessoa com deficiência física, e salientou que a busca da comunidade imaginada tem reforçado a luta por direitos, entre os quais cita-se o movimento de conscientização da luta pelos direitos das pessoas com deficiente iniciado pela ONU em 1992 e instituído no Brasil desde 1982 o dia 21 de setembro e oficialmente estabelecido pela Lei nº11.133 em 2005, como marco para celebrar a luta da pessoa com deficiência. Uma luta motivada pela construção de uma sociedade inclusiva, onde podem viver de forma igualitária e sem preconceitos.

No perspectiva da comunidade imaginada como trabalhada na obra de Anderson (2008) cita-se os estudos de Santos (2017) que ao abordar o espaço da deficiência na cidade deficiente, realizou análises sobre a apropriação do espaço público pela pessoa com deficiência física, e salientou que a busca da comunidade imaginada tem reforçado a luta por direitos, entre os quais cita-se o movimento de conscientização da luta pelos direitos das pessoas com deficiente iniciado pela ONU em 1992 e instituído no Brasil desde 1982 o dia 21 de setembro e oficialmente estabelecido pela Lei nº 11.133 em 2005, como marco para celebrar a luta da pessoa com deficiência. Uma luta motivada pela construção de uma sociedade inclusiva, onde podem viver de forma igualitária e sem preconceitos.

Nesse sentido, retoma-se a discussão teórica de Dahl (2005), ao abordar a poliarquia é historicamente associada a uma sociedade marcada por uma série de características inter-relacionadas, mostrando níveis altos de crescimento e de renda e riqueza per capita, um alto nível de urbanização, um número comparativamente

grande de pessoas que frequentam instituições de ensino superior e cujas decisões são orientadas para mercados nacionais e internacionais em níveis relativamente altos de indicadores convencionais de bem-estar e assim por diante.

A poliarquia difundida por Dahl (2005) também pode ser caracterizada no objeto de pesquisa trabalhado por Siems-Marcondes (2017) ao considerar que os deficientes compõem a principal parcela atendida pelas políticas brasileiras que garantem a educação especial nas escolas de ensino regular no Brasil, entre as quais, as universidades. Entre as quais, cita-se a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, frutos da luta dos movimentos sociais em prol a educação desses estudantes e, que promoveram o desempenho escolar no processo de escolarização e tornaram as leis democráticas para refletir sobre a trama social, a tessitura cotidiana que possibilitou a superação da deficiência enquanto condição de incapacidade e fracasso escolar.

Durante as décadas de 1980 e 1990 observava-se a organização voluntária de pais de excepcionais, que voluntariamente, buscavam de parceiros (sociedade civil e o governo) para alavancar objetivos e alcançar as metas educacionais postuladas nos documentos oficiais. As primeiras ações só aconteceram entre o fim dos anos 1980 e início da década de 1990 (MAZINI, 1999).

Nessa perspectiva teórica, as ações organizaram as classes caracterizadas pelo tipo de deficiência, passaram a participar de Comissões, de Coordenações, Fóruns e movimentos, garantindo assim os direitos que conquistaram, por exemplo, no convívio e no reconhecimento e respeito de suas necessidades pela sociedade contemporânea. Assim, essas classes organizadas de excepcionais passaram a conquistar espaço na esfera do trabalho, transportes, segurança, previdência social, acessibilidade em geral. As pessoas buscam afirmação e querem ser ouvidas como outras vozes das minorias, que precisam ser consideradas em uma sociedade democrática, como a que hoje vivemos nesse país. Mas, infelizmente, os referidos movimentos não são ainda fortes no que diz respeito às prerrogativas educacionais, aos processos escolares, notadamente os inclusivos (MAZINI, 1999).

O aperfeiçoamento de novos métodos e técnicas de ensino permitiu a mudança de expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional. A ênfase não era mais sobre a deficiência intrínseca do indivíduo, mas

sim sobre a falha do meio social em proporcionar condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento (LOPES; MACEDO, 2008).

O Brasil passou a se destacar na América Latina, por ter desenvolvido uma política educacional que previu a inclusão de todos os alunos(as), inclusive daqueles que tinham diferenças linguísticas e criou meios para que a comunicação entre os alunos(as) ditos normais e os alunos(as) ditos especiais pudessem ocorrer satisfatoriamente nessas salas de aula (GADOTTI, 2006).

A educação inclusiva, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional tem provocado mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da educação que beneficie todos os alunos(as). A organização de uma escola para todos prevê o acesso a escolarização e o atendimento às necessidades educacionais especiais (GADOTTI, 2006).

O marco da educação especial e inclusiva das pessoas com deficiência em nível mundial tem seu início na década de 1980 quando aconteceu a primeira ação internacional que culminou com a promulgação do Ano Internacional das Pessoas com Deficiências (AGUIAR, 2004).

A década de 1990 se inicia com a publicação da Declaração Mundial de Educação para Todos, documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que confirmou pela primeira vez aos países signatários as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requererem atenção especial, propondo aos participantes que tomassem medidas que garantir a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. O texto ainda usava o termo “portador”, hoje não mais utilizado (AGUIAR, 2004).

O movimento culminou com o surgimento de novos encontros internacionais e novos documentos defensores do mesmo posicionamento. Em 1992, a Organização dos Estados Americanos (OEA) promoveu o III encontro de vários países na Nicarágua para discutirem propostas afirmativas que viessem trazer ganhos para a população deficiente a fim de promover a inclusão da pessoa no que concerne seu envolvimento nos segmentos da sociedade, tendo em vista o grande preconceito existente contra elas. De acordo com o Protocolo formulado, as leis

gerais de cada país devem contemplar a realidade das pessoas com deficiência e promover o ideal da equidade e igualdade de condições (AGUIAR, 2004).

Dois anos depois, em 1994, foi assinada na Espanha a Declaração de Salamanca, configurando-se como o marco histórico mais significativo visando à inclusão social, por difundir os ideais inclusivos em escala mundial, inclusive no Brasil, cujas propostas da declaração contribuíram para que novas políticas inclusivas surgissem (AGUIAR, 2004, p. 9).

Este documento foi criado para apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que viessem atender a todas as pessoas de modo igualitário independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. A declaração destaca a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais (SANTOS; TELES, 2012).

De acordo com a declaração os princípios por ela defendidos é que as escolas e seus projetos pedagógicos se adequam as necessidades dos indivíduos nela matriculados, de acordo com o art. 11.º da Declaração de Salamanca consta que o planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas (santos; teles, 2012).

Em 1999 aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001, e defende que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. O texto ainda utiliza a palavra “portador” (AGUIAR, 2004).

No ano de 2009, outro evento internacional culminou com a assinatura da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tendo a ONU como organizadora e o Brasil como um de seus signatários. Esse documento final esboçou e orientou as maneiras com que os países deveriam garantir um sistema de Educação inclusiva em todos as etapas de ensino (AGUIAR, 2004).

Mais recentemente, a ONU organizou em 2015, um evento internacional que culminou com a assinatura da Declaração de Incheon. O Brasil participou do

Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coréia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva (AGUIAR, 2004).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61, garantiu o direito dos “alunos(as) excepcionais” à educação, estabelecendo em seu Artigo 88 que para integrá-los na comunidade esses alunos(as) deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação (BRASIL, 1961).

Esse documento mudou a concepção de educação brasileira, inovando no direito dos excepcionais à educação. Como indicado em seu art. 88, para integrá-los na comunidade, sua educação devia, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar por meio de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível. Entretanto, na expressão "sistema geral de educação", pode-se interpretar o termo "geral" com um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou, ainda, com um sentido universal, referindo-se à totalidade das situações (FERREIRA, 1993).

No Artigo 89, dessa mesma lei, há o compromisso explícito dos Poderes Públicos de dispensar "tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções" a toda iniciativa privada, relativa à educação de excepcionais, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação. Nesse compromisso ou "comprometimento" dos Poderes Públicos com a iniciativa privada não fica esclarecida a condição de ocorrência da educação de excepcionais; se por serviços especializados ou comuns, se no "sistema geral de educação" ou fora dele (FERREIRA, 1993).

Posteriormente, a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), com a redação alterada pela Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982), que fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, definiu o objetivo geral para estes graus de ensino (comum ou especial) como o de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização,

preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (FERREIRA, 1993).

No art. 9º da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) foi assegurado "tratamento especial" aos alunos(as) que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, de conformidade com o que os Conselhos Estaduais de Educação definirem (FERREIRA, 1993).

A mudança da nomenclatura – “alunos(as) excepcionais”, para “alunos(as) com necessidades educacionais especiais”, aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69 (BRASIL, 1986). Essa troca de nomes, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos(as) alunos(as) nas escolas. O MEC adota até hoje o termo “portadores de necessidades educacionais especiais” – PNEE ao se referir a alunos(as) que necessitam de educação especial. Mesmo incluindo entre esses alunos(as) os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidades (BRASIL, 1986).

A Constituição Federal de 1988 em seu art. 205 assegurou que as pessoas com deficiência tivessem os mesmos direitos que os demais cidadãos, o direito de todos à educação, esse direito deve assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho qual é um dever do Estado e da família (BRASIL, 1988).

É através da educação, que as pessoas conseguem se inserir na sociedade compartilhando e usufruindo de vários conhecimentos, e moldando-se para a vida é uma constante busca, cada dia faz-se necessário que esteja pesquisando, investigando, descobrindo, e obtendo respostas para seus questionamentos. Desse modo a educação é garantida por lei a qualquer cidadão, mesmo assim muitos foram os esforços para se conseguir tais benefícios, pessoas morreram porque era privilégios apenas de alguns, como a classe elitizada, porém em meios as lutas (FERREIRA, 1993).

A Constituição Federal de 1998 (BRASIL, 1988) cumpre o descrito em seu art. 208, que garante ao Estado o dever com a Educação, e principalmente, pelas seguintes Emendas Constitucionais (EC): EC n.º 14/1996 (BRASIL, 1996); EC n.º 53/2006 (BRASIL, 2006); e EC n.º 59/2009 (BRASIL, 2009). Não se pode também, deixar de elencar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

também relata sobre educação especializada, em seu art. 54, III, que diz “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

A educação especial e a inclusão não pararam de ser reavaliadas pelas legislações seguintes e dinamizada para melhor qualificar o atendimento escolar público para promover a inclusão. Dessa maneira, em 1989 foi sancionada a Lei Nº 7.853/1989 (BRASIL, 1989) que obrigou ao Estado criar as escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. E, o poder público teria a competência de garantir a matrícula compulsória de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (LOPES; MACEDO, 2008).

A entrada na década de 1990 representou o surgimento das leis brasileiras que mais influenciaram e promoveriam a inclusão e a educação especial e a mudanças de concepções sobre a pessoa com deficiência. Nesse contexto, foi publicada a Lei Nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e garantiu, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição (LOPES; MACEDO, 2008).

Já em 1994, foi organizado e publicado a Política Nacional de Educação Especial que, em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que possuam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos(as) ditos normais. Ou seja, a política exclui grande parte desses alunos(as) do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial (LOPES; MACEDO, 2008).

Em 1996, publica-se a Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que dirimiu sobre as atuais diretrizes e bases da Educação. A LDB como é comumente referida, criou um capítulo específico para a Educação Especial, dispondo sobre a organização dos serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial (SILVIA, 2002).

A Lei 9.394/1996 promulgou oficialmente o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados. Além disso, o texto trata da formação dos professores(as) e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (LOPES; MACEDO, 2008).

Esta lei expõe a seguridade para todas as pessoas que outrora sofreram muito com a exclusão e o preconceito por parte da sociedade afastados do convívio social e não sendo permitido terem nenhuma participação na educação passando por incapazes de aprender, hoje a lei ampara estas, permitindo seu acesso ao saber e garante sua permanência nas instituições de ensino. Traz como prioridade a educação brasileira em seus níveis que vai do ensino na creche até o ensino médio e superior, reafirmada através da Constituição Federal de 1988, sendo delegada as mãos dos Estados e Municípios a garantia de uma educação que atenda as necessidades e as peculiaridades da clientela (FITO, 2012).

Essa lei deu relevância e um sentido mais significativo para a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais a partir da Constituição de 1988, onde a presença da educação especial na Lei certamente refletiu em um certo crescimento da área em relação à educação geral e os sistemas de ensino, como preconiza no seu art. 58:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às 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(as) alunos(as), não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

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

Os avanços educacionais ocorridos com o artigo 58 da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) tornaram o atendimento educacional gratuito; a oferta do atendimento especializado, no âmbito da rede oficial de ensino, não pode ser cobrada; Pessoas em idade escolar são considerados “educandos com necessidades especiais”, o que pressupõe um enfoque pedagógico, ou mais, precisamente, um enfoque psicopedagógico, em se tratando do atendimento

educacional. O corpo e a alma dos educandos são de responsabilidade de todos os que promovem a formação escolar (LOPES; MACEDO, 2008).

Para fundamentar esta modalidade de ensino a LDB em seu capítulo V e o artigo 58 tem sua competência para gerir a Educação Especial e atender aos portadores de necessidades educacionais e inseri-los para receber atenção específica por profissionais em educação. Desse modo o Estado deve priorizar o ensino do aluno com necessidades específicas, promovendo sua permanência no ambiente escolar, para que o educando interagir os conhecimentos e com os outros para extinguir toda a forma de preconceito que porventura venha existir no ambiente educacional (SILVIA, 2002).

De acordo com o artigo 59, a inserção de educandos com necessidades educacionais especiais, no meio escolar, é uma forma de tornar a sociedade mais democrática. Da mesma forma, a transformação das instituições de ensino em espaço de inclusão social é tarefa de todos que operam com a alma e o corpo das crianças especiais (SILVIA, 2002).

Tendo a LDB, a regência sobre a educação que venha atender e dar base para que o ensino seja de qualidade, colocando a quem preciso for tomando por base a modalidade de ensino, a Educação Especial que venha garantir direitos aos portadores de necessidades educacionais o pleno direito em atendimentos específicos em classes regular de ensino, ou salas especiais. Esta modalidade permeia por uma melhor atenção por parte do poder público, a esses educandos é dever do Estado assegurar o ensino que seja de qualidade capacitando professores(as) para atender esta demanda com formação específica, tanto os que estão no ensino regular, quantos os que estão em salas especiais (SILVIA, 2002).

A lei afirmando para o educando que ele possui direitos exclusivos para o acesso à educação, daí prima-se que seja de qualidade à medida que a demanda vai exigir, mas no sentido real dessa clientela nos deparamos com uma realidade totalmente inversa escolas que estão incompatíveis para atender esse educando é a realidade do sistema educacional brasileiro (SILVIA, 2002).

O Plano Nacional de Educação 2001-2020 ratifica a Inclusão em suas Diretrizes contidas no Artigo 2º. A inclusão escolar tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global (BRASIL, 2010).

O Art. 2º da Resolução Nº 4/2009, dispõe que o AEE tem como função “complementar ou suplementar a formação dos(as) alunos(as), por meio da disponibilidade de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 345).

Visando instituir uma política pública de financiamento da educação inclusiva, é publicado o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado – AEE a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e estabelece o seu financiamento no âmbito do FUNDEB (BRASIL, 2011).

Sob este cenário percebe-se que a efetivação dos direitos humanos vai além das garantias legais, depende ainda do mútuo esforço que Estado e sociedade civil devem empreender na promoção de uma narrativa social, com fins de minimizar os efeitos culturais negativos acumulados historicamente, promovendo melhores condições e acesso à cidadania para todas as pessoas.

Segundo Moreira (2011) as condições de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior não implica apenas a construção de espaços fisicamente acessíveis, mas também recursos pedagógicos (livros, equipamentos, instrumentos etc.), informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e/ou capacitação aos professores e apoio institucional.

Portanto, as instituições de ensino superior possuem grande desafio de garantir condições de acessibilidade em seus processos seletivos e de permanência, de forma que o aluno com deficiência possa alcançar o sucesso acadêmico.

A inclusão para que ocorra satisfatória, deve envolver todos os alunos(as), sejam os alunos(as) ditos normais ou os alunos(as) especiais, a terem igualdade de oportunidades e assim, aprender juntos, independente de suas dificuldades ou diferenças. Para que isso ocorra, no entendimento de as escolas devem adequar-se a todos os alunos(as), adotando uma pedagogia que leve em consideração suas características individuais, auxiliando em seu processo de aprendizagem e proporcionando ações que favoreçam interações sociais, com práticas heterogêneas e inclusivas, previamente definidas em seu currículo (CARNEIRO, 2007).

Há pouca distinção do modelo médico/pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial desta lei. Esse impasse fez retroceder os rumos da educação especial brasileira, impedindo-a de optar por posições inovadoras, como é o caso da inserção de alunos(as) com deficiências em escolas inclusivas (BAPTISTA et al., 2006).

Faz-se necessária uma revisão conceitual da representação construída, ao longo de muitos anos, da pessoa com deficiência. Deve-se evitar definições ontológicas. A deficiência é uma situação de vida que, ainda que constituindo um estado permanente, não deve definir os atributos individuais. A deficiência, nesse sentido, não é uma metonímia do ser, ou seja, diferentemente de um jogo falacioso de lógica, o todo não é, nem deve ser definido por uma das suas partes. Não há pessoa deficiente, porém uma pessoa (como todas as demais), cujo um dos seus atributos é não ouvir, não ver, não andar, e assim por diante (BAPTISTA et al., 2006, p. 9).

Para o indivíduo com deficiência a oportunidade de acesso a escolarização é recente, pois somente pequena parcela dessa população tinha acesso a salas de aula. Este acesso restringia-se às escolas de ensino especializado ou as classes especiais, revelando assim, a relação entre deficiência e ensino especial, em que a condição de deficiente por si só definiria a conveniência e a necessidade desse atendimento especializado (BAPTISTA et al., ,2006).

Considerando que o indivíduo com deficiência passa grande parte do seu tempo na escola, é também nesses anos que se forma e que se consolida a estrutura fundamental do seu desenvolvimento, então é aí que entra o importante papel da escola e dos educadores, que através de suas práticas pedagógicas podem e devem contribuir na formação integral e positiva para o desenvolvimento (BAPTISTA et al., ,2006).

A escola tem enfrentado inúmeros desafios para implantar essa visão inclusiva, pois são vários os fatores que levam os alunos(as) a fracassarem educacionalmente, entre os principais podem ser citados: evasão, aspectos culturais e sociais, déficits na construção de conhecimento, incapacidade socioemocional, deficiências físicas, entre outras características que se tornam dificuldades para aprendizagem. Agregar a esses fatores o fato de a Escola ter um professor que não sabe aplicar adequadamente a noção de inclusão em sala de aula torna o processo ainda mais dificultoso (BAPTISTA et al., ,2006).

Muito se ouve falar em inclusão e são diversas ações desenvolvidas para efetivar as leis que visam reduzir a exclusão social. Assim, cabe ao sistema

educacional incluir esses alunos(as) nas salas regulares, mas essa prática ainda é muito insuficiente, são muitos problemas, desde a ordem estrutura das escolas até a qualificação dos professores(as) que atuam diretamente com os alunos(as) especiais (BAPTISTA et al., ,2006).

Os professores(as), em suas práticas, devem ter o propósito de atender alunos(as) com necessidades educacionais especiais e os normais, devendo dispor de características educacionais e desenvolver sua prática pedagógica visando atender as necessidades de todos os alunos(as). Por isso, deve estar capacitado para desenvolver um trabalho que faça todos os seus alunos(as) se entrosarem com os aspectos pedagógicos do ensino regular (MANTOAN, 2003).

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos(as), que são marginalizados pelo insucesso, por privações constante e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social – alunos(as) que são vítimas de seus pais, de seus professores(as) e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos(as) são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal-nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal (MANTOAN, 2003, p. 18).

Compreende-se assim que o processo de inclusão tem se demonstrado como um desafio, pois reconhecer e valorizar, política e ideologicamente, a diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, é um desafio enorme tanto para gestores, professores(as) e corpo técnico; mesmo assim, tais políticas têm provocado mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da educação que beneficie todos os alunos(as). A organização de uma escola para todos prevê o acesso a escolarização e o atendimento às necessidades educacionais especiais (MANTOAN, 2003).

O aluno especial, agora incluído no sistema de ensino regular, não possui impedimentos para participar das atividades que são ministradas na escola, e sua presença não interferirá no processo dos demais alunos(as) normais, pois acontecerá concomitantemente. Tornando-se então – a escola – um espaço de proteção, de cumprimento de direitos, de democracia e de cidadania, pois aplicará ações educativas que tem como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula. Mas nem sempre foi assim (MANTOAN, 2003).

Os fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos; por isso, tem se reiterado a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas de todas as pessoas, com ou sem deficiências (MANTOAN, 2003).

Maciel (2000) em seus estudos, acredita que a recriação do modelo educativo, propondo às escolas a adoção de uma educação e de um ensino que não mais se fundamenta no baseado no modelo perfeito, mas na adaptação curricular, na facilitação das atividades e nos programas para reforço da aprendizagem, em cada de defasagem idade/série escolar a aceleração. O importante é superar a tradição e implantar um novo meio capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária.

O professor deve ser mais que um mero reproduzidor de conhecimentos e técnicas, deve aprender com seus alunos(as), desenvolver competências a partir das suas realidades, ser criativo e autônomo, e corresponder as exigências de seus trabalhos satisfatoriamente. De tal forma que se consiga estabelecer um ambiente educacional estimulante (MACIEL, 2000).

A aprendizagem só não deverá perder a sua essência, desenvolver o sistema lógico, intuitivo, sensorial, social e afetivo dos(as) alunos(as). Não deixando de existir práticas de experimentação, criação, descoberta, coautoria de conhecimento. Vale o que os alunos(as) são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades (MACIEL, 2000).

Nos últimos anos, ações isoladas de educadores e de pais têm promovido e implementado a inclusão, nas escolas, de pessoas com algum tipo de deficiência ou necessidade especial, visando resgatar o respeito humano e a dignidade, no sentido de possibilitar o pleno desenvolvimento e o acesso a todos os recursos da sociedade por parte desse segmento. Movimentos nacionais e internacionais têm buscado o consenso para a formatação de uma política de integração e de educação inclusiva, sendo que o seu ápice foi a Conferência Mundial de Educação Especial, que contou com a participação de 88 países e 25 organizações internacionais, em assembleia geral, na cidade de Salamanca, na Espanha, em junho de 1994. Este evento teve como culminância a "Declaração de Salamanca", da qual transcrevem-se, a seguir, pontos importantes, que devem servir de reflexão e mudanças da realidade atual, tão discriminatória (MACIEL, 2000, p. 34).

É importante que a escola desenvolva habilidades que conquistem a apatia desses alunos(as). Um ambiente escolar satisfatório e adequado tem compartilhamento de experiências pessoais e interpessoais que facilitam a classificação e os interesses de cada aluno, permitindo ao professor aprender com os seus alunos(as). É importante incluir atividades interdisciplinares (palestras, excursões, visitas a museus, laboratórios, bibliotecas, conversas com pesquisadores) que no currículo tradicional não estão inclusas para em seguida, aplicar projetos para elevar o nível de aprendizagem. Assim, o professor conseguirá enriquecer suas aulas implementando procedimentos diversos que conduzirão os interesses, a formulação de problemas e a posterior, busca de soluções entre professor e aluno (MACIEL, 2000).

Cada deficiência acaba acarretando um tipo de comportamento e suscitando diferentes formas de reações, preconceitos e inquietações. As deficiências físicas, tais como paralisias, ausência de visão ou de membros, causam imediatamente apreensão mais intensa por terem maior visibilidade. Já a deficiência mental e a auditiva, por sua vez, são pouco percebidas inicialmente pelas pessoas, mas causam mais estresse, à medida que se toma consciência da realidade delas. A falta de conhecimento da sociedade, em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença crônica, um peso ou um problema. O estigma da deficiência é grave, transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais ou físicas em seres incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixados para o segundo lugar na ordem das coisas. É necessário muito esforço para superar este estigma (MACIEL, 2000, p. 131).

Essas Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos(as) alunos(as) com deficiência ao mesmo tempo que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino (MACIEL, 2000).

O futuro da escola inclusiva depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos. Se ainda hoje esses projetos se resumem a experiências locais, estas estão demonstrando a viabilidade da inclusão, em escolas e redes de ensino brasileiras, porque tem a formação do obvio e a clareza da simplicidade, a aparente fragilidade das pequenas iniciativas tem sido suficiente para

enfrentar com segurança e otimismo o poder da velha e enferrujada máquina escolar (MACIEL, 2000).

De acordo com Toledo; Vitaliano (2012), no mundo civilizado as pessoas com deficiência já não mais perecem e nem são sacrificadas, mas, diz-se que, ainda, são socialmente exterminadas, no sentido de serem excluídas do meio social por não estarem dentro dos padrões exigidos pela sociedade. Apesar de excluídos das responsabilidades sociais, são também excluídas dos privilégios oferecidas por ela.

O processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) vem ocorrendo gradativamente em nosso país por meio de políticas públicas, sobretudo a partir da publicação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída por meio da Resolução n. 02 de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Desse modo, as escolas de ensino comum vêm se deparando com um novo alunado em seu contexto, aqueles que apresentam NEE. Em 2008, outro documento vem reforçar esta proposta, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que prevê a inclusão de todos os alunos alvos da Educação Especial no ensino regular em classe comum com atendimento educacional especializado no turno inverso (TOLEDO; VITALIANO, 2012, p. 101).

Este processo de seleção natural com o passar dos tempos tomou uma nova forma, passando de natural física para natural social, ou seja, formou-se um enorme contingente de indivíduos que conseguem sobreviver fisicamente, mas que por não terem condições físicas de lidar independentemente com o meio não sobreviveriam socialmente. No entanto, existem milhares de profissionais trabalhando para a reabilitação e no desenvolvimento dessas pessoas portadoras de deficiência, para que elas possam ter condições de lidar com o seu meio, visando sua inclusão na sociedade (TOLEDO; VITALIANO, 2012).

Enquanto os desviantes podem, por diversos mecanismos, tentar se conformar com as normas sociais, os deficientes por suas características próprias representam na maioria dos casos uma violação crônica do padrão humano da normalidade, independente da cultura, não restringindo apenas seu comportamento bizarro ou não produtivo, o deficiente viola a própria norma física do que é um ser

humano, contrariando a representação ou imagem corporal do homem (TOLEDO; VITALIANO, 2012).

Por isto os indivíduos que por alguma razão não conseguem adaptarem-se às normas ou valores da cultura vigente em sua comunidade não sobrevivem a seleção social e são consideradas os anormais e isolados, marginalizados e rotulados os não capazes (TOLEDO; VITALIANO, 2012).

A Constituição Federal de 1988 garantiu direitos e deveres aos deficientes, e permitiu que houvesse mobilização de representações de associações de deficientes e de órgãos governamentais responsáveis pela implementação e políticas educacionais, de pais e portadores de deficiência e de pesquisadores e profissionais atuantes em educação especial. Portanto assegurar oportunidades iguais, não significa garantir tratamento idênticos a todos, mais sim oferecer a cada pessoa meios para que eles desenvolvam, tanto quanto possível, o máximo de suas potencialidades (VELTRONE; MENDES, 2009).

A diferenciação do ensino considera que todas as dimensões do educando devem ser levadas em consideração para a organização das situações de ensino-aprendizagem. Diversas são as formas que podem ser utilizadas em sala de aula, pelo professor, para que os alunos atinjam as metas escolares. A implementação de práticas inclusivas bem-sucedidas passa necessariamente, pela organização de novas situações de ensino aprendizagem, que envolvem: a diferenciação do ensino, flexibilização das metodologias, adaptações curriculares e o trabalho cooperativo. A partir da implementação destas medidas, espera-se conquistar um espaço de aprendizagem adequado para todos os alunos (VELTRONE; MENDES, 2009, p. 66)

O atendimento escolar dos portadores de deficiência pode se dar pela via comum de ensino ou em ensino regular, que consiste nos serviços e recursos geralmente organizados para todos e pela via designada como especial, onde o ensino ocorre mediante a utilização de recursos e serviços especiais que geralmente não estão disponíveis nas situações comuns de educação escolar e mais, a existência de uma deficiência não basta necessariamente, a que o seu portador possa ser bem atendido mediante os processos comuns de ensino (VELTRONE; MENDES, 2009).

Desta maneira são as necessidades educacionais individuais confrontadas com os serviços educacionais existentes na comunidade, que devem subsidiar a definição da via ou de recursos a serem utilizados para a educação de qualquer pessoa, e não o rótulo, o estigma de deficiente.

Para além das matrículas é fundamental pensar em estratégias que efetivem a permanência e participação dos(as) alunos(as) com deficiência nas atividades escolares, dado que apesar de ter muitas recomendações nos documentos legais referentes a Educação Especial/Inclusão Escolar, o professor na prática se vê cercado de incertezas, o que muitas vezes o impede de adotar uma didática diferenciada com vistas a empoderar o aluno com deficiência no seu aprendizado acadêmico (VELTRONE; MENDES, 2009).

Para Rebelo (2016), o AEE é um atendimento que acontece no horário do contra turno para dar suporte ao educando que precisa de apoio por motivo de alguma deficiência, as salas são preparadas com o intuito de criar condições de acessibilidade ao educando uma melhor aprendizagem em consonância com as leis que regem esta modalidade de educação, e vem abrir um espaço para que o aluno desfrute dos direitos que lhes assistem não interrompe a aula do aluno é feito, esse processo de atendimento é feito pelos que elaboram em conjunto, tanto com os professores do AEE, e os do regular entram em consenso para ajustar o conteúdo a ser trabalhado e não ocorrer de um caminhar para o lado oposto.

O AEE ajuda o aluno em sua especificidade, ou seja qual for sua necessidade através das leis que dão suporte ao educando com necessidades especiais possa estar incluso nas atividades propostas em sala e aula e o professor do ensino regular, entre os dois seguintes deve se estabelecer boa comunicação, e juntos discorram sobre o ato metodológico e o aluno venha a ser o foco desse processo, haja vista que os mesmo sofrem muito e ficam prejudicado se as atividades não o contemplarem permanece como sempre ocorreu ficando marginalizados por culpa de um sistema que não funciona (REBELO, 2016).

É necessário trabalhar em Língua Brasileira de Sinais com os alunos que possuem deficiência auditiva, mas o processo de alfabetização deve ocorrer a partir do momento que o aluno conhecer a Libras e a Língua portuguesa, não bastam somente o conhecimento de uma, tem que haver harmonia entre os atendimentos que são indicados para que ocorra o processo de alfabetização, a partir do ato educativo com as atividades diferenciadas mudanças extraordinárias irão acontecer na vida do educando (REBELO, 2016).

Um ambiente bem ilustrado vai ajudar muito no desenvolvimento do aluno, mas não basta ter recursos diferenciados é preciso utilizá-los, deve ser manuseado, pelo educando, assim o aluno terá mais chance de estar sendo

alfabetizado desde que tudo aconteça de verdade pela compreensão do aluno do que está sendo trabalhado. Para isso há de se fazer sempre uma autoavaliação do professor e do aluno, se aluno avança professor sabe que o processo está sendo positivo, ou então melhor mudar de estratégia (REBELO, 2016).

O AEE base para se efetuar o ensino de Libras, buscando resgatar da pessoa com deficiência auditiva e com isso inseri-lo no processo educacional. Segundo a LDB, em seu art. 58 que diz: “haverá quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que toda pessoa independente ou não de ser especial possui o direito garantido pela lei de ser assistida, é a Lei dando suporte a essas pessoas que durante um século sofreram com a exclusão imposta pela sociedade. Para o aluno surdo denomina-se o ensino de duas línguas, que são a materna que é a Língua Brasileira de Sinais Libras pela qual os surdos tiveram muitos momentos de lutas para conseguir que sua língua fosse reconhecida, para ocorrer a efetivação de todo esse processo grandes foram as investidas dos poderes assim outorgados para que pudesse surtir essa situação histórica na sociedade (REBELO, 2016).

Assim ganharam o direito de serem assistidos nas duas Línguas (materna em Libras e a Língua portuguesa escrita). Conforme a legislação, art. 13 que diz “o ensino da modalidade escrita da Língua portuguesa, como segunda Língua para as pessoas surdas, deve ser incluídos disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação” (BRASIL, 2005).

A falta de um ensino adequado para o aluno com deficiência auditiva, vai influenciar na vida escolar dele, passará pelo fracasso, a tendência é a retenção, pois não dispõe de ajuda para solucionar seus questionamentos necessitando sempre de apoio específico. E o atendimento especializado de Língua Portuguesa assim como em Libras é de fundamental importância para que o educando tenha uma aprendizagem eficaz pois o conhecimento das mesmas fará grande diferença no dia a dia da vida escolar do aluno visto que a comunicação é de um valor sem igual ninguém vivem aleatória mente, sempre estamos em constantes interação com o outro (REBELO, 2016).

Vale ressaltar que, para o docente desenvolver um bom trabalho na sala do AEE deve ter uma boa formação na área de conhecimento que se propôs a

desempenhar específico da educação, sempre tem que estar se capacitando para o exercício de sua profissão (REBELO, 2016).

O professor precisa estar comprometido com sua prática demonstrando ser mediador que trabalha para que seus alunos consigam alcançar os objetivos proposto. O Decreto 7.611/2002, seu art. 1.º garante aos estudantes surdos as diretrizes que darão mais um norte para os Estados e Municípios, a garantia de acesso de educação as pessoas com necessidades educacionais. Elenca, portanto, normas que visam assegurar o respeito à permanência nos ambientes escolares (BRASIL, 2002).

De acordo com Fogli (2010), para assegurar plenos direitos as portadoras de necessidades educacionais direitos garantidos ao educando de ser contemplado pelas políticas afirmativas de inclusão como o deficiente auditivo frequentar a sala de recurso e receberem todo um aparato nos programas de acesso a educação.

Em meio a inúmeras leis que são criadas ainda se percebe a grande desigualdade em relação às pessoas com especificidades, o descaso do próprio sistema que deveria oferecer uma educação de qualidade, não existe, pede-se mais atenção para as pessoas que necessitam de acesso, pois merecem serem tratada com respeito e dignidade (FOGLI, 2010).

Em se pensar em todo esse processo de exclusão que ocorreu com as pessoas que sofreram muito sendo esquecidas do processo educacional e que com muitas lutas puderam ser contempladas pela Lei, já se pode considerar uma grande vitória alcançada por parte da classe. Hoje sabe-se que os deficientes auditivos empenharam muitos esforços para o reconhecimento de sua identidade passaram por muitas humilhações, e conseguiram resgatar sua dignidade para ascender como pessoas que possui inteligência, e isso os eleva há uma posição de igualdade (FOGLI, 2010).

O professor tem a função de planejar e diversificar os meios para que possa trabalhar atividades que contemple o aluno com necessidades específicas.

A família é a base para que o educando possa se firmar depositando sua confiança e esta, tem por finalidade auxiliar, pois desde que nasce a criança está em constante interação com os mesmos e adquire o respeito necessário para um bom entrosamento. Também dispõe ajuda a família no intuito de melhorar a interação com o aluno surdo através de oficinas que viabilizam essa socialização (FOGLI, 2010).

Ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico/pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial desta lei. Esse impasse fez retroceder os rumos da educação especial brasileira, impedindo-a de optar por posições inovadoras, como é o caso da inserção de alunos com deficiências em escolas inclusivas (FOGLI, 2010).

Faz-se necessária uma revisão conceitual da representação construída, ao longo de muitos anos, da pessoa com deficiência. Deve-se evitar definições ontológicas. A deficiência é uma situação de vida que, ainda que constituindo um estado permanente, não deve definir os atributos individuais. A deficiência, nesse sentido, não é uma metonímia do ser, ou seja, diferentemente de um jogo falacioso de lógica, o todo não é, nem deve ser definido por uma das suas partes. Não há pessoa deficiente, porém uma pessoa (como todas as demais), cujo um dos seus atributos é não ouvir, não ver, não andar, e assim por diante (FOGLI, 2010, p. 29).

Nas últimas décadas e mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais no ensino regular tem sido tema de pesquisas e de eventos científicos, abordando-se desde os pressupostos teóricos político filosóficos até formas de implementação das diretrizes estabelecidas na referida declaração (FOGLI, 2010).

É sabido que o fundamento metodológico da inclusão escolar se centraliza numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos. Assim, em face das mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiências (FOGLI, 2010).

Se, após essa triste indagação, parafraseando-se a autora, fica a dúvida: será realmente possível fazer da nossa sociedade contemporânea, que é permeada pelo preconceito, egoísmo e individualismo, uma sociedade calcada nos princípios da inclusão. A mudança da nomenclatura – “alunos excepcionais”, para “alunos com necessidades educacionais especiais”, aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69. Essa troca de nomes, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas. O MEC adota até hoje o termo “portadores de necessidades educacionais especiais” – PNEE ao se referir a alunos que necessitam de educação especial. Mesmo incluindo entre esses alunos os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidades (FOGLI, 2010).

O uso indiscriminado desses termos, nas escolas, pode gerar consequências negativas quando um aluno ou um grupo de alunos são apontados como especiais e passam a ser tratados como um problema para a escola. Dependendo da forma como tais expressões são empregadas, deixam de ser achados importantes para se tornarem "achismos" que não contribuem com a escolarização bem-sucedida do alunado (FOGLI, 2010).

O discurso que alicerça a Escola para todos ou escola inclusiva tem como base o multiculturalismo. Sua retórica apoia, entre outras coisas, o respeito às diferenças no apelo a democratização de ensino e da igualdade de oportunidades para todos, assim como, parte para a defesa da inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais à escola regular. Esta perspectiva inclusiva, agora também defendida e efetivada pelo MEC, em consonância com a nova LDB (9.394/96), nos seus artigos 58 a 60 (FOGLI, 2010).

Os avanços educacionais ocorridos com o artigo 58 da Lei 9.394/96 tornaram o atendimento educacional gratuito; a oferta do atendimento especializado, no âmbito da rede oficial de ensino, não pode ser cobrada; Pessoas em idade escolar considerados "educandos com necessidades especiais", o que pressupõe um enfoque pedagógico, ou mais, precisamente, um enfoque psicopedagógico, em se tratando do atendimento educacional. O corpo e a alma dos educandos são de responsabilidade de todos os que promovem a formação escolar (FOGLI, 2010).

De acordo com o artigo 59, a inserção de educandos com necessidades educacionais especiais, no meio escolar, é uma forma de tornar a sociedade mais democrática. Da mesma forma, a transformação das instituições de ensino em espaço de inclusão social é tarefa de todos que operam com a alma e o corpo das crianças especiais (FOGLI, 2010).

Com o tema transversal "Pluralidade Cultural e Ética", proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais advoga, a LDB fará o concerto (correção social) e concerto (sintonia internacional) da terminologia "portadores de deficiência" para "educandos com necessidades educacionais especiais". A inclusão é uma necessidade dos "deficientes" com os colegas "normais" e vice-versa, visualizados como única opção desses grupos historicamente segregados em asilos ou escolas assistencialistas (FOGLI, 2010).

De forma sintética pode-se dizer que a ideia do multiculturalismo tem origem, na forma de um movimento político organizado, na primeira metade do

século XX, nos diferentes confrontos sociais oriundos de preconceitos e discriminações de raça e classe e se amplia, paulatinamente para outras instâncias da vida social (FOGLI, 2010).

Os movimentos multiculturalistas, no início expressavam exclusivamente a reivindicação dos grupos étnicos. A partir da metade do século, abarcam um universo cultural mais amplo. Contam com a aliança de outras minorias ou de grupos culturalmente dominados e, juntos, reagem por meio de suas organizações políticas, para serem reconhecidos e respeitados quanto aos seus direitos civis (FOGLI, 2010).

A partir da segunda metade desse século, o multiculturalismo começa a ser encarado como sinônimo de um paradigma de pluralidade, de convivência e de tolerância, contrário, portanto, a quaisquer posturas etnocêntricas. Vive-se atualmente, no entanto, um constante confronto entre opositores e defensores do multiculturalismo. A gama de sentidos atribuídos ao termo multiculturalismo tem refletido em posturas ambíguas e não raro contraditórias (FOGLI, 2010).

Mazzota (1992) contribui afirmando que o iluminismo é o processo de consolidação de a sociedade moderna difundir, paulatinamente, a visão da normalidade pretendida pela visão legitimadora da ciência promovendo uma higienização da anormalidade como espetáculo. Proceda-se assim como um enclausuramento da anormalidade, com fins de reabilitação ou cura.

As escolas especiais foram parte importante neste enclausuramento. tal processo estendeu-se pelo século XX, impregnando a educação especial com uma visão clínica preconceituosa e medicamentosa da deficiência. Há uma gênese comum que articula a medicina e pedagogia especial. Por outro lado, associa-se, de forma cristalizada, uma visão da educação especial como um espaço de segregação (MAZZOTA, 1992, p. 33).

Porém, foi o modelo físico e assistencialista que, ao longo dos anos reforçou uma condição excludente de escolarização dos aprendizes especiais. Criou padrões hierarquizou os processos cognitivos, as linguagens trabalhando sempre, a partir da perspectiva do déficit. Não é desta escola “especial” que se fala. Tampouco se acredita que, nesse momento a escola regular, como todo o seu grave problema estrutural esteja apta a receber, indiscriminadamente, a todos os aprendizes “especiais” (MAZZOTA, 1992).

Por outro lado, a educação especial não pode ser vista como um bloco homogêneo de necessidades “especiais”, mas, espaço que trabalhe com as peculiaridades, potencialidades e necessidades de cada grupo. Além de trabalhar a perspectiva bilíngue ainda que este termo seja carregado de diferentes conotações, como forma de respeitar aspectos específicos do processo afetivo e cognitivo desses alunos, acreditando ser essa uma forma de inclusão não assimiladora e sim emancipatória (MAZZOTA, 1992).

No século XXI o espaço regional é então marcado pelas contradições socioeconômicas e ambientais decorrentes do modelo de desenvolvimento excludente. Neste sentido algumas ações são urgentes para a região hoje: Necessidade de melhorias das condições de Saúde, Educação, Saneamento básico, atividades geradoras de renda que atenda a diversidade socioambiental; a Amazônia possui em torno de 25 milhões de habitantes (com diversas realidades socioculturais e ambientais), ou seja, diversas “Amazônias”. É necessário considerar a diversidade para as ações de intervenção na região; promover a reforma agrária.

A proposta temática da dissertação analisou o processo de implementação das políticas públicas educacionais voltadas às pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior, considerando o macro território da Universidade Federal do Amapá, como composição de uma diversidade de territórios menores que podem ser analisados de forma velada, entre os quais, no propósito da minha dissertação buscarei abordar o microterritório do Programa Incluir.

Nesse contexto, a partir da dissertação elaborou-se duas tendências que precisam ser comentadas para exprimir entendimento e justificar o uso de uma política pública. A primeira tendência esboça a constante busca dos seres humanos em entender sua identidade, em identificar processos que levem às suas origens e contribuam para a conquista da essência humana; a segunda tendência de estudo enfatiza a estrita relação da expressão transformação dos saberes com a ressignificação dos territórios educativos.

Os estudos de Jean Jacques Rousseau são importantes para compreender a organização histórica e filosófica das políticas públicas de inclusão no ensino superior a partir do reconhecimento e valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional. A organização de uma escola

para todos prevê o acesso a escolarização e o atendimento às necessidades educacionais especiais em sua integralidade.

4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a pesquisa do objeto de foi de cunho qualitativa, onde descrevemos as informações no decurso da investigação. Utiliza-se o entendimento de Flick (2009) ao elencar aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa, os quais “[...] consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito da pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos”. Conforme o autor, a pesquisa qualitativa estuda o conhecimento e as práticas dos participantes, onde busca considerar a subjetividade e particularidades do sujeito.

Quanto à pesquisa, optou-se por utilizar o estudo de caso para investigar de que forma se estabelece o atendimento da pessoa com deficiência na Universidade, uma vez que possibilita “um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 2008, p. 57).

O Estudo de Caso possibilita a utilização de diferentes instrumentos de geração de dados. Essa escolha justifica-se pelo fato de ser uma metodologia de pesquisa de caráter qualitativo, com características significativas para o tipo de estudo a ser realizado. Segundo André (2008), o estudo de caso promove a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo, por meio da indução, vir a descobrir novos significados e afirmar ou não o que já foi conhecido.

Quanto às fontes de informação, aplica-se pesquisa na Universidade Federal do Amapá, instituição pública do ensino superior, localizada na capital Macapá, e estudo bibliográfico pertinente ao tema objeto de estudo. Sendo necessária a pesquisa documental que buscará subsídios para compreender como está sendo desenvolvida a política de inclusão por meio do Programa Incluir na UNIFAP.

O estudo foi desenvolvido com base em pesquisas constituídas e registradas em livros e artigos científicos, dissertações e teses pelo qual se fundamentou o referencial teórico da pesquisa.

Quanto aos objetivos a pesquisa foi exploratória, com a finalidade buscar maiores informações a respeito de como se dá a política de inclusão as pessoas

com deficiência no âmbito da IES campo de pesquisa desenvolvido entre os anos de 2016 e 2019.

4.1 Instrumento de coleta de dados

O instrumento escolhido para desenvolvimento da pesquisa foi o de análise de documentos e observações, havendo a necessidade do pesquisador se aproximar do lócus campo de pesquisa e dos sujeitos públicos do presente estudo.

Quanto a observação, Lüdke e André (1986), destaca-se que “[...] o que cada pessoa seleciona para ‘ver’ depende muito da sua história pessoal e principalmente da sua bagagem cultural”. Ainda ressalta que o pesquisador deve iniciar a coleta de dados buscando manter uma perspectiva de totalidade, participar nas relações sociais e procurar entender as ações no contexto da situação observada.

4.2 Local e sujeitos

O local da pesquisa se constituiu na Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, na cidade de Macapá, no Amapá. A seleção dos sujeitos desta pesquisa serão gestores, servidores lotados no setorial da IES e alunos com deficiência matriculados e que acessam os serviços do Programa Incluir da referida instituição.

Faz-se necessário estabelecer contato com discentes matriculados na UNIFAP público-alvo da pesquisa de maneira a compreender como se dá o processo de inclusão das pessoas com deficiência na universidade, na busca de conhecimentos, visando conhecer e interagir com esse público enquanto cidadão detentor de direitos.

4.3 Análise dos dados

O processo de análise dos dados consistiu na transcrição fidedigna das informações coletadas, na descrição detalhada das evidências coletadas que, segundo Miguel (2007, p. 224), já neste estágio permite a identificação de dados e informações relevantes para a pesquisa, bem como *insights* e na análise com base no referencial teórico, de onde serão identificadas as convergências e divergências

da literatura, pois segundo Zanelli (2002) os dados não falam por si, devem ser articulados com os referenciais teóricos e pressupostos que norteiam a pesquisa, de modo a compor um quadro consistente.

5 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS ENTREMEIOS COM O PROGRAMA INCLUIR NA UNIFAP

Em meio às pesquisas relativas ao Programa Incluir da UNIFAP, destacamos as comprometidas com a constituição de um escopo teórico sobre o tema (MASSI; QUEIROZ, 2015), bem como com a divulgação de resultados sobre sua eficácia (FAVA-DE-MORAES; FAVA, 2000).

De fato, reconhecer a eficácia da divulgação dos resultados provenientes do Programa Incluir, possibilitou-nos alargar o entendimento do objeto de estudo da pesquisa relatada, definido como a produção acadêmica no campo das concepções subjacentes à Educação Especial e do Currículo Escolar dos últimos três anos, mais especificamente das demarcações teóricas em defesa da ideia de um currículo comum a todos os estudantes ou da adaptação/flexibilização para promoção de condições de sua participação e desenvolvimento na organização curricular da escola.

Isso porque, entender o objeto de estudo ou assimilá-lo frente aos debates teóricos demandados, pressupõe, em primeira instância, a compreensão da IC como mecanismo eficaz na equivalência ao rigor teórico metodológico requerido por quaisquer investigações científicas, bem como dos conteúdos acerca do currículo e Educação Especial, como demarcado ainda nesta seção.

Além de aspectos passíveis de serem considerados vantagens, agregamos, conforme nossa inserção no campo de pesquisa, a tomada de ações formativas como possibilidade de enriquecimento ao percurso científico das bolsistas. Do ponto de vista das imprecisões, nossa experiência advoga sobre os desafios dos estudantes bolsistas conciliarem as atividades advindas da IC com o fluxo de tarefas semestrais, decorrente de suas formações iniciais, geralmente denso e emblemático.

No tocante às concepções imprescindíveis a interlocução entre a IC e objeto de estudo, objetivo desta seção, após principiar pela demarcação da temática, cumpre-nos destacar as concepções de currículo e educação especial norteadoras do projeto, parcialmente apresentado neste texto à luz da proposta de formação continuada. Tais concepções permeiam os diálogos da UNIFAP, porque foram indispensáveis para o levantamento e análise de dados, etapas importantes para a realização da pesquisa.

Continuamente, muitas têm sido as atribuições do currículo, perpassando guias curriculares até as práticas desenvolvidas no chão da escola com multiplicidade de aspectos e abordagens (LOPES; MACEDO, 2011). Além da amplitude do tema e de suas incorporações ao contexto escolar, não podemos ignorar a dependência do currículo dos acordos sobre os sentidos implícitos à produção do conhecimento, a ser localizados historicamente.

De modo empobrecido, em nossas apropriações o tomamos apenas como formas de organização do conhecimento escolar, “esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2007, p. 15).

Dessa forma, na UNIFAP nos respaldamos pela acepção do termo “currículo” como prática de poder. O artefato, portanto, é capaz de construir a realidade, constranger o comportamento e projetar identidades, “[...] tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e o recria” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

As constatações no campo acadêmico acerca da Educação Especial e do currículo escolar (OLIVEIRA, 2004; MAGALHÃES, 2002; CARVALHO, 2008; VIEIRA, 2012), nortearam a necessidade de investigar práticas curriculares em atenção às necessidades de quaisquer estudantes, fundamentalmente quando intentamos superar a análise das condições de acesso para tensionar os modos de desenvolvimento e participação discentes.

O tema alusivo à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial – pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008) – permanece como desafiador, portanto, tanto do ponto de vista da necessária realização de pesquisas, quanto sobre a relevância de discutir sob que circunstâncias estes estudantes têm respeitadas suas condições de intelecto e aprendizagem no espaço escolar (MOREIRA, 2005).

Pelas bifurcações da Educação Especial com a Inclusão Escolar, tornou-se necessário enfatizar também nossa opção metodológica e axiológica de apropriação do tema, em nossos encontros formativos. Muito embora reconheçamos a amplitude dos pressupostos da educação inclusiva concernentes às condições de

escolarização de outros sujeitos em situação de vulnerabilidade, escolhemos como objeto de nossas investigações, apenas estudantes público-alvo da Educação Especial, por ser esse nosso campo de interesse e aprofundamento.

Numa abordagem do currículo escolar reconhecido como emblemático e fértil de diferentes sentidos, práticas desenvolvidas em diferentes contextos escolares podem contribuir na identificação das concepções de deficiência norteadoras destas mesmas práticas. O fato de estudantes permanecerem à margem do currículo escolar ou de serem categorizados conforme níveis de aprendizagem e rendimento, revelam uma concepção de deficiência calcada nos modos padronizados e definidores das limitações e não das capacidades infinitas do ser (PADILHA, 2005).

A concepção da deficiência como uma produção social (DINIZ, 2007), todavia, e a conseqüente (re)organização do currículo escolar para favorecer a participação e acesso ao conteúdo acadêmico sem secundarizar o intelecto e a aprendizagem discente (MOREIRA, 2005), foram, os princípios teóricos norteadores do trabalho. O currículo, assim anunciado, não foi discutido sob a noção de um pacote prescritivo adotado pelas instâncias governamentais, antes vislumbramos as possibilidades do seu “remodelamento”.

Com tal entendimento, não desconsideramos a conjuntura mais ampla na construção do currículo:

[...] Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significados que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação. (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Permeou nossos diálogos na UNIFAP e o olhar apurado no desenvolvimento da investigação nosso entendimento da perspectiva curricular como área fértil de significados e ainda não suficientemente enfrentada no tocante à inclusão educacional de estudantes com deficiência. Em muitas situações ainda observamos uma inserção apenas física de estudantes e socialização como suficiente (MAGALHÃES; 2005).

Diante desta constatação, consideramos a importância dessas contribuições teóricas embasarem a construção de um estado da arte sobre as

produções acadêmicas brasileiras e as iniciativas materializadas quanto às condições de participação do público-alvo da Educação Especial, no currículo escolar, nos últimos cinco anos. Inquietação fundante ao desenvolvimento da pesquisa compartilhada.

Por seu turno, as discussões sobre a Educação Especial, demarcaram um campo de estudos teóricos transversal, tal como se apresenta nas atuais políticas públicas de educação (BRASIL, 2008). A transversalidade desta modalidade de ensino conclamou a necessidade de saberes específicos, e, ao mesmo tempo, a exigência e garantia de investimento no campo da formação continuada (BRASIL, 2015).

Corroborou a importância dos diálogos na UNIFAP, a imbricação da Educação Especial no contexto da educação geral (FERREIRA; FERREIRA, 2004) e a possibilidade de articulação entre as produções acadêmicas no tocante ao currículo escolar e as condições de escolarização para todo e qualquer estudante, possua ou não uma deficiência.

A pesquisa realizada, portanto, foi uma iniciativa singular no cerne dos avanços educacionais e das pesquisas desenvolvidas acerca do público-alvo da Educação Especial, especialmente no levantamento, organização, sistematização e análise de dados sobre pesquisas localizadas e suas futuras contribuições ao processo de inclusão educacional, aspecto também relevante à produção teórica pretendida com a comunidade acadêmica do *Campus XI* e, não apenas, com as discentes em formação.

Desenvolver um levantamento sobre a produção acadêmica acerca de temática tão cara aos debates sobre a formação docente e anunciar estes diálogos com as bolsistas foram o mote dos nossos intentos na composição do Programa Incluir. Indubitavelmente, embora este não tenha sido o objetivo central deste texto, poderá sugerir, com o acesso e divulgação dos resultados da pesquisa, iniciativas de/para composição de práticas pedagógicas mais condizentes com o respeito às diferenças e com a inclusão escolar de diferentes estudantes.

Outrossim, provocar seus sujeitos para a participação no projeto, favoreceu a produção acadêmica junto a UNIFAP e demais instituições de fomento à pesquisa, numa aproximação com o campo de estudo sob o viés constitutivo do ser bolsista pesquisador, aspecto importante para propiciar novas tessituras na composição de suas futuras práticas pedagógicas, em especial pelas concepções e

experiências advindas da UNIFAP, como demarcam os diálogos doravante elucidados.

6 UNIFAP EM MOVIMENTO: DA FORMULAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO

Como elucidado na seção anterior, do ponto de vista da conjuntura local, de forma contundente, com base no interesse do campo profícuo da Educação Especial, os discentes da UNIFAP, têm instigado a necessidade de desenvolver pesquisas na área com o fito de atender às especificidades do público-alvo da Educação Especial e as de outros estudantes em situação de vulnerabilidade.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa, além do objetivo geral anteriormente compartilhado, teve por objetivos específicos: Produzir um escopo teórico de estado da arte acerca da produção acadêmica brasileira relativa às concepções da Educação Especial e Currículo Escolar, dos últimos cinco anos, com base numa pesquisa de cunho bibliográfico; Caracterizar concepções de Educação Especial e Currículo Escolar existentes nos meios de divulgação do conhecimento supracitados; Fomentar a participação em eventos e publicações para compartilhar academicamente, os resultados da pesquisa; *Desenvolver Encontros Formativos do Programa Incluir (UNIFAP – Educação Especial)*; Constituir um banco de dados com informações iniciais sobre interessados – grupo de discentes do *Campus* e professores em exercício – para elaboração de uma pesquisa formação pautada em suas próprias necessidades formativas no campo do currículo e da inclusão escolar.

Com efeito, o destaque a UNIFAP se deve às problematizações pretendidas neste escrito. Desse modo, não podemos ignorar as condições nacionais, em especial, nossas dificuldades históricas na garantia de uma política pública de formação inicial e continuada em um país de dimensões continentais como o Brasil (FREITAS, 2007) e a necessidade de problematizarmos análises da envergadura pretendida.

Reconhecemos também as críticas quanto ao desenvolvimento metodológico na/para construção do Estado da Arte, porém não desconsideramos sua relevância quanto ao fato de “[...] se dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade” (FERREIRA, 2002, p. 259). Também não ignoramos a complexidade e responsabilidade advindas do desafio de constituir um estado da arte sobre determinado tema (WITTMANN; GRACINDO, 2001). Este reconhecimento nos

instigou a desenvolver, com as estudantes do Programa Incluir, o rigor, a ética e o grande esforço na consecução de projeto desta ordem.

O *corpus* pretendido na pesquisa de sustentação às problematizações deste texto foi composto das publicações dos últimos cinco anos advindas de: periódicos da Capes da área de Educação A1; Resumos oriundos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; artigos da categoria Trabalho produzidos nos GTs da ANPEd de Currículo e Educação Especial, GT 12 e 15 respectivamente; e da Revista Brasileira de Educação Especial – SciELO.

Tomando por parâmetro o objeto de estudo já apresentado na seção anterior e para a pretendida análise de dados (BARDIN, 2009), definimos como perguntas de pesquisa as seguintes questões: Quais concepções de Educação Especial e Currículo Escolar subjazem as investigações acadêmicas desenvolvidas, nos meios de divulgação educacionais escolhidos, nos últimos cinco anos? Quais as demarcações teóricas apresentadas sobre a ideia de um currículo único ou adaptado/flexibilizado para estudantes público-alvo da Educação Especial? Quais principais contribuições identificadas e como estas podem alicerçar a construção de um *corpus* de pesquisa para ampla divulgação junto a futuros professores, professores pesquisadores e demais interessados na área?

Ao responder ao problema, foram definidas etapas de pesquisa desde o levantamento e análise de dados na confluência das categorias identificadas no decorrer da investigação. Para sua concretização, a UNIFAP foi definida como lastro necessário a apropriação teórica e metodológica sobre o *corpus* a ser investigado. As reuniões com a carga horária de duas horas, demandou inicialmente uma sala, bem como recursos audiovisuais - infraestrutura garantida no departamento de origem da pesquisa - porém com as implicações da Covid 19, estas passaram a acontecer de modo virtual por meio da plataforma *google Meet*.

Antes de apresentar a UNIFAP, conquanto, consideramos a importância de abordar as concepções de formação e de políticas públicas subjacentes. Nesse sentido,

a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos (FREITAS, 2007, p. 143).

Conforme vimos argumentando, subsidiou a análise o entendimento sobre a conjuntura macro no contexto das políticas públicas. Além disso, as características do Estado, regulador de ações, não garantidor de condições de trabalho para o enfrentamento aos desafios educacionais (FREITAS, 2007). Nessa conjuntura, qualquer análise suscitada pela pesquisa significou compreender as questões de fundo, alicerces das políticas de formação inicial e continuada no Brasil.

Nossa base teórica, portanto, não teve a pretensão de minimizar as condições necessárias à inclusão educacional, antes intentamos situá-las no panorama geral no qual estão presentes aspectos diversos. Nossos argumentos convergiram para o entendimento das inserções do levantamento bibliográfico base para a UNIFAP no cerne da educação geral, afinal “a ausência de referências às principais causas da desigualdade cria a ilusão de que a educação as gera e, conseqüentemente, de que a mudança nas formas de organização dos sistemas de ensino pode, sozinha, revertê-las” (LAPLANE, 2004, p. 17).

Tendo apresentado as bases para a organização da UNIFAP, convém apresentá-la conforme sua metodologia e resultados. Assim, a UNIFAP se desenhou como uma proposta formativa estruturada a partir de três eixos importantes, são eles: I. Conhecendo o Programa Incluir; II. Pressupostos Teóricos para realização da pesquisa - Currículo Escolar e Educação Especial e III. Conversando metodologicamente com os dados e publicações decorrentes.

O eixo I se constituiu o marco inicial para a UNIFAP na forma de apresentação e inserção das bolsistas no universo acadêmico. Já o eixo II representou o compartilhamento de textos, cujos autores norteiam as discussões apresentadas neste mesmo artigo, para discussão sobre temas relativos à pesquisa realizada nas bases de dados definidas. E, finalmente, o eixo III alicerçou o conhecimento da metodologia escolhida e modos de identificação, organização e análise de dados, um movimento emblemático tanto do ponto de vista da realização da pesquisa, quanto das publicações decorrentes.

Os encontros, um total de 12, organizados com a carga horária quinzenal de 02 horas, obedeceram ao plano de trabalho com pautas e objetivos previamente definidos e compõem o banco de dados da UNIFAP. A metodologia adotada em sua estruturação obedeceu a inspiração dialógica na acepção de Freire (2002, p. 45) com a seguinte compreensão:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um 'penso', mas um 'pensamos'. É o 'pensamos' que estabelece o 'penso' e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isso mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediador da comunicação.

Dessa forma, os diálogos permearam as dúvidas, inquietações, receios, fragilidades, críticas e contribuições das bolsistas e orientadora à luz dos referenciais teóricos de sustentação da pesquisa.

Sua primeira participação no Programa Incluir, ponto comum entre as participantes, trouxe como principal insegurança, o receio em não atender as expectativas demandas da atividade, principalmente pelo volume de trabalhos exigidos pelos professores para/na conclusão de cada semestre. O sentimento de incapacidade circundou os primeiros encontros da UNIFAP e, conforme partilhados coletivamente.

De modo geral, os encontros formativos possibilitaram a construção de novos conhecimentos e aprendizagem, desconstruiu conceitos equivocados em relação ao tema da pesquisa, assim como colaborou na construção dos novos. Seu destaque se deu na forma de momentos de conhecimento importantes para a vida acadêmica. Também foi possível identificar seu favorecimento na escrita dos artigos, como subjaz a participação no Programa Incluir.

Outro ponto importante, também resultado da pesquisa, refere-se ao interesse pelo tema objeto do Programa Incluir transcendendo a vida acadêmica, pois algumas bolsistas demonstram desejar dar continuidade aos diálogos em suas futuras vidas profissionais. Além disso, o compromisso político com a causa de pessoas com deficiência alcança correspondência com seus interesses pessoais. Estes últimos aspectos podem reverberar em novos estudos com o foco na IC sob outras perspectivas de análise.

A utilização do *google Meet* foi realçada como positiva pelos participantes. A não ruptura da ação em andamento foi avaliada como condição *sine qua non* aos objetivos anteriormente estabelecidos. A UNIFAP anunciou-se como estratégia para o desenvolvimento de orientações na agenda de ações concernentes ao Programa Incluir, uma espécie de porto seguro no fortalecimento de atitudes colaborativas, principalmente em dias tão perversos como os atualmente vivenciados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões anunciadas como possibilidades para/na trajetória de estudantes da UNIFAP, denotaram um trabalho desafiador, especialmente ao considerar uma temática atual e recorrente para a consecução do estado da arte pretendido, aspecto caro aos contextos investigativos da Educação Especial.

Acertadamente, a audiência a um grupo comumente em situação de (in)visibilidade no Currículo Escolar pode favorecer a atenção às condições de aprendizagem e participação de outros estudantes, talvez, igualmente silenciados no interior das práticas curriculares. Além disso, são expressivas as possibilidades de inserção da temática no cerne de propostas formativas, como comprovada a idealização e operacionalização da UNIFAP.

A pesquisa realizada assegurou possibilidades de interlocução e reafirmação do papel do Ensino Superior, função exaustivamente defendida em diferentes vertentes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). A superação de uma visão ensimesmada dos aspectos relativos à Educação Especial, conforme consensuado na UNIFAP, proporcionou o desenvolvimento de uma sólida investigação ao tempo de ter ampliado possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de quaisquer estudantes, tendo em vista o acesso ao Estado da Arte ter fortalecido análises e aplicabilidade do constructo teórico desenvolvido.

Em uma visão mais alargada sobre o alcance do estudo, a criação de um projeto de pesquisa numa área acentuadamente favorável a sistematização de estudos e contribuições à Educação Básica, ainda poderá oportunizar a composição de novos diálogos com este nível da educação, haja vista o construto teórico no campo da Educação Especial, anunciar-se como espaço de reflexão sobre a prática de diferentes profissionais no âmbito das políticas públicas de educação (PIMENTA, 2008), além de oportunizar uma compreensão sobre as concepções defendidas nos constructos teóricos e assim favorecer sua ressignificação no bojo da pesquisa desenvolvida e de seus futuros desdobramentos.

O apoio das agências financiadoras, neste caso, a UNIFAP balizou a suas implicações no âmbito do estudo realizado. A estruturação do plano de trabalho, desde a delimitação dos objetivos iniciais do estudo e suas intersecções no entendimento da complexa atividade de desenvolver pesquisa junto à discentes em

formação foram favoráveis ao acompanhamento das dúvidas e inquietações das bolsistas.

O dilema de fazer pesquisa em meio às demandas da graduação deve ser alvo de atenção de nossas preocupações, além de sentirem-se despreparadas na inserção de um universo totalmente novo e desconhecido, veem-se desafiadas a conciliar suas atividades pertinentes a dimensão do ensino nas disciplinas cursadas na graduação. Nesse sentido, consideramos a participação nos encontros formativos e a ênfase aos trabalhos colaborativos como essenciais a sua trajetória, tal como discorreremos neste texto.

Dito de outro modo, a trajetória dos discentes, ilustrada por suas participações nos encontros formativos, deu indícios sobre sua constituição como importante elemento na sua inserção acadêmica no Programa Incluir. A transversalização da Covid 19 não impediu a continuidade da UNIFAP, antes os encontros ocorreram de forma remota e, felizmente, contou com o esforço/facilidade de acesso das participantes. Indubitavelmente, a participação dos discentes, de modo mais intimista, a oportunidade de falar de seus estranhamentos e dúvidas conceituais relativas ao objeto de estudo.

Com essa dissertação foi possível reafirmar as intersecções entre o campo de estudos da educação e o objeto em apreço, além de promover diálogos essenciais para a UNIFAP em seus aspectos de metodologia, resultados e discussão. Sobremaneira, a estratégia de investimento em formação continuada concomitante ao desenvolvimento da pesquisa, revelou-se como importante a consecução dos objetivos previamente definidos, assim como facultou as bolsistas desempenhar suas funções com mais leveza e segurança.

O cunho colaborativo revelou-se como imprescindível ao trabalho realizado, especialmente quando consideradas as dificuldades enfrentadas pelas estudantes. Indubitavelmente, o investimento em propostas de formação continuada amplia o desenvolvimento de pesquisas, porque incontestemente coopera para a formação de discentes como o caso apresentado.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, João Serapião de. **Educação Inclusiva: jogos para ensino de conceitos**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- AMARAL, L. A. Mercado de trabalho e deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.9, n.2, p. 127-136, 1994.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Série Pesquisa**, Brasília, v.13, n.6, p.55-58, out. 2008.
- ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, v.11, n.21, p. 160-176, 2001.
- BALAKRISHNAN, G. **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contaponto, 2000.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BAUTISTA JIMÉNEZ, Rafael. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro. 1997.
- BECHTOLD, Patrícia Barthel; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho**. Santa Catarina: Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2011.
- BONFIM, Symone M. M. **A luta por reconhecimento Das pessoas com deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos**. Rio de Janeiro: [s.n], 2009.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/-ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 15 maio 2021.
- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 21 jul. 2021.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário**

Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 de novembro de 2011. Seção 2,

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 de jul. 1990.

BRASIL. Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 out. 1982. Seção 1, p. 19539.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Lei n.º. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Portaria CENESP-MEC N.69, de 28 de agosto de 1986. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 28 ago. 1986.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 set. 2009. Seção 2, p. 345.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DAHL, Robert A. **Poliarquia: participação e oposição**. São Paulo: EdUSP, 2005.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DEMO, Pedro *et al.* Educação: arte como arte do rompimento ou da desconstrução. **Revista sem Aspas**, v. 9, n. 1, p.66-69, 2020.

DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antônio da. Atividades de aprendizagem na escola. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 5, p.77, 2020 a.

DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antônio da. Protagonismo estudantil. **Organizações e democracia**, v. 21, n. 1, p.44-48, 2020 b.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FARIA, Danielle de Oliveira Cabral. Vagas reservadas no ensino superior: igualdade de oportunidades. *In: NEME, Eliana Franco. Ações afirmativas e inclusão*. [S.l:s.n], 2010.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: Unimep, 1993.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In: LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FITÓ, Ana Sans. **Por que é tão difícil aprender?** o que são e como lidar com os transtornos de aprendizagem. São Paulo: Paulinas, 2012.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOGLI, Bianca Fátima. **A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições** – um estudo de caso sobre a implementação d apolítica de inclusão para alunos com deficiência na rede de ensino Faetec. 2010. 99 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. O trabalho protegido do portador de deficiência (histórico). **Advocacia pública e sociedade**, v.1, n.1, p.135-139, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. *In: SOUZA, João Valdir Alves de.*

Formação de Professores para a Educação Básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 143-158.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOBBS, Thomas. **Leviatã. Os Pensadores.** 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cartilha do Censo 2010.** Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Sinopse Estatística da Educação Superior.** Brasília: IBGE, 2018.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LAPLANE, Adriana. Notas para uma Análise dos Discursos sobre Inclusão Escolar. *In:* GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Frisaram de. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo no Brasil e em Portugal.** Porto: Profedições, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, E. M. T. *et al.* **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPES, MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo no Brasil e em Portugal.** Porto: Profedições, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000.

MANZINI, E. F. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? **Temas sobre desenvolvimento**, v. 7, n. 42, p. 52-54, 1999.

MASSI, L.; QUEIROZ, S.L. **Iniciação científica:** aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro. São Paulo: EdUNESP, 2015. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/s3ny4/pdf/massi-9788568334577.pdf>.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. *In*: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. p. 21-34.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M.A.; SEGER, R.G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, v.41, n.7, p.125-143, 2011.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Por que ter medo dos conteúdos? *In*: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira. **Políticas e práticas curriculares**: impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa: Ideia, 2005. p. 11-42.

NEGREIROS, Dilma de Andrade. **Acessibilidade Cultural**: por que, onde, como e para quem? Rio de Janeiro:[s.n], 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração dos Direitos Humanos, de 10 de novembro de 1948**. Brasília: ONU, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 22 jul. 2021.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. *In*: OMOTE, Sadao. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004, p. 77-112.

PADILHA, Anna Maria. **Práticas Pedagógicas em Educação Especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

REBELO, Andressa Santos. Política de inclusão escolar no Brasil (2003-2010). **Jorsen**, v. 16, n.12, p. 1-14, 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens - 1975**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3eSEp8Z>. Acesso em: 9 nov. 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social - 1978**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/38s1Q7S>. Acesso em: 9 nov. 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Alex Reis dos; TELES, Margarida Maria. Declaração de Salamanca e educação inclusiva. **3.º Simpósio Educação e Comunicação, 17 a 19 de setembro de 2012**, p. 77-87.

SANTOS, C. **Profissionalização da pessoa portadora de deficiência mental**: relato de uma experiência. 144 f. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1986.

SANTOS, Cátia Rodrigues dos. **O espaço da deficiência e a cidade deficiente**: análise da apropriação do espaço público pela pessoa com deficiência física em Trindade – GO. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. **Inc.Soc.**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 94-104, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Renan Antônio da; DEMO, Pedro. Obviedades não óbvias da Educação: entre socialização e rebeldia. **Pesquiseduca**, v. 13, n. 29, p.55-59, 2021.

SILVA, Renan Antônio da; DEMO, Pedro; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Vieses manhosos de uma academia que acha não os ter. **Pesquiseduca**, v. 13, n. 29, p. 32-65, 2021.

SILVIA, Roberta N. A. **A educação Especial da criança com Síndrome de Down. Pedagogia em foco**, v. 1, n. 16, p. 1-55, 2002.

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 2, p. 319-336, 2012.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental? **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 33, p. 59-71, 2009.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e Educação Especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Espírito Santo, Vitória, 2012.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 3, p. 79-88, 2002.