

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTOS,
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEduc)

DISSERTAÇÃO

INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO
SUPERIOR E A ATUAÇÃO INSTITUCIONAL DOS NÚCLEOS DE
ACESSIBILIDADE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO: POLÍTICAS, CULTURAS E PRÁTICAS.

MARCELLY DE SOUZA NASCIMENTO

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO
SUPERIOR E A ATUAÇÃO INSTITUCIONAL DOS NÚCLEOS DE
ACESSIBILIDADE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO: POLÍTICAS, CULTURAS E PRÁTICAS.**

MARCELLY DE SOUZA NASCIMENTO

Sob a Orientação do Professor Dr.
Allan Rocha Damasceno

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Professor: Dr. Allan Rocha Damasceno

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Maio, 2022

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N244i Nascimento, Marcellly de Souza, 1994-
Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior e a atuação institucional dos núcleos de acessibilidade das Universidades Federais do Estado do Rio de Janeiro: políticas, culturas e práticas / Marcellly de Souza Nascimento. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2022.
174 f.: il.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2022.

1. Inclusão em Educação. 2. Ensino Superior. 3. Núcleos de Acessibilidade. 4. Estudantes com deficiência. I. Damasceno, Allan Rocha, 1978-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



TERMO Nº 762 / 2022 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083,040776/2022-17

Seropédica-RJ, 01 de julho de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

MARCELLY DE SOUZA NASCIMENTO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares,

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 13/05/2022

Membros da banca:

ALLAN ROCHA DAMASCENO, Dr. UFRRJ (Orientador /Presidente da Banca),

MIRIAM MORELLI LIMA, Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa),

LAURA CERETTA MOREIRA, Dra. UFPR (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 02/07/2022 08:44)

ALLAN ROCHA DAMASCENO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)
Matrícula: 2572431

(Assinado digitalmente em 03/07/2022 21:24)

MIRIAM MORELLI LIMA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1299571

(Assinado digitalmente em 28/07/2022 08:58)

LAURA CERETTA MOREIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 428.436.260-72

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **762**, ano:
2022, tipo: **TERMO**, data de emissão: **01/07/2022** e o código de verificação: **e3315f7bcf**

DEDICATÓRIA

**A Deus por sua infinita graça e misericórdia,
por renovar minhas forças
quando parecia ter
chegado ao fim.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo fôlego de vida e pela oportunidade de alcançar um sonho que parecia tão distante em minha jornada. Sem Ele nada seria possível. Se cheguei até aqui é sinal de que todo propósito vem Dele.

Ao meu amor, Gabriel Quitete, por sua compreensão em dias felizes e tristes, por risos e choros, pelo apoio incondicional e pelas belas palavras que me fortaleciam ao longo deste processo. Louvo a Deus por sua vida, esse mérito também é seu!

Agradeço a você, Davi, meu filho, em quem encontrei forças para continuar e não desistir deste projeto.

Aos meus pais, Eliel e Deise, e minha irmã Thays, sem vocês nada disso seria possível. Obrigada pelas preocupações, pelos puxões de orelha e pelo investimento e apoio que depositaram em mim.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) que me acolheu de braços abertos e virou minha segunda casa. A Rural me proporcionou experiências que levarei em minha toda trajetória profissional. Não aprendi somente a ser pedagoga, a ser mestre em educação, aprendi a ser humana, a ser humilde, reconhecendo que mesmo sendo uma em meio a milhares posso impactar vidas através do poder da educação.

Ao meu orientador, Allan Damasceno, ao seu lado tive experiências e oportunidades incríveis. Com você aprendi o valor da gratidão e a importância de ter a inclusão presente em todas as áreas da nossa vida. Levo comigo seus conselhos e puxões de orelhas. Obrigada por tudo!

Ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI), pelo aprendizado adquirido ao longo do meu processo de formação. Agradeço também aos colegas que compõem o laboratório pelo companheirismo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela oportunidade de ingressar no mestrado e ter a possibilidade de contribuir para a pesquisa no âmbito da educação.

À Pró-Reitoria de Extensão, pela oportunidade de ingressar no projeto de residência profissional, atuando como pedagoga no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ – NAIRural-RJ.

Ao NAIRural-RJ pelas experiências profissionais e por todo aprendizado sobre inclusão de pessoas com deficiência, neste espaço pude perceber a dimensão e a responsabilidade do compromisso que é carregado pela palavra “incluir”.

“A justiça se absorve no direito”

Adorno & Horkheimer.

RESUMO

NASCIMENTO, Marcelly de Souza. **INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR E A ATUAÇÃO INSTITUCIONAL DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: POLÍTICAS, CULTURAS E PRÁTICAS**. 2022. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

Esta dissertação teve como objeto de investigação a inclusão do Público-Alvo da Educação Especial na Educação Superior por meio das políticas públicas de Educação Inclusiva e pela atuação institucional das universidades federais do Rio de Janeiro, as quais são: Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ; e Universidade Federal Fluminense/UFF. Desse modo problematizamos como as universidades federais organizaram suas ações institucionais para garantir o processo de inclusão às pessoas com deficiência. Para isto, caracterizamos a atuação político-pedagógica dos núcleos de acessibilidade como sistema de apoio aos estudantes com deficiência e a identificação das ações realizadas nestes espaços tendo como referência as culturas, políticas e práticas institucionais que têm por objetivo promover o acesso, a permanência e a conclusão. Em decorrência da atuação institucional dos núcleos de acessibilidade surgiram alguns questionamentos: Como vem se estruturando o acesso, a permanência e a conclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior? Quais impactos são observados na criação/reestruturação dos núcleos de acessibilidade? Que ações político-pedagógicas os núcleos oferecem para garantir o processo de inclusão? A fim de compreender estes questionamentos apresentamos as perspectivas dos estudantes com deficiência a fim de compreender quais são as observações *in loco* destes sujeitos sobre o processo de inclusão. A abordagem teórico-metodológica do estudo se fundamentou nas tessituras entre a tridimensionalidade das Culturas, Políticas e Práticas e a Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase no pensamento de Theodor W. Adorno. Os resultados obtidos foram: das quatro universidades analisadas, todas possuem núcleo de acessibilidade ou instância competente (UFF; UFRJ; UFRRJ; e UNIRIO). No que se refere à política institucional de inclusão UFF, UFRRJ e UNIRIO têm uma política de inclusão consolidada, na UFRJ apesar de alguns documentos institucionais apontarem a existência de uma política, esta não foi disponibilizada até o período analisado, tendo as diretrizes de inclusão expostas em outros documentos institucionais como o PDI. Sobre ações político-pedagógicas foi possível identificar nas quatro universidades ações de estrutura física (adaptações, obras, etc.) e de estrutura humana (palestras, oficinas, acolhimento estudantil, etc.). Com relação à perspectiva dos estudantes foi possível identificar que nem sempre as ações expostas nos documentos institucionais se relacionam com as reais necessidades dos sujeitos Público-Alvo.

Palavras-Chave: Inclusão; Educação Superior; Núcleo de Acessibilidade; Estudantes com deficiência.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Marcellly de Souza. **INCLUSION OF THE TARGET PUBLIC OF SPECIAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION AND THE INSTITUTIONAL PERFORMANCE OF THE ACCESSIBILITY CENTERS OF THE FEDERAL UNIVERSITIES OF THE STATE OF RIO DE JANEIRO: POLICIES, CULTURES AND PRACTICES**. 2022. 174 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

This dissertation had as its object of investigation the inclusion of the Target Public of Special Education in Higher Education through. Public Policies for Inclusive Education and the institutional action of the Federal Universities of Rio de Janeiro, which are: Federal University of Rio de Janeiro/ UFRJ; Federal University of the State of Rio de Janeiro/UNIRIO; Federal Rural University of Rio de Janeiro/UFRRJ; and Fluminense Federal University/UFF. In this way, we problematize how the Federal Universities organized their institutional actions to guarantee the process of inclusion for people with disabilities. For this, we characterize the political-pedagogical performance of the Accessibility Centers as a support system for students with disabilities and the identification of actions carried out in these spaces having as reference the cultures, policies and institutional practices that aim to promote access, permanence and the conclusion. Because of the institutional action of the Accessibility Centers, some questions arose: how is the access, permanence and completion of students with disabilities in Higher Education being structured? In the creation/restructuring of Accessibility Centers, what impacts are observing? What political-pedagogical actions do the Centers offer to guarantee the inclusion process? For understand these questions, we present the perspectives of students with disabilities in order to understand we thinking in what are the observations of these subjects about the inclusion process. The theoretical-methodological approach of the study is basing on the textures between the three-dimensionality between cultures, policies and practices and the Critical Theory of Society. The results obtained were: of the four universities analyzed, all have an accessibility nucleus or competent instance (UFF; UFRJ; UFRRJ; and UNIRIO). Regarding the institutional inclusion policy UFF, UFRRJ and UNIRIO have a consolidated inclusion policy, at UFRJ, although some institutional documents point to the existence of a policy, it isn't available until the analyzed period, having the inclusion guidelines exposed in other institutional documents such as the PDI. Regarding political-pedagogical actions, it was possible to identify actions of physical structure (adaptations, works, etc.) and human structure (lectures, workshops, student reception.) in the four Universities. Regarding the students' perspective, it was possible to identify that the actions exposed in the institutional documents not always related to the real needs of the Target Audience subjects.

Key words: Inclusion; College education; Accessibility Core; Students with disabilities

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão da UFF.....	63
Figura 2: Metas da Diretoria de Acessibilidade (DIRAC).....	75
Figura 3: Metas da Diretoria de Acessibilidade (DIRAC).....	76
Figura 4: Metas da Diretoria de Acessibilidade (DIRAC).....	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Financiamento das universidades e institutos federais.....	51
Gráfico 2: Ações político-pedagógicas do Sensibiliza UFF.....	68
Gráfico 3: Ações político-pedagógicas da Comissão UFF Acessível.....	70
Gráfico 4: Ingressantes por ações afirmativas na UFRJ.....	74
Gráfico 5: Ações político-pedagógicas da Diretoria de Acessibilidade da UFRJ (DIRAC).....	80
Gráfico 6: Ações político-pedagógicas do NaiRural-RJ.....	91
Gráfico 7: Ações institucionais da UNIRIO.....	100
Gráfico 8: Estudantes com necessidades especiais na UFRRJ.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Objetivos, Indicadores e Metas de Desempenho da Perspectiva Responsabilidade Social.....	64
Tabela 2: Estudantes com deficiência na UFF (2º semestre de 2020).....	107
Tabela 3: Caracterização dos estudantes com deficiência das Universidades Federais do RJ.....	110

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

IES	Instituioes de Ensino Superior
IFES	Instituioes Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminsense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
DIRAC	Diretoria de Acessibilidade da UFRJ
NaiRural-RJ	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ
NIA	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UNIRIO
PNEEPEI	Política Nacional de Educao Especial na Perspectiva da Educao Inclusiva
PNEE	Política Nacional de Educao Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E ATUAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS.....	21
1. INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS.....	31
1.1 Números que falam: a cultura inclusiva no Ensino Superior.....	33
1.2 Políticas e dispositivos legais de Educação Inclusiva.....	38
1.3 Núcleo de Acessibilidade e Inclusão: práticas e ações institucionais.....	46
2. EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO ESTADO RIO DE JANEIRO.....	55
2.1 Universidade Federal Fluminense.....	60
2.2 Universidade Federal do Rio de Janeiro.....	71
2.3 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.....	81
2.4 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.....	92
3. SOBRE TEORIA E PRÁXIS: TESSITURAS ENTRE A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E A TRIDIMENSIONALIDADE DAS CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS.....	102
3.1 Objetivos e questões de estudo.....	105
3.2 Caracterização do lócus: as Universidades Federais do Rio de Janeiro.....	106
3.3 Caracterização dos sujeitos do estudo.....	109
3.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	112
3.5 Perspectiva dos estudantes com deficiência das Universidades Federais do Rio de Janeiro sobre o processo de Inclusão em Educação.....	113
CONCLUSÕES.....	145
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICES.....	159
I- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	160
II- QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	162
ANEXOS.....	171
III- PARECER COMBUSTANCIADO DO CEP.....	171

*“Deficiência não é apenas o que o olhar médico descreve, mas principalmente a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais”
Débora Diniz, et.al.*

APRESENTAÇÃO

A partir do conceito social atribuído à pessoa com deficiência observa-se que as formas de ser e estar não estão vinculadas somente aos impedimentos físicos, mas se inserem numa sociedade que produz barreiras e restrições a esta parcela da população. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos todos os indivíduos são livres e iguais em direitos, porém em determinadas situações a igualdade é superada pela desigualdade, deste modo, “não podemos ignorar que não estamos imunes à reprodução de concepções e práticas balizadas na segregação, tão presente na história das pessoas com deficiência.” (DAMASCENO, 2011, p.131)

Com relação à inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior identifica-se que as manifestações inclusivas são distintas das efetuadas na Educação Básica, pois através das políticas públicas voltadas a este nível de ensino – Educação Básica – os estudantes denominados Público-Alvo da Educação Especial¹ conquistaram o acesso, a permanência e a conclusão² que em determinados momentos lhes eram negados. Apesar do Ensino Superior o estudante que alcança este nível de ensino lhe é imputado uma autonomia sistematizada na individualidade que o distancia da coletividade e da interação exercida no nível anterior. Para Santos (2013, p. 17) “[...] ao longo do tempo a tendência seja de que a exclusão aumente em detrimento de práticas mais acolhedoras”, todavia, a autora salienta que “nem tudo é somente exclusão”. Destarte, a perspectiva que defendemos da educação superior está voltada para democratização, onde:

[...] passa a ser entendida como processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectarem dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, se tornam um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjectivos e socioculturais. Neste processo desenvolve-se a aprendizagem das informações dos contextos,

¹ São os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

² O acesso contempla as questões de ingresso; a permanência refere-se as condições estabelecidas a fim de que o estudante prossiga em sua formação; e a conclusão faz referência aos estudantes egressos.

dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas essencialmente a aprendizagem dos contextos em relação aos quais estes elementos adquirem significado. (FEURI, 2003, p. 31)

Para tanto, este processo de inclusão tem sido objeto de pesquisa nestes últimos anos, visto que a partir de 2003 o Ensino Superior Público e Federal passou por modificações por meio de políticas de ações afirmativas que contemplavam as minorias da sociedade (OLIVEIRA, 2013). É importante destacar neste contexto a implementação do Programa Incluir em 2005 que objetivou a reestruturação e criação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a fim de atender as demandas do Público-Alvo da Educação Especial e a Lei nº 13.409/16 que dispôs sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Dentre as ações expressas no Programa Incluir os núcleos devem articular com os diversos setores das instituições a: Adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IFES – rampa, barra de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, dentre outras; Aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações, aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária – computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colmeia, acionadores acessíveis, dentre outros; Aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis; Aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade (BRASIL. 2013)

Tais ações propiciam aos estudantes com deficiência igualdade no processo formativo, visto que, ao ingressar nestes espaços o estudante depara-se com vicissitudes que lhe impedem de dispor das atividades e do espaço universitário. Dessa forma, a reestruturação não só dos espaços, mas da “cultura” se direciona a compreensão do processo de Inclusão em Educação, defendido por Ainscow (2009, p. 21) que:

[...] pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores em ação, resultando de práticas e serviços educacionais, em sistemas e culturas que incorporam tais valores [...] isso significa que a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares.

Para Ainscow (2009) os valores orientam as práticas e as políticas de uma instituição. Desse modo, é de extrema importância a identificação desses valores para esclarecer

o posicionamento destas instituições perante o processo de Inclusão em Educação. A autora acrescenta que é necessário “[...] tornar explícito os valores que servem de base para as nossas ações, práticas e políticas e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos” (AINSCOW, 2009, p. 19).

Essa perspectiva também se relaciona com o pensamento de Adorno, pois, o autor considerava que o sistema dominante inculcava uma falsa consciência nos indivíduos, onde estes não alcançavam a realidade e as intencionalidades das ações sociais. O mesmo defendia que “A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação [...] eu diria que o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador de resistência” (ADORNO, 1995, p.154).

Apesar dessas iniciativas percebe-se que o direito a este Público-Alvo ainda é insuficiente se comparado ao quantitativo de pessoas que ingressam ao Ensino Superior (OLIVEIRA, 2013). De fato:

A defesa desse direito sustenta-se em um consenso que só existe formalmente, ou seja, na letra da lei. A problemática está em que na prática social este consenso não existe. Nesse sentido, o direito a educação superior para a pessoa com deficiência, na medida em que não é consensual, é o ponto nevrálgico da questão. (OLIVEIRA, 2013, p. 107)

Essas práticas sobrevivem, pois, a pessoa com deficiência é enxergada à margem da sociedade devido ao padrão de normalidade estabelecido, e pelo contexto histórico da sociedade brasileira que ao longo dos anos precisou afirmar seus direitos a partir de dispositivos legais, pois o princípio da igualdade se correlaciona com a desigualdade para determinados grupos sociais (CÉSAR, 2007 *apud* OLIVEIRA 2013).

Para compreender a conjuntura sobre o processo de inclusão no Ensino Superior é necessário problematizar a ação do Estado como agente responsável pela ampliação de direitos sociais e inclusão de grupos marginalizados socialmente. A partir da análise dos quantitativos do acesso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior percebe-se que o crescimento está alinhado à implementação de dispositivos legais como citado anteriormente. Estes dispositivos garantem o acesso, a permanência e conclusão deste Público-Alvo, porém mesmo com essas ações no âmbito legal, os processos como exclusão, segregação e integração³ ainda são latentes.

³ Os processos de exclusão referem-se a total desconsideração de grupos minorizados, neste caso, nos referimos as pessoas com deficiência; nos processos segregação as pessoas com deficiência são distanciadas, sendo depositadas

Portanto, é necessário buscar a formação de uma consciência que compreenda o mundo na sua realidade, com o intuito de combater atuações pautadas no preconceito, pois, “considerando que os dispositivos legais criem referências de legitimidade, mas também uma métrica de direitos e deveres, eles não podem ser uma espécie de consequência natural do enfrentamento de desigualdades sociais” (RIFIOTIS, 2007, p. 238)

Para analisar a problemática aqui exposta é importante salientar minha participação no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) da UFRRJ sob a coordenação do Professor Doutor Allan Rocha Damasceno, da Professora Doutora Anna Maria Pereira Esteves e do Professor Doutor Aureliano Lopes.

O laboratório possui diferentes perspectivas epistêmicas e metodológicas nas áreas de educação, diversidade e inclusão. Além disso, o laboratório é composto por três núcleos: Pessoas/Grupos em Situação de Vulnerabilidade Social, Inclusão, Educação e Teatro/Cultura; Demandas Específicas de Aprendizagem, Inclusão e Educação; e Gênero, Diversidade Sexual, Inclusão e Educação.

Como integrante do LEPEDI, faço parte do Núcleo II (Demandas Específicas de Aprendizagem, Inclusão e Educação). A partir das discussões e debates realizados neste núcleo, adquiri conhecimentos mais específicos sobre o processo de inclusão na educação superior, que foram essenciais para a construção desta pesquisa.

Além disso, na graduação em Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFRRJ), no qual fui bolsista no período de agosto/2017 a agosto/2018, sob a orientação do Professor Doutor Allan Rocha Damasceno⁴, desenvolvi a pesquisa intitulada: Políticas Públicas de Educação Inclusiva e o Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior: Experiências inclusivas nas Universidades Federais do Rio de Janeiro – RJ.

em instituições especializadas; e na integração a pessoa com deficiência é inserida no contexto de classe/escola regular sem que haja alterações estruturais, pedagógicas, comunicacionais (e entre outros), que contemple as suas demandas.

⁴ Pós-doutor em Educação (UFPR). Doutor e Mestre em Educação (UFF). Especialista em Educação Especial (UFF). Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRuralRJ), vinculado ao Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade (DECMSD). Fundador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) e atual coordenador do Núcleo II.

Neste trabalho elaborei uma análise do processo de inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior tendo por referência as políticas públicas de Educação Especial e as políticas institucionais dos núcleos de acessibilidade das Universidades Federais do Estado do Rio de Janeiro, onde observamos que a realidade das IFES do Rio de Janeiro se direcionava à manifestação prática orientada por políticas que buscavam compreender as demandas dos estudantes. As universidades analisadas – UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO – demonstraram que era necessário a reestruturação/criação de uma política que fortaleça o potencial inclusivo destes espaços de forma que as barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais sejam superadas.

É necessário mencionar minha atuação no Programa de Residência Profissional da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no período de junho/2019 a junho/2020, onde atuei como Pedagoga no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ (NAIRural-RJ).

A partir dessas questões ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demanda Populares da UFRRJ busquei dar continuidade a este objeto de pesquisa a fim de compreender como as políticas institucionais se relacionam com as ações realizadas nos Núcleos de Acessibilidade, conhecendo especificamente o trabalho político-pedagógico desenvolvido nestes espaços e as perspectivas dos estudantes com deficiência das universidades federais do Rio de Janeiro, pois, o enfoque metodológico desta pesquisa não é somente “sobre” as instituições e os sujeitos, mas “com” estes agentes, de modo que haja um retorno posterior a estas instituições, por isso, assumimos um enfoque colaborativo no desenvolvimento da pesquisa.

A perspectiva de inclusão que trazemos nesse contexto está voltada ao processo de emancipação de pessoas com deficiência, não só nos espaços educativos, mas na sociedade como um todo. Assumindo essa concepção, Adorno (1995, p.183) afirma que “a educação seja uma educação para contradição e para a resistência”.

Considerando a relevância da pesquisa, o trabalho se estruturou da seguinte forma:

No primeiro capítulo, problematizamos o contexto da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior por meio da tridimensionalidade das culturas, políticas e práticas, abordando os dados estatísticos do Público-Alvo da Educação Especial no ensino superior referentes ao acesso, à permanência e à conclusão, à influência das políticas públicas

no processo de inclusão no ensino superior e o papel do núcleo de acessibilidade e inclusão na redução de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, instrumentais, entre outros.

No segundo capítulo a reflexão da pesquisa se direcionou às políticas institucionais de inclusão das universidades e à atuação institucional dos núcleos de acessibilidade. Realizamos o mapeamento de ações político-pedagógicas por meio das páginas eletrônicas do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (NAIRural-RJ), da Secretaria de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (Sensibiliza UFF), da Diretoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (DIRAC – UFRJ) e do site da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

No terceiro capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa a partir do diálogo entre a tridimensionalidade das Culturas, Políticas e Práticas e a Teoria Crítica da Sociedade que em conjunto orientaram o olhar teórico da pesquisa. Também apresentamos os objetivos e as questões de estudo, a caracterização do lócus, a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados e as perspectivas dos estudantes com deficiência sobre o processo de Inclusão em Educação nas universidades federais do Rio de Janeiro. Ao evidenciar a percepção dos estudantes identificamos questões que não foram evidenciadas nas políticas e no mapeamento de ações político-pedagógicas.

Considerando os dados obtidos apresentamos que em termos de culturas os documentos das universidades apontam dimensões de inclusão, acessibilidade, participação, e entre outros. Das universidades pesquisadas, três (UFF; UFRRJ; UNIRIO) já possuem uma política de inclusão consolidada, a UFRJ apontou em seus documentos a elaboração de um documento, porém até o desenvolvimento da pesquisa não conseguimos identifica-lo. Com relação às instâncias competentes, identificamos que todas as universidades possuem um núcleo de acessibilidade, porém a caracterização (diretoria/secretaria/núcleo) desses espaços ocorreu de forma particular em cada instituição.

No que se refere à atuação dos núcleos em alguns contextos as demandas dos estudantes não foram contempladas. Os dados indicam que mesmo com o estabelecimento de políticas e práticas institucionais ainda são percebidas dificuldades nos eixos arquitetônicos, pedagógicos, comunicacionais, atitudinais e entre outros.

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E A ATUAÇÃO INSTITUCIONAL DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO DE JANEIRO.

Iniciamos o texto problematizando o processo de Inclusão em Educação defendido por Santos (2013), Both e Ainscow (1998) e Damasceno (2019), no qual a inclusão é compreendida pela tridimensionalidade entre culturas, políticas e práticas. Esta perspectiva teórica está sob a dialética entre exclusão/inclusão, portanto, a inclusão não se constitui num status quo, mas tem por natureza a luta, a democratização e a emancipação nos diversos espaços sociais (SANTOS, 2013).

Sobre as tridimensionalidades compreendemos que:

[...] para nós “culturas” significam os valores que construímos ao longo da vida, seja por influência externa, seja por decisão própria. “Políticas” representam tanto o que senso comum conhece por políticas públicas (de ordem mais macro por assim dizer) quanto por políticas institucionais; neste sentido, representam também os arranjos administrativos que a instituição precisa organizar para colocar suas (ou de outrem) intenções em ação. “Práticas”, por fim, referem-se a como nós somos, como estamos, o que fazemos, como fazemos, como agimos. (SANTOS; NASCIMENTO, 2016, p.157 apud SANTOS, 2017, p.42)

Desta forma, ao pensar inclusão num contexto onde a sociedade reproduz mecanismos de exclusão, é de extrema importância elaborar o passado e refletir sobre o presente, para que no futuro a barbárie não seja experimentada (ADORNO, 1995). Elaborar o passado e o presente sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência nos permite a compreensão de fenômenos como exclusão, segregação e integração ainda materializadas na contemporaneidade. Ao refletir sobre tais fenômenos na educação, e em específico no contexto do Ensino Superior – através das culturas, políticas e práticas – observamos avanços e retrocessos, e são essas interfaces que iremos nos debruçar neste texto, além de ser a perspectiva elencada para compreendermos o processo de inclusão.

É importante salientar que o acesso dos estudantes com deficiência na Educação Básica aliado às políticas públicas de Educação Inclusiva⁵ contribuíram para o processo de democratização deste Público-Alvo ao Ensino Superior. A partir do acesso nas escolas/classes regulares e do trabalho realizado através do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

⁵ A perspectiva teórica assumida nesta pesquisa se baseia no processo de Inclusão em Educação e as suas tridimensionalidades, porém as legislações utilizam-se do termo Educação Inclusiva, deste modo, citaremos desta forma a fim de que esteja em conformidade com os documentos oficiais.

estes estudantes tiveram a possibilidade de receber uma escolarização a fim de avançar nas etapas subsequentes de ensino. Apesar da busca pela democratização, ainda observamos situações de exclusão neste contexto, pois, a implementação dessas políticas no chão da escola nem sempre ocorre de forma satisfatória, visto que cada instituição escolar possui características próprias que vão impactar diretamente no processo de inclusão.

Ressaltamos que a partir de 2012 o Programa Incluir foi universalizado contemplando todas as IFES. Com a extinção da SEESP a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) passou a coordenar o Programa Incluir a fim de articular uma política pública de acessibilidade ampla e articulada. (BRASIL, 2013)

Neste contexto é importante destacar o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) instituído pelo Decreto 7.234 de julho de 2010, executado pelo MEC com o objetivo de fomentar a permanência de jovens na educação superior pública e federal. De acordo com os artigos expressos:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: X – acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010)

No que se refere à permanência do Público-Alvo da Educação Especial, essas políticas asseguram ao estudante a continuidade no processo de formação, pois um dos grandes fatores que contribuem para a evasão na Educação Superior é a falta de recursos e as barreiras que são impostas aos estudantes durante este processo. Ainda que essas questões sejam amparadas por tais políticas públicas, o acesso – através da reserva de vagas – que se constitui como etapa precedente à permanência até o referido momento, no âmbito das IFES, não havia sido garantido, pois os estudantes com deficiência que desejavam ingressar nessas instituições eram submetidos às vagas de ampla concorrência.

Apesar da lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão – LBI) expor no Art. 30º algumas determinações para os processos seletivos de ingresso e permanência nas Instituições

de Ensino Superior (IES), observamos que a partir da implementação do Programa Incluir não havia uma legislação específica que preservasse a reserva de vagas pra pessoas com deficiência nas IFES.

Em decorrência do crescimento de estudantes com deficiência no Ensino Superior, a Lei nº 13.409 de dezembro de 2016 foi aprovada com o objetivo de alterar a Lei nº 12.711 de agosto de 2012 que apenas fazia menção à reserva de vagas – nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio – para as pessoas pretas, pardas e indígenas. A lei foi aprovada em 2016, mas passou a vigorar nas instituições em 2017 ampliando o processo de democratização no acesso de pessoas com deficiência na IFES. De acordo com os artigos 3º, 5º e 7º (Lei 13.409/16) passaram a vigorar que:

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

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º 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 do IBGE.

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2016)

A partir desse contexto surgem algumas problematizações com relação à organização dessas instituições para receber o Público-Alvo da Educação Especial. Se anteriormente estes estudantes que ingressavam nas instituições pela ampla concorrência, agora com o direito à reserva de vagas, esse quantitativo propende-se a aumentar, por consequência, as universidades precisam se organizar através de seus núcleos de acessibilidade para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

A lei nº 13.409/16 assim como os dispositivos legais citados anteriormente são um avanço no cenário da Educação Especial. Entretanto, para compreender os desdobramentos no

contexto da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, precisamos analisar a conjuntura política brasileira, que a partir de 2016 até os dias atuais, tem atravessado um período de instabilidade política e social, impactando diretamente a garantia do acesso, permanência e conclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Segundo Leher (2019) a sociedade brasileira passou a vivenciar de forma mais latente uma ruptura democrática a partir do impeachment de Dilma Rouseff. Apesar de este governo ter atendido os interesses estabelecidos pelo capital, observou-se que:

O derrube de Dilma e do PT significa mais que um atentado à democracia: significa, para as classes dominantes, que é hora de uma nova hegemonia que crie condições ideais para a reprodução dos interesses capitalistas num cenário novo que substitua a forma hegemônica que até então serviu. Ou seja, se a forma anterior já não é mais eficaz, trata-se de construir um novo bloco de poder para criar as condições ideais. (BRAZ, 2017, p.94)

E essas novas “condições ideais” são estabelecidas por um grupo hegemônico que desconsidera a pluralidade social e cultural da sociedade brasileira. Com apoio da bancada empresarial, fundamentalista (religiosa) e latifundiária, ações e políticas conservadoras e reacionárias começaram a emergir a fim de adormecer os avanços sociais dos grupos minoritários. Em seguida ao impeachment de Dilma observamos que um dos alvos deste novo bloco hegemônico era a educação, e principalmente as universidades “[...] que por possuir força racionalista referenciada na ciência e por promover o uso autônomo e crítico da razão foi colocada como campo de ásperos conflitos [...]” (LEHER, 2019, p. 16)

Pela ótica adorniana, o ataque às instituições de educação está alinhado ao processo de alienação, com o objetivo de autorizar a barbárie no âmbito social. Para o autor existe um esforço em induzir uma falsa consciência e um ocultamento da realidade que convence o indivíduo de que as ações estabelecidas pelo grupo hegemônico são necessárias e inevitáveis (ADORNO, 1995).

Após o golpe, no governo Temer a sociedade brasileira presenciou um dos primeiros ataques as universidades públicas através da Emenda Constitucional nº 95 de dezembro de 2016 que previa um novo regime fiscal com o congelamento dos investimentos públicos por 20 anos, segundo Leher (2019, p. 33) “É à medida que reduz, ano a ano, o equivalente a 0,8% do PIB dos gastos públicos com as políticas sociais e os investimentos públicos.”

A partir deste cenário, a nossa problematização se direciona ao futuro das universidades, pois diante da precarização destas instituições e do desmonte das políticas públicas, o processo de inclusão dos estudantes com deficiência é invisibilizado. Isto ocorre uma vez que os recursos direcionados a estas instituições são alocados em situações emergenciais (contas de luz, setores terceirizados, e entre outros) e, nesta conjuntura, o padrão de normalidade é cada vez mais incutido no âmbito social – a emergência torna a sociedade indiferente ao processo de inclusão de pessoas com deficiência.

Em 2017 o governo federal encomendou ao Banco Mundial a elaboração de um relatório denominado “Um Ajuste Justo – Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil”. O documento tinha o objetivo de analisar os gastos públicos realizados pelo governo no âmbito do funcionalismo e da educação pública (nas etapas do Ensino Fundamental e Médio; e no nível da Educação Superior), a fim de reduzir o déficit fiscal e equilibrar as contas públicas. Com relação ao Ensino Superior, o relatório expôs que a maioria dos estudantes brasileiros estão matriculados nas IES privadas e a minoria nas públicas. O relatório acrescentou que o perfil dos estudantes das IES públicas são: “de famílias mais ricas que frequentaram escolas primárias e secundárias privadas” (BIRD, 2017, p.135).

Os dados do relatório do Banco Mundial são intrigantes, pois, de fato o número de estudantes nas IES privadas é maior em comparação às IES públicas, porém com relação ao perfil dos estudantes desta, e principalmente nas IFES, tem se constituído de forma diversa. Com base nos dados da Pesquisa do V Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES brasileiras realizada pela ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), observamos que 70% dos estudantes matriculados nas IFES são de baixa renda, ou seja, existe um contraste nos dados com relação ao perfil deste público. Sobre esta diferença a ANDIFES adverte que:

A divergência entre os dados aqui expostos e aqueles defendidos pelo BIRD parece repousar na diferença de metodologia de captura do dado. Tal como revela seu relatório, o Banco se vale dos dados da PNAD recortando o público universitário exclusivamente entre pessoas de 18 a 24 anos. É bem verdade que esta é a faixa etária predominante nas IFES brasileiras, todavia a IV Pesquisa revelou que aproximadamente 30% dos discentes encontram-se fora desta faixa, assim como se verá que a V Pesquisa comprovou que a idade média está aumentando e já alcançou o limite desta faixa etária. Portanto, a pesquisa do Banco Mundial recorta o público pesquisado de forma a não contemplar a totalidade da população discente universitária, ignora a tendência recente e produz um desenho do perfil mais distante da realidade. (FONAPRACE, 2019, p. 8)

A partir do perfil dos estudantes evidenciado pelo Banco Mundial, a solução para se obter um melhor retorno do Ensino Superior público é permitir que os estudantes paguem pela educação. O documento revela que os “Estudantes de famílias mais ricas têm acesso a ensino superior gratuito, o que aumentará sua renda futura. Portanto, o ensino superior gratuito pode estar perpetuando a desigualdade no país.” (BIRD, 2017, p. 136, grifo nosso). A análise do Banco Mundial é preocupante, visto que desconstrói as ações realizadas através de políticas públicas de assistência estudantil e ações afirmativas que têm o objetivo de atenuar a desigualdade social e fazer da universidade uma instituição permeável às camadas populares. (SANTOS, 2005)

Estes discursos acabam contribuindo para o processo de precarização da universidade pública e atendem os interesses do capital por meio do monopólio da educação superior privada. Para Leher (2019, p. 33):

A ideia-chave é que as instituições devem ser refuncionalizadas como organizações de serviços para que possam iniciar o seu autofinanciamento, desobrigando, o Estado federal de custear as instituições públicas sob sua responsabilidade.

A partir das eleições presidenciais em 2018 o contexto reacionário contra a educação e as universidades foram expandidos. A postura do STF (Supremo Tribunal Federal) contra as propagandas eleitorais no interior das universidades abriu caminho para a censura de atividades e aulas que despertavam um cunho político. Alinhado à perseguição de candidatos e partidos políticos – com ênfase na atuação de Jair Bolsonaro do PSL e movimentos como o Escola sem Partido do MBL (Movimento Brasil Livre) – a principal crítica era/e ainda é que as universidades se constituem em espaços de doutrinação ideológica, em específico, marxista (LEHER, 2019).

Neste mesmo período a sociedade brasileira presenciou a eleição do governo Bolsonaro. Após este momento histórico foi orquestrado um ataque de ordem política às universidades públicas, a truculência e os discursos que atentavam contra os direitos humanos e a educação contribuíram para a realização de ações políticas e sociais que desconsideravam a liberdade e a pluralidade. O que se percebia em meio a esta trama era/é a barbárie. Através de um discurso “inclusivo”, e uma prática segregadora, a instauração do governo Bolsonaro nos

remete ao desmonte do processo de Inclusão em Educação. Nesse contexto é importante resgatar o discurso de posse realizado no início de 2019. A fala da primeira-dama não se constituiu somente como quebra de protocolo. Discursando em Libras com o intuito de promover a inclusão de pessoas com deficiência auditiva, a sua fala emerge como instrumento de ocultação do projeto antidemocrático estabelecido por este governo.

Diante disso observamos que “A mão que afaga é a mesma que fere”. O provérbio popular utilizado por Zuin (et.al, 1999) para compreender as consequências da racionalidade na sociedade capitalista nos leva à compreensão de que “Possuímos o aparato técnico que nos capacita atingir finalmente a tão sonhada e prometida liberdade, porém nos acostumamos cada vez mais com a perene reprodução das necessidades”. Logo, a sociedade tem a capacidade de combater as arbitrariedades impostas no contexto social, porém a alienação oculta a realidade. Desta forma, para governos que dialogam com ações antidemocráticas, as instituições de educação, e neste caso, as universidades, são compreendidas como “inimigas do Estado” e é este posicionamento que justifica o ataque a estas instituições.

Em 30 de Dezembro de 2019, com a instituição do Decreto nº 10.195 que aprovou a estrutura regimental e os cargos de comissão e funções de confiança do Ministério da Educação, a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI foi extinta e em seu lugar foram criadas a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação/SEMESP que são responsáveis pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com o decreto, compete a SEMESP no Art. 31°:

I - planejar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino e demais agentes, a implementação de políticas para a educação do campo, a **educação especial**, a **educação bilíngue de surdos** e a educação escolar indígena e quilombola;; (BRASIL, 2019). (grifo nosso)

A pauta sobre Educação Especial na SEMESP é direcionada a duas diretorias, as quais são: a Diretoria de Educação Especial que no Art. 32° tem o objetivo de:

I - planejar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino e participação social, a implementação da Política Nacional de Educação Especial;

- II - fortalecer o sistema educacional equitativo e inclusivo com vistas à maximização dos ambientes mais favoráveis ao desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes;
- III - definir e implementar ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, com o objetivo de garantir a escolarização e a oferta de atendimento educacional especializado e outros serviços e recursos da educação especial, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;
- IV - promover o desenvolvimento de ações para a formação continuada de profissionais da educação especial, a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos em formatos acessíveis e a acessibilidade nos ambientes escolares; e
- V - assegurar o pleno acesso, a participação e a aprendizagem do público da educação especial, em igualdade de condições com os demais estudantes, por meio de ações integradas com os sistemas de ensino e os demais órgãos públicos. (BRASIL, 2019)

E a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos no art. 33º, cujo direcionamento está em:

- I - planejar e coordenar a formulação e a implementação de políticas públicas, em parceria com os sistemas de ensino, destinadas à educação bilíngue de surdos, surdo-cegos e deficientes auditivos que considerem a Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e língua de instrução e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;
- II - fomentar a criação de escolas bilíngues de surdos, no âmbito dos sistemas de ensino, com oferta de educação integral, em todas as etapas da educação básica;
- III - definir e implementar ações de apoio didático, técnico e financeiro ao ensino bilíngue de surdos, surdo-cegos e deficientes auditivos;
- IV - promover ações para a formação inicial e continuada de profissionais da educação bilíngue de surdos;
- V - planejar e executar ações de apoio aos centros de atendimento educacional especializado aos estudantes surdos, surdos-cegos e deficientes auditivos para a formação educacional, elaboração de materiais didáticos bilíngues e interação com a família;
- VI - promover a transversalidade na educação bilíngue, com o objetivo de assegurar o pleno desenvolvimento linguístico-cognitivo e a aprendizagem significativa dos estudantes surdos, surdo-cegos e deficientes auditivos;
- VII - formular e implementar políticas que favoreçam o acesso, a permanência e o êxito nos resultados das instituições de ensino bilíngue, com destaque para os aspectos cultural, artístico, esportivo e de saúde; e
- VIII - fomentar a realização de estudos e pesquisas referentes a experiências na área de educação bilíngue dos estudantes surdos, surdo-cegos e deficientes auditivos. (BRASIL, 2019)

É importante ressaltar que no âmbito das políticas públicas e nas ações governamentais anteriores direcionadas à Educação Especial, o Público-Alvo sempre foi

contemplado de forma global. A partir do desmembramento através da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos esta especificidade passa a ser concebida de forma individual em detrimento das outras que compõe o Público-Alvo da Educação Especial. O que queremos expor neste contexto não é a desconsideração da importância que a comunidade surda possui, porém ao nortear uma diretoria específica a um determinado público no contexto da educação especial nos remete a segregação dentro da inclusão.

Com a extinção da SECADI, alguns programas de assistência estudantil foram prejudicados, dentre eles, o Programa Incluir que era executado pela Secretaria. De acordo com a V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES brasileiras, todos os programas de assistência estudantil apresentaram queda na cobertura, pois o quantitativo de estudantes atendidos em 2018 é inferior ao cotejado em 2014 (FONAPRACE, 2019). O documento acrescentou que:

[...] se levarmos em consideração que a extinção de alguns programas governamentais como o INCLUIR produziu sobrecarga às políticas de permanência e que a inflação nos anos de 2016 (que deveria ser reposta em 2017) foi de 6,3% e a de 2017 ficou em 3,0%, pode-se estimar uma redução real de R\$ 197 milhões de reais. Este movimento de contração do financiamento foi acompanhado, *pari passu*, pela consolidação da democratização do acesso às IFES via sistema de cotas, tal como já foi apresentado neste relatório. Em síntese, com redução do financiamento seria natural que os indicadores de cobertura fossem severamente atingidos. (FONAPRACE, 2019, p.131)

Como apresentado anteriormente, se as sobrecargas nas políticas de assistência estudantil a pessoas com deficiência foram acompanhadas ao mesmo tempo pelo acesso amparado pela lei nº 13.409/16, o futuro sobre a permanência do Público-Alvo da Educação Especial é ambíguo, visto que, as universidades precisam reestruturar em seus espaços os eixos de infraestrutura; currículo, comunicação e informação; programas de extensão; e programas de pesquisa. Ainda sobre o Programa Incluir, a pesquisa apontou que “Uma vez extinto, suas ações foram transferidas para a assistência estudantil, todavia sem orçamento” (FONAPRACE, 2019, p. 132). Diante deste cenário, o que nos mobilizou foi a compreensão de como os núcleos de acessibilidade das universidades federais do Rio de Janeiro se organizaram para atender as necessidades dos estudantes com deficiência.

Tendo como objeto de estudo o processo de Inclusão em Educação nas universidades federais do Rio de Janeiro, os objetivos dessa dissertação se definem em:

- Analisar o impacto das políticas públicas de Educação Inclusiva no processo de Inclusão em Educação das universidades federais do Rio de Janeiro;
- Identificar e analisar a atual configuração dos núcleos de acessibilidade, as políticas institucionais e as ações político-pedagógicas das universidades federais do Rio de Janeiro;
- Analisar a perspectiva dos estudantes com deficiência sobre processo de inclusão nas universidades federais do Rio de Janeiro e sobre a atuação institucional dos núcleos de acessibilidade.

Desta forma, os objetivos desta pesquisa foram desdobrados nas seguintes questões de estudo:

- Quais os impactos das políticas públicas de Educação Inclusiva no processo de Inclusão das universidades federais do Rio de Janeiro?
- De que forma as universidades estruturaram os núcleos de acessibilidade, as políticas institucionais e as ações político-pedagógicas de inclusão? E quais impactos foram percebidos neste contexto?
- O que pensam os estudantes com deficiência sobre o processo de inclusão nas universidades e sobre a atuação institucional dos núcleos de acessibilidade?

Ao problematizar a atuação dos núcleos de acessibilidade das IFES do Estado do Rio de Janeiro através das culturas, políticas e práticas, essa pesquisa teve o objetivo de contribuir para o campo de pesquisas sobre Inclusão em Educação, a fim de que as experiências aqui descritas sejam compartilhadas para a superação de barreiras cotidianas de cada universidade. Além disso, buscou-se evidenciar a voz dos estudantes com deficiência das universidades federais do Rio de Janeiro sobre as suas demandas e perspectivas.

“A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política”.

Theodor Adorno

CAPÍTULO 1. INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS.

A educação como movimento reflexivo busca a compreensão da diversidade existente, e, a partir das reflexões adornianas, percebemos que a educação se constitui como um pilar fundamental para incutir nos indivíduos uma consciência verdadeira do seu papel social, de modo que haja uma valorização sob a cultura, a história e o conhecimento pertencente a estes sujeitos. Atrelado a essa concepção, o processo de Inclusão em Educação tem o objetivo de democratizar não só o processo educativo, mas a participação do indivíduo na sociedade, de forma a equiparar as oportunidades de acesso à educação, cultura, saúde e lazer. Neste sentido, “faz-se necessário pensar as dimensões de cultura, sociedade, educação e indivíduo nas contradições sociais e nas consequências da formação do preconceito [...]” de grupos que sofreram/sofrem a exclusão. (DAMASCENO, 2018, p.3).

Sobre as finalidades da Educação Superior, a LDB 9394/96 preconiza:

- 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.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015). (BRASIL, 1996)

Conforme as finalidades da Educação Superior expostas pela LDB 9393/96, compreende-se que este nível de ensino possui uma pluralidade ao proporcionar uma formação profissional alinhada a questões culturais, políticas e sociais de forma que este indivíduo não alcance somente conhecimentos técnicos. No sentido de instituição que promove a formação do indivíduo, a universidade se constitui de forma pluridisciplinar, com o seu pilar fundamentado no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Este caráter tridimensional possibilita a construção de conhecimentos, ações, políticas e culturas de forma crítica e produtiva.

De acordo com Teixeira (1964) a universidade possui quatro funções fundamentais: a primeira destina-se à formação profissional a partir de uma perspectiva intelectual, científica e técnica; a segunda foi denominada como “alargamento da mente humana”, que para Teixeira (1964, p.1) “É algo mais do que cultura geral. É a iniciação do estudante na vida intelectual, o prolongamento de sua visão, o alargamento de sua imaginação, obtidos pela sua associação com a mais apaixonante atividade humana: a da busca do saber”; a terceira se destina ao desenvolvimento do saber humano, este objetivo não é o mesmo da primeira e da segunda função, pois “a universidade faz-se centro de elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento, de ciência fundamental básica” (TEIXEIRA, 1964, p.2); e a última seria de transmissão de uma cultura comum, pois “a universidade não é só a expressão do saber abstrato e sistematizado e como tal universalizado, mas a expressão concreta da cultura da sociedade em que estiver inserida” (TEIXEIRA, 1964, p.2).

É necessário considerar que vivenciamos um contexto social onde as dimensões de inclusão/exclusão sempre existirão, e as universidades precisam direcionar as suas ações a fim de que em seus espaços haja a possibilidade de compreensão e identificação das demandas de

peças com deficiência e de outras minorias sociais. Nota-se, então, que o processo de inclusão nas universidades deve ser orientado por dimensões políticas, culturais e de ordem prática, pois precisamos superar a

[...] ideia de que se devem introduzir apenas medidas adicionais, compensatórias, somente para responder aos alunos especiais [...] em um sistema educativo que se mantém inalterado em suas linhas gerais. (COSTA, 2007, p.16)

Considerando a importância dessas questões, precisamos enfatizar que passamos de um período favorável à inclusão para um contexto de barbárie no âmbito social, onde a democracia tem sido alvo de ataques. Portanto, as universidades enfrentam um grande desafio perante a alegação de falta de condições para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Desta forma, em consonância com os dispositivos legais, é preciso assegurar métodos, técnicas, currículos, recursos educativos específicos e organização adequada (COSTA, 2007) para o Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior.

Assim, neste capítulo dialogamos sob as dimensões das culturas, políticas e práticas efetuadas no Ensino Superior. Na perspectiva das culturas de inclusão precisamos compreender os valores que orientam as ações das IES e a representação de pessoas com deficiência no acesso e na permanência e na conclusão. Com relação às políticas de inclusão apresentaremos os dispositivos legais que asseguram o direito da pessoa com deficiência no âmbito educacional e social. Sob este viés, “As ações que perpassam as políticas de inclusão não idealizam um produto fim, mas as idealizam no agir do aqui e agora” (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 18). No que se refere às dimensões das práticas de inclusão, os núcleos de acessibilidade assumem o protagonismo na articulação da acessibilidade arquitetônica, pedagógica, curricular, comunicacional e entre outros. Através das experiências de algumas universidades federais brasileiras iremos analisar as potencialidades dos núcleos como espaços que fortalecem a realização de processos inclusivos.

1.1. Números que falam: a cultura inclusiva na Educação Superior

A representação de pessoas com deficiência no Ensino Superior nos últimos anos sofreu um impacto positivo que ampliou a oferta de vagas e matrículas nas IES públicas e privadas. Este impacto, por sua vez, foi ocasionado pelas políticas públicas que asseguram o acesso a este Público-Alvo. A fim de analisar o quantitativo de estudantes com deficiência no Ensino Superior – no que se refere ao ingresso, matrícula e conclusão – tomaremos por base o Censo da Educação Superior, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, referente ao ano de 2020, pois tais dados são os mais recentes e demonstram como os estudantes com deficiência tem sido retratado no âmbito das pesquisas.

O Censo divulgado em 2020 possui informações sobre a matrícula por tipo de necessidade especial, além dos dados referentes ao ingresso, matrícula e conclusão por tipo de reserva de vagas (políticas de ações afirmativas). Com o propósito de analisarmos tais informações é importante considerar os dados a nível nacional e os que dizem respeito ao estado do Rio de Janeiro.

O total de ingressantes que participaram do programa de reservas de vagas em 2020 (nível nacional) foi de 155.522, considerando este quantitativo, 2.787 foram de estudantes com deficiência (INEP, 2021). Reiteramos que estes dados se referem às instâncias pública e privada. Ao analisar os dados referentes às instituições federais, verificamos que 2.592 estudantes com deficiência foram beneficiados por políticas de ações afirmativas (INEP, 2021), ou seja, se compararmos ao número total de ingressantes (pessoas com deficiência) constatamos que as instituições federais foram as que mais incluíram o Público-Alvo da Educação Especial no ensino superior.

Com relação aos dados do estado do Rio de Janeiro, o INEP expôs que 21 estudantes com deficiência ingressaram por reserva de vagas, e deste universo, 21 foram de instituições federais. É importante considerar também que esses dados são uma estimativa.

A partir dos números expostos acima, observamos que o ingresso de estudantes com deficiência obteve um crescimento maior no ano de 2020. A este movimento elencamos como atenuantes a Lei 13.409/16 citada anteriormente, com relação à reserva de vagas nos cursos técnico de nível médio e superior nas instituições federais de ensino superior.

Além dessas questões, observou-se que a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, nomeada Estatuto da Pessoa com Deficiência, garante melhores condições nos processos

seletivos, proporcionando ao estudante com deficiência uma autonomia na realização das provas. De acordo com a Lei:

Art.30 Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários a sua participação;

III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência.

IV – adoção de critérios de avaliação das provas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade lingüística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015)

No que se refere à matrícula, observou-se que no período de 2020 o total nos cursos de graduação foi de 8.680.354 e o quantitativo do Público-Alvo da Educação Especial foi de 55.829. Em se tratando do Estado do Rio de Janeiro foram 3.847 matrículas (público e privado). Se compararmos com os outros Estados da Região Sudeste, o Rio de Janeiro ocupa a terceira posição no quantitativo de matrículas, na esfera federal foram 1.291 matrículas (INEP, 2021).

Diferente das informações do ingresso, os dados referentes à matrícula são expostos conforme o tipo de deficiência. Identificamos que nos censos anteriores (2017; 2018; 2019) haviam equívocos com relação à identificação destes sujeitos. A partir das legislações oficiais o Público-Alvo da Educação Especial é constituído por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁶ e altas habilidades/superdotação. Entretanto, os documentos anteriores consideravam que as pessoas com Síndrome de Rett constituíam este público-alvo,

⁶ A classificação do Público-Alvo da Educação Especial nas legislações oficiais está desatualizada, pois com base no 5º Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5 sigla em inglês), o autismo não faz parte do grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), passando a integrar sua própria categoria, a do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Já o TGD continua a existir dentro do DSM-5 como Atraso Global do Desenvolvimento. Como esta nomenclatura “Transtornos Globais do Desenvolvimento” ainda consta em documentos oficiais, utilizaremos a mesma para referenciar o Público-Alvo conforme a legislação.

además a classificação do Transtorno do Espectro Autista também foi exposta de maneira equivocada. Porém, no censo de 2020, algumas informações foram corrigidas e o INEP passou a considerar apenas os dados referentes ao público-alvo. Ressaltamos que ainda existem equívocos, pois o INEP considerou “Autismo Infantil” ao invés de expor a nomenclatura correta das pessoas que possuem o “Transtorno do Espectro Autista”.

No que se refere aos dados da matrícula, observa-se que existem estudantes com deficiência que não participam de programas com reservas de vagas e tampouco se declaram no ingresso, e por este fator o acesso passa a ser pela ampla concorrência. Nestes casos, os estudantes passam a ser identificados na matrícula, ocasionando um quantitativo maior se comparado aos dados do ingresso. Esta questão demonstra que as universidades precisam aperfeiçoar o trabalho realizado pelas bancas de verificação através de profissionais e instrumentos de identificação que assegurem os direitos a estes estudantes. Ressaltamos também que existem casos nos quais os estudantes não são identificados em ambas as etapas e acabam permanecendo invisibilizados neste processo. Alguns são identificados posteriormente em sua permanência quando buscam auxílio em instâncias competentes (Núcleos de Acessibilidade).

É importante destacar que:

[...] as bancas de validação de autodeclaração são instrumentos importantes para que as políticas afirmativas cheguem de fato, ao que elas fazem jus [...] O refinamento nas estratégias durante o processo, as avaliações posteriores e a discussão coletiva são instrumentos poderosos para os ajustes necessários. (DIAS; MOREIRA; FREITAS, 2019, p. 132)

Para que haja a garantia do direito perante as políticas de ações afirmativas, as bancas de verificação devem ser constituídas por profissionais que compreendam as especificidades desses estudantes a partir de uma perspectiva social da deficiência. A respeito dos dados da matrícula, precisamos considerar que se um mesmo vínculo discente pode apresentar diversos tipos de deficiência (INEP, 2021), o reconhecimento das especificidades deverá se constituir no ingresso até o período de conclusão destes estudantes.

Sobre a conclusão destes estudantes, observou-se que em 2020 foram 46.157 concluintes. Assim como nos dados do ingresso, essas informações são referentes aos estudantes beneficiados pelo programa de reservas de vagas, portanto, não contemplam os

números de estudantes com deficiência que ingressaram via ampla concorrência. No que se refere ao Público-alvo da Educação Especial, foram 273 concluintes, deste número 227 foram de estudantes das instituições federais de ensino superior. Os dados sobre a conclusão no estado do Rio de Janeiro não foram disponibilizados.

Levando em consideração as informações disponibilizadas pelo Censo da Educação Superior de 2020, percebemos que a representação de estudantes com deficiência no ensino superior avançou, apesar de sinalizarmos que mais ações precisam ser realizadas. Além disso, esta mudança foi influenciada pela ação das políticas públicas, pois observamos que a nível nacional e no estado do Rio de Janeiro, as IFES possuem o maior quantitativo de matrícula, ingresso e conclusão de estudantes com deficiência.

Como apresentado acima, ainda existe uma incipiência nas pesquisas realizadas pelos agentes públicos com relação ao acesso, permanência e conclusão destes estudantes, pois em alguns casos a representação se distancia do que tem se desdobrado na realidade destas instituições, sejam elas públicas ou privadas. Sobre este contexto, Moreira (2014, p. 72) sinalizou que “Apesar do crescimento numérico observado na última década, ainda não há dados precisos quanto às características destes grupos, muito menos dados quanto à permanência e à conclusão desse alunado no ensino superior”.

Esse panorama revela a invisibilidade imputada às pessoas com deficiência, porquanto o desconhecimento sobre suas demandas e características demonstra a sub-representação, ou seja, a inferiorização desses indivíduos perante a sociedade. De acordo com Costa (2007, p,52):

O desconhecimento pode ser considerado a matéria-prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência/necessidades especiais, seja o desconhecimento relativo ao fato em si, seja em relação às emoções geradas e as relações subsequentes.

Nessa perspectiva, o desconhecimento das especificidades do Público-Alvo da Educação Especial ocasiona ações excludentes no âmbito das IES públicas e privadas, visto que, se as instituições desconhecem as características destes indivíduos, as possibilidades de realizar o processo de inclusão são exíguas. Além do desconhecimento, precisamos evidenciar o equívoco por parte dos órgãos governamentais na identificação destes sujeitos, considerando

no percentual especificidades que não fazem parte do Público-Alvo da Educação Especial. A partir dos erros expostos em dados oficiais, assume-se o risco em replicá-los no desenvolvimento de políticas de Estado, que de certo modo, seguem o mesmo padrão, perpetuando falhas não só na identificação, mas na criação de políticas e ações inclusivas. Para Adorno (1995) é necessário reconhecer os mecanismos que causam a barbárie, pois a partir deste reconhecimento tais ações serão confrontadas pela reflexão crítica.

Após décadas de invisibilidade e exclusão, os estudantes com deficiência têm a possibilidade de acesso, permanência e conclusão no Ensino Superior. Agora o que nos mobiliza em meio a este processo é: diante do ataque e sucateamento da Educação Superior pública, como serão garantidas às condições – não as básicas, mas as necessárias – para que o Público-Alvo da Educação Especial tenha o seu direito assegurado?

É com este questionamento que terminamos esta análise, para dar início à discussão sobre os dispositivos legais e as ações institucionais que de fato fazem a afirmação não só dos direitos, mas da autonomia e emancipação das pessoas com deficiência.

1.2. Políticas e dispositivos legais de inclusão no Ensino Superior

A Educação Especial se direcionou à reestruturação das ações e das políticas educacionais relacionadas às pessoas com deficiência, que ao longo de seu processo formativo foram conduzidas a situações de exclusão, principalmente no que se refere à educação superior. Alvo de discussões na década de 1990, a Educação Especial passou a ser orientada pelos pressupostos da Declaração de Salamanca (1994), que considerou as necessidades educacionais dos indivíduos que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes no ambiente escolar. Sobre os desdobramentos desse contexto na educação brasileira, podemos elencar que:

[...] em termos governamentais, isto implicaria na reformulação de políticas educacionais e da implementação de projetos educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo. Uma grande questão que geralmente se coloca sobre este aspecto, em países, regiões ou localidades em que a educação especial já tenha se constituído como um sistema paralelo de ensino, refere-se à onerosidade financeira de tal reformulação. De fato, nenhum começo é fácil. Mas os esforços e

investimentos demandados pelo movimento de advocacia de educação inclusiva só são onerosos quando vistos numa perspectiva imediatista. Ao longo prazo o investimento compensa [...] (SANTOS, 2000, p.7)

De fato, a Declaração de Salamanca exerceu/exerce um papel fundamental na orientação de ações inclusivas, porém, ressaltamos que a partir deste documento emergiu um discurso que preconizava fazer mais sem aumentar o financiamento, utilizando-se de uma política de focalização de recursos, em detrimento de um financiamento abrangente. Salientamos que tais políticas foram criadas num contexto neoliberal, em que determinados momentos o financiamento não acompanhou os processos de ampliação do público-alvo.

Por meio das reformulações realizadas no âmbito educacional, a possibilidade de acesso à educação para os estudantes com deficiência foi compreendida como um projeto de democratização social, pois “O movimento pela inclusão [...] se refere a uma visão e perspectiva de mundo, e não apenas a uma luta por (e de) algumas minorias apenas”. (SANTOS, 2000, p. 10)

Para analisar o contexto político que possibilitou a inclusão e a participação do Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior, é necessário considerar algumas legislações/dispositivos legais de grande importância⁷ que impactaram os processos de acesso, permanência e conclusão.

Sobre as primeiras iniciativas destacamos o Aviso Circular nº 227 MEC/GM de 1996 que já discutia a importância de uma política adequada para atender às demandas das pessoas com deficiência, possibilitando condições de atendimento educacional no desenvolvimento acadêmico. O aviso expôs ajustes que precisavam ser operacionalizados nas etapas do acesso, os quais eram: a elaboração do edital, os exames vestibulares e as correções de prova, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência, Deste modo:

⁷ Consideramos os seguintes dispositivos: O Decreto nº 3.298/99 que regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências; a Portaria nº 1.679/99, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade para pessoas portadoras de deficiências, instrui sobre os processos de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições; a Lei nº 10.048/00 que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências; e a Lei nº 10.098/00 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Este documento pode ser considerado um grande marco para a inclusão dos alunos com deficiência, pois apontou para a institucionalização das bancas ou comissões especiais nos concursos vestibulares nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, o que sem dúvida contribuiu para que a acessibilidade ao ensino superior começasse a fazer parte da agenda das comissões de vestibular, sobretudo, nas universidades públicas. (MOREIRA, 2014, p. 106)

Destacamos da mesma forma a Lei nº 10.436/02, que Reconheceu a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o Decreto nº 5.626/05 regulamentando a Lei nº 10.436/2002 a qual dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais que no Ensino Superior:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005)

A partir da regulamentação da referida lei, os profissionais da educação com nível superior e médio devem receber a formação sobre o uso da Libras no exercício do magistério, pois, através da inclusão dos estudantes com deficiência nas classes regulares da Educação Básica, estes profissionais necessitam de qualificação para garantir o processo de ensino/aprendizagem. Reiteramos também a necessidade de expandir esta formação para os professores que atuam no Ensino Superior, pois através do processo de inclusão na Educação Básica, o alcance à educação superior tende a expandir.

O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/14 demonstrou o compromisso na elevação da taxa de matrícula e na garantia de políticas e ações a grupos minoritários, vejamos abaixo:

PNE - Meta 12 Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a

qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação; (BRASIL, 2014)

Apesar das questões expostas no PNE, a realidade que se vislumbra no contexto do ensino superior é complexa devido à Emenda Constitucional 95/2016, pois de um lado as metas do PNE preveem um aumento de vagas, adoção de políticas afirmativas e condições de acessibilidade, enquanto a EC 95/2016 prevê o controle de gastos e a austeridade fiscal (DUTRA; BRISOLLA, 2020). Dessa forma:

[...] as instituições federais que oferecem Educação Superior, ou seja, as universidades federais, os institutos federais e os centros federais de educação tecnológica, não poderão cumprir as suas partes no PNE (2014-2024) pois teriam que, pelo menos, dobrar, suas matrículas para que seja possível o País atingir, em 2014, a taxa líquida de 33% e a taxa bruta de 50% em 2024, como está previsto na Meta 12 do PNE 2014-2024. Essa expansão exigiria que seus recursos fossem dobrados de 2016 a 2024, o que será impossível no contexto da PEC 241 (AMARAL, 2016, p. 663)

Além de inviabilizar o cumprimento das metas do PNE, a EC 95/2016 emerge como mecanismo político para a efetivação da barbárie/exclusão (ADORNO, 1995), pois as ações de acessibilidade às pessoas com deficiência no Ensino Superior serão impactadas drasticamente. Amaral (2016) afirma que a implementação da EC 95/2016 significa, de certo modo, a morte do PNE. Neste caso é importante analisar a ação do Estado pautada na dualidade entre exclusão/inclusão (SANTOS, 2015) e emancipação/adaptação (ADORNO, 1995).

Ao aprovar as metas do PNE o Estado age pautado na perspectiva da inclusão, considerando não só as demandas do Público-Alvo da Educação Especial, mas de todo o sujeito que pretende alcançar o ensino superior. Além disso, as metas específicas do PNE, como acessibilidade e ações afirmativas, demonstram a busca pela autonomia desses sujeitos. Porém, o mesmo Estado que, de certa forma, “inclui” também exclui ao efetivar uma manobra política que inviabiliza tais ganhos.

Apresentadas essas demandas, a Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), apresenta em seu arcabouço legal uma perspectiva de inclusão que abrange diversas áreas da vida humana, a partir da compreensão de que este processo tem por objetivo “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Apesar de se constituir como avanço para a afirmação dos direitos a pessoas com deficiência, nota-se que os princípios expostos na referida são impugnados constantemente pela hegemonia política reacionária e conservadora.

Com referência ao processo de inclusão no Ensino Superior, é relevante citar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, onde:

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

A perspectiva da referida política se direciona à concepção de educação sistematizada nos Direitos Humanos, que se contrapõe à desconsideração da heterogeneidade nos segmentos sociais. Desta forma, a educação superior como lócus de uma formação técnica, humana, crítica e cultural deverá, por meio de seus recursos, desenvolver ações educativas que possam assegurar a aprendizagem e a emancipação dos estudantes com deficiência em seus espaços. Frente a este compromisso as universidades públicas “[...] possuem um inequívoco e fundamental papel devendo necessariamente assumir maior compromisso em relação à inclusão deste grupo social” (OLIVEIRA, 2013, p. 110).

No período em que a PNEEPEI foi publicada, foram observadas mudanças no âmbito educacional, e alinhado a essas mudanças, foram sinalizados alguns descompassos sobre o que se retratava na política e o que se desdobrava no cotidiano. Contudo, compreendemos que o processo de Inclusão em Educação é algo de dentro pra fora, portanto, não há como se estabelecer práticas e políticas sem uma cultura de inclusão (SANTOS, 2013).

Elaborada em 2008 por pesquisadores do campo e por representantes do Ministério da Educação e da Cultura com diretrizes políticas de âmbito nacional, a PNEEPEI completou uma década no ano de 2018, porém, em 2020 emergiram movimentos reacionários que desconsideraram os princípios do processo de inclusão contidos na PNEEPEI. Por intermédio do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da Vida (PNEE) foi divulgada pela Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (SEMESP). De acordo com Silva e Lima (2020, p. 151) esta nova política surge “como proposta de adequação à ênfase dada à inclusão total no texto da PNEEPEI (2008) que, segundo a própria PNEE (2020) não tem proporcionado benefícios a todos os educandos.”

Essa crítica⁸ se baseia nas tensões estabelecidas entre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Política Nacional de Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pois, de fato, a implementação da PNEEPEI foi questionada por algumas instâncias e pesquisadores do campo da Educação Especial, visto que em termos conceituais desconsiderou algumas especificidades expostas nas Diretrizes de 2001. Todavia, não há como desconsiderar o avanço que a PNEEPEI proporcionou no contexto da Educação Especial. O fato é que tais críticas evidenciam que:

[...] Por trás do uso dos termos do campo da inclusão está uma tentativa de tornar mais palatável o retrocesso que se quer impor, sem diálogo, sem considerar os atores que estão de fato envolvidos, em todas as escolas brasileiras, com a inclusão escolar. (LEPED. UNICAMP, 2018, p. 11).

Com base nessas ações percebe-se que há um movimento para deslegitimar uma conquista sob a alegação de que o que foi conquistado não contemplou as demandas emergentes. Entretanto, o que se busca com este movimento não é a democratização, mas sim a garantia de interesses que envolvem uma classe hegemônica⁹.

Dentre as principais mudanças evidenciadas na PNEE (2020), foi sinalizado que a Educação Especial regressasse como modalidade substitutiva à escola comum, contrapondo a perspectiva de 2008, onde a Educação Especial é compreendida sob a ótica da transversalidade

⁸ Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) endossam que esta crítica se utilizou do discurso de que a partir da Política de 2008 houve um reducionismo na concepção de Educação Especial, “[...] se restringido ao Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais”.

⁹ Instâncias privadas de serviços especializados, clínicas, ONG’s que se utilizam de ações filantrópicas e entre outros.

da Educação Básica ao Ensino Superior. Ou seja, a nova política não está em consonância com os preceitos inclusivos expostos em 2008 (SILVA; LIMA, 2020). Sendo assim:

[...] ao analisar sua proposta de adequação é notória a discrepância em relação ao delineado pela PNEEPEI (2008), tanto no que concerne à abordagem atribuída à inclusão como no conceito e organização da Educação Especial. Para a PNEEPEI (2008), a Educação Especial é entendida a partir do preceito inclusivo como transversal e articulada ao ensino comum. Já na PNEE (2020), é substitutiva e segregadora, impactando significativamente no direito inalienável da pessoa com deficiência à educação na escola regular. (SILVA; LIMA, 2020, p. 157)

Sobre a Educação Superior, a PNEE (2020), expõe que:

Art. 9º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida será implementada por meio das seguintes ações:

V - definição de estratégias e de orientações para as instituições de **ensino superior** com vistas a garantir a prestação de serviços ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial, para incentivar projetos de ensino, pesquisa e extensão destinados à temática da educação especial e estruturar a formação de profissionais especializados para cumprir os objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida; e

VI - definição de critérios objetivos, operacionalizáveis e mensuráveis, a serem cumpridos pelos entes federativos, com vistas à obtenção de apoio técnico e financeiro da União na implementação de ações e programas relacionados à Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. (BRASIL, 2020, grifo nosso)

É possível notar que o texto remove a concepção exposta em 2008, em que a Educação Superior será pautada na transversalidade, na promoção de ações de planejamento, na organização de recursos e em ações de acessibilidade nas suas diferentes esferas – em outras palavras – num contexto plural. Em 2020 essa concepção passa a ser reduzida a um panorama de prestação de serviços, estabelecendo assim uma relação de contrariedade. Para Santos (2015, p. 55) “[...] a realidade é permeada de conflitos no sentido de que cada elemento da realidade pressupõe a existência de seu contrário e de seu contraditório, e que ambos se determinam mutuamente”. Isto é, no primeiro momento identificamos uma relação de contrária, mas para além desta relação é necessário compreender que existem outras possibilidades, visto que ações de exclusão sempre existirão mesmo que se efetivem ações inclusivas. Portanto, mesmo que se

realizem tais movimentos, sempre haverá possibilidades de efetivar não só uma educação, mas culturas, políticas e práticas de resistência.

Após mobilizações sociais, o Supremo Tribunal Federal, em 28 de dezembro de 2020, referendou a Ação Direta de Inconstitucionalidade embargando a eficácia do Decreto nº 10.502/20. Apesar da suspensão, o Ministério da Educação (MEC) manteve a divulgação do texto nas plataformas digitais oficiais, e, conseqüentemente, foram observadas ações de exclusão nas práticas escolares. O Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2021) revelou um declínio nos processos de inclusão – diversas instituições impediram o acesso de estudantes com deficiência nas escolas comuns, aumentando conseqüentemente o número de matrículas em classes especiais e escolas exclusivas. Segundo essa demanda, a tendência de retrocesso não se restringirá somente à Educação Básica, mas atingirá também as conquistas já alcançadas no contexto da Educação Superior.

Com base nos mesmos argumentos foi aprovada a Lei nº 14.191 em 3 de agosto de 2021, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Com base no texto, esta modalidade será retratada de forma separada no que se refere às políticas e práticas. Sobre a Educação Superior a lei apresenta que:

“Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa.
§ 3º Na **educação superior**, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.” (BRASIL, 2021, grifo nosso)

Observa-se que a lei preconiza o atendimento por meio de ensino bilíngue e o financiamento das ações desenvolvidas. A partir desta lei e da PNEE (2020), o processo de inclusão deixa de ser um direito social, passando a ser concebido numa perspectiva reducionista e individualista. Reiteramos que a Lei nº 14.191/2021 configura um retrocesso na medida em que expõe de forma segregada questões que foram construídas a partir de ações colaborativas e inclusivas.

Reconhecendo este cenário, reafirmamos que tais mudanças propostas na PNEE (2020) desconsideram a perspectiva inclusiva na Educação Superior, na qual as ações institucionais e discentes deveriam contemplar este processo na tríade do ensino, pesquisa e extensão. Com relação ao estabelecimento de tais ações, o pensamento de Adorno acrescenta que:

As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos. (ADORNO, 1995, p. 142)

Com base nas contribuições de Adorno, compreendemos que a proposta da PNEE (2020) demonstra que o posicionamento do Estado não se restringe somente a retrocessos no âmbito educacional, todavia, evidencia um projeto que tem por objetivo o resgate de ideais antidemocráticos que dialogam com a barbárie. Nesse sentido, as mobilizações sociais contrárias a este retrocesso refletem o pensamento de Adorno, evidenciando que:

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas, tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório. (ADORNO, 1995, p. 11).

Deste modo, observamos que até o período de 2016 tais políticas e ações foram orientadas por ideais democráticos que manifestavam ações inclusivas em diversas áreas da vida social. É importante salientar que, mesmo neste panorama, ações de exclusão foram efetivadas, porém observamos avanços significativos. Após este período, a sociedade brasileira se deparou com a ruptura do processo democrático, a instituição de um golpe político, cortes no financiamento da educação, e o projeto de desmonte da educação pública e superior, que imputam situações de incerteza e precariedade no âmbito da Educação Especial. O que emerge em meio a este cenário são ações de resistência que buscam a garantia das políticas públicas que ainda estão vigentes.

1.3. Núcleos de Acessibilidade e Inclusão: práticas e ações institucionais

As práticas e ações direcionadas aos estudantes com deficiência em algumas instituições de Ensino Superior foram antecedentes à implementação do Programa Incluir em 2005, visto que as pessoas com deficiência, mesmo em situação de invisibilidade, já ingressavam nas universidades. A partir desse acesso, as instituições precisavam se organizar para atender uma demanda que até então não era estruturada como prioridade.

Assim como a busca pela inclusão se efetivou na década de 90 (século 20), na Educação Básica, pela forte influência da Declaração de Salamanca, as primeiras ações institucionais no Ensino Superior para as pessoas com deficiência também datam este período. (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGUER, 2011). É importante citar que essas ações foram constituídas previamente no âmbito legal a fim de assegurar o direito de estudantes com deficiência.

A respeito das universidades que já institucionalizavam este processo, podemos citar a Universidade Federal do Paraná (UFPR) como pioneira nas práticas de inclusão direcionadas aos estudantes com deficiência, pois a partir de 1991 já realizava ações concernentes ao acesso. Com relação a este contexto:

[...] a Resolução do CEPE13/UFPR nº 27/91, responsável pela implantação das bancas especiais, pode ser considerada como a primeira iniciativa institucional de caráter mais inclusivo destinada ao ingresso de estudantes com deficiência na Instituição. (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGUER, 2011, p. 131)

As bancas especiais tinham o objetivo de auxiliar os estudantes em termos didático-pedagógicos, minimizando de certa forma as barreiras que poderiam ser sinalizadas no processo do vestibular. Esta iniciativa foi fortalecida posteriormente pelo Aviso Circular nº 227 MEC/GM DE 1996 que discutiu a institucionalização dessas ações nas IES (KUHN, 2011). Para Moreira (2005), essas questões apontavam para um projeto democrático que tinha por objetivo a transformação social desses espaços. Através deste atendimento especializado no ingresso, surgiu a necessidade de fomentar discussões e incentivar ações inclusivas na UFPR. Sendo assim, em 1997, foi criado o Grupo de Trabalho sobre Pessoas com Necessidades Especiais da UFPR (GTPNE) vinculado a Pró-Reitoria de Graduação. Segundo Moreira este grupo:

[...] objetivava discutir, elaborar, propor e assessorar a implementação de ações que contemplassem a inclusão formal ou informal da temática no âmbito dos cursos de graduação e da Escola Técnica, além de incentivar e promover atividades de extensão e de pesquisa, voltadas para a formação de profissionais capacitados a trabalhar com a demanda de alunos com necessidades especiais nas variadas áreas de conhecimento na UFPR. (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGUER, 2011, p. 131)

A partir da experiência da UFPR, compreendemos a responsabilidade social da universidade perante o processo de inclusão, porquanto neste período não havia uma política pública que especificasse o trabalho a ser desenvolvido na Educação Superior aos estudantes com deficiência. Esse contexto caracterizou a própria organização da instituição que foi constituída através do compromisso político e social.

Acerca do atendimento aos estudantes com deficiência no Ensino Superior, o Decreto nº 7.611/2001 estabeleceu sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo Souza (2017, p.15) a legislação sobre AEE “no início da década de 2000 mencionava apenas a Educação Básica, ou Educação de forma vaga”, por meio do decreto aprovado em 2001, a legislação passou a mencionar o AEE também no Ensino Superior. A autora apontou que “até o momento atual, ainda há educadores que não percebem a exigência do AEE para os estudantes da Educação Superior” (SOUZA, 2017, p.16). Esses profissionais defendem a implementação do atendimento apenas na Educação Básica, contudo, no Ensino Superior o atendimento didático-pedagógico deverá suprir as demandas deste nível de ensino, no que se refere ao currículo, às práticas pedagógicas, à adaptação de recursos, matérias e técnicas, entre outros.

Ressaltamos que o atendimento pedagógico aos estudantes com deficiência no Ensino Superior possui o objetivo de proporcionar autonomia a este público-alvo. Embora haja resistência sobre tais atendimentos, observa-se que as ações têm impactado significativamente a permanência destes sujeitos (SOUZA, 2017)

Foi proposta do Decreto nº 7.611/2001 no artigo 5º, inciso VII, o fortalecimento dos núcleos de acessibilidade, visto que nestes espaços serão desenvolvidas atividades que visam “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2001).

O documento orientador do Programa Incluir conduziu a institucionalização de uma política de acessibilidade nas IFES, através do apoio contínuo de recursos orçamentários do

Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites. Alguns autores (CABRAL, 2018; PLETSCHE & MELO, 2017; MOREIRA, 2014) consideram que a partir do Programa Incluir o contexto de inclusão no Ensino Superior sofreu fortes modificações, de modo que esta política é considerada um marco no processo de inclusão.

O Programa Incluir define os núcleos de acessibilidade como:

[...] espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos da instituição para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. (BRASIL, 2010, p. 52, seção 3)

Todavia, mesmo com essas iniciativas, o processo de criação/reestruturação de um núcleo de acessibilidade é complexo, porquanto exige da instituição o reconhecimento da própria realidade que em determinadas situações não é favorável à inclusão. Para Moreira:

[...] dentre as dificuldades encontradas está à insuficiência de valores e a dificuldade de liberação dos mesmos, pois na maioria das vezes, não é compatível com os processos de licitações e empenhos, inviabilizando, por assim, muitas das ações previstas nos projetos encaminhados para concorrer ao edital do referido programa (2014, p. 71)

Mesmo que a proposta inicial seja incluir, estes projetos acabam excluindo quando não contemplam a carência. Essa situação não é uma realidade isolada das IFES, visto que alguns projetos externos, em determinadas situações, desconsideram as demandas orçamentárias das instituições.

Quanto às dificuldades sinalizadas nos Núcleos de Acessibilidade da Região Sudeste (MOREIRA, 2018), os coordenadores evidenciaram que o maior problema era a falta de profissionais na equipe técnica dos núcleos, seguida da ausência de profissionais com formação específica, a difícil aceitação dos docentes em relação aos estudantes com deficiência, e as condições inadequadas de trabalho.

A resistência dos professores e dos profissionais que atuam nas universidades revela o preconceito existente na comunidade acadêmica. “A realidade é que os professores universitários não estão preparados para receber e lidar com alunos com deficiência e o uso de

materiais adaptados”. (MOREIRA, 2018, p. 80). Em conformidade com o pensamento de Moreira (2014) e Moreira (2018), os núcleos de acessibilidade devem propiciar suporte e formação aos professores e aos demais profissionais, para que estes tenham a compreensão da diversidade e das necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

De acordo com as informações contidas no site do Ministério da Educação, (publicadas em 2020 e atualizadas em 2021) sobre o Programa Incluir: “88,8% do orçamento alocado ao programa foi empenhado à conta de ações do programa no ano de 2019; e 2,4 milhões alocados para execução das ações do programa no ano de 2019” (MEC, 2020). Infelizmente, não conseguimos acessar informações mais específicas sobre quais instituições foram contempladas e de que forma empenharam seus recursos, porém reafirmamos que a Educação Especial enquanto política pública necessita de financiamento para a sua materialização, garantindo acesso, permanência e qualidade.

Os constantes cortes por parte do Estado ao ensino superior público evidenciam um projeto de precarização e desmonte da educação. De acordo com o Balanço Anual do Orçamento (2021) desenvolvido pelo Observatório do Conhecimento¹⁰, as perdas acumuladas na educação superior alcançaram valores próximos a R\$100 bilhões de reais. Vejamos o gráfico abaixo que se refere ao investimento a universidades e institutos federais:

¹⁰ Rede de Associações e Sindicatos docentes de diferentes universidades brasileiras com o objetivo de mobilizar ações, monitorar e denunciar políticas contra o corte de verbas no orçamento do ensino superior.

Gráfico 1 - Financiamento das universidades e institutos federais.



Fonte: Observatório do Conhecimento, 2021

Com base no gráfico 1, observa-se que os gastos com essas instituições em 2014 foram de R \$8,46 bilhões e em 2021 foram de R \$3,5 bilhões, ou seja, menos da metade se compararmos a 2014. Além disso, o relatório ressaltou que apenas 55,44% do que foi planejado na Lei Orçamentária de 2021 foi implementado (OBSERVATÓRIO DE CONHECIMENTO, 2021). Por certo, o financiamento se configura como um dos principais entraves para a implementação de ações nas universidades e institutos federais, principalmente no contexto da Educação Especial, pois nos últimos anos o Estado tem preterido o teor inclusivo desta modalidade.

Além dessas questões, é preciso considerar que o financiamento proveniente do Estado acompanhe o crescimento no número de matrículas efetivado pela Lei nº 13.409/16, pois o que se configura é um cenário de integração no ensino superior na medida em que os estudantes ingressam e ficam desassistidos nas universidades. Desse modo, não há como culpabilizar somente as universidades e os núcleos de acessibilidade por inviabilizar ações inclusivas, visto que em determinados momentos essas instâncias se veem de “mãos atadas”. Sobre essas questões Adorno (1995, p. 159) enfatiza que:

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas.

Para preservar a manutenção do *status quo*, o Estado age em detrimento da educação, sob a forma de leis e dispositivos legais que reafirmam interesses e intenções de uma classe hegemônica. A partir da constatação de que o financiamento como política pública tem sido precarizado, as ações desenvolvidas nos núcleos de acessibilidade são impactadas, inviabilizando a aquisição de materiais e profissionais, programas de assistência estudantil e o desenvolvimento de projetos. Tais manobras evidenciam uma política neoliberal, na qual a educação passa a ser concebida como serviço (DUTRA; BRISOLLA, 2020).

Com o início da pandemia de COVID-19 em 2020, surgiu a necessidade do isolamento social que impactou profundamente a sociedade em suas diversas esferas de uma forma até então não vivenciada. A fim de atender essas novas condições, a educação, assim como as demais esferas, enfrentou desafios e novas propostas para a execução de ações no contexto remoto. Em meio a essas consequências, debates sobre estratégias e metodologias para aulas *on-line* foram fomentadas. De fato, consideramos que:

Este contexto pandêmico, somado à economia mundial globalizada e as políticas neoliberais, acentuaram ainda mais as desigualdades sociais e econômicas no enfrentamento do vírus internacionalmente quanto no Brasil. As dificuldades do país são ocasionadas por sua continentalidade e pelas discrepâncias entre a população, no que tange as condições de saneamento, moradia, saúde, trabalho, renda, e acesso aos demais direitos fundamentais garantidos por lei. As diversas corroboravam o que já se esperava: a tempestade em alto mar era a mesma, mas as embarcações que a enfrentavam eram muito distintas. As pessoas não estavam, realmente, no mesmo barco. (BOHER; RODRIGUEZ, 2021, p. 76)

Com isso, uma dificuldade que já se manifestava anterior à pandemia foi acentuada profundamente, porém, a necessidade de prosseguir era indubitável. Nesse contexto, foi fundamental a compreensão das implicações ocasionadas pelo ensino remoto aos estudantes com deficiência, pois, se este contraste era demarcado na modalidade presencial, no remoto a tendência era maior. Salientamos que: “as universidades brasileiras, embora tivessem suas plataformas digitais em funcionamento, majoritariamente, não eram utilizadas pelo corpo

docente de ensino presencial, se restringindo ao público de cursos na modalidade a distância” (BOHER; RODRIGUEZ, 2021, p. 76).

Ressaltamos que a responsabilidade de viabilizar ações de acessibilidade tecnológica é prevista em lei, desta forma, os entes federativos devem financiar e apoiar programas de acesso à tecnologia, pois, “a tentativa de reproduzir práticas pedagógicas tradicionais no ensino remoto, com a mediação de tecnologias digitais revela uma postura puramente instrumental e insuficiente ao cenário pandêmico” (SUGAHARA, FERREIRA, BRANCHI, 2021, p.19).

Diante do retorno à modalidade presencial, as universidades enfrentarão novos desafios, pois a pandemia ocasionou mudanças nas relações sociais. O fato é que estas instituições possuem autonomia para organizar a forma em que essas atividades se desenvolverão e sendo assim, tais questões impactam diretamente o trabalho a ser realizado pelo núcleo de acessibilidade.

Para além dessas questões retornamos ao pensamento de Adorno (1995) a fim de compreender que o processo de inclusão se efetiva na coletividade, pois, qual o proveito de apenas uma instância dentro da universidade se orientar para a inclusão, se as demais não compactuam com esses ideais? Como diz o ditado popular “uma andorinha não faz verão”. Desta forma o autor enfatiza que:

[...] assim como existe a obrigação individual à adaptação, pretende-se que haja também, obrigatoriamente, uma adaptação das formas de vida coletiva, tanto mais quando se aguarda de uma tal adaptação um balizamento do Estado como megaempresa na aguerrida competição de todos. (ADORNO, 1995, p.44)

Portanto, se há um esforço coletivo que se direciona à adaptação, dialeticamente é possível que haja um esforço coletivo das instituições para se orientarem à emancipação, pois se as culturas estabelecidas são pautadas em ideais inclusivos, conseqüentemente as práticas e as políticas institucionais serão orientadas pelo mesmo viés. Acrescentamos que tais ações sejam norteadas também pela interculturalidade, por se tratar de “um campo de reflexão, conhecimentos e práticas que implicam ações intencionais, voltadas para o desenvolvimento da

alteridade, da construção da justiça social, da garantia de direitos e da consideração e respeito aos aspectos subjetivos e identitários” (SANTOS, 2014, p. 63).

*“Toda instituição é, ao mesmo tempo,
tanto inclusiva quanto excludente.”
Mônica P. dos Santos*

CAPÍTULO 2. EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

O pensamento de Santos (2003) nos mobiliza a pensar sobre a dualidade entre inclusão/exclusão. Nesta perspectiva a inclusão se constitui como processo, visto que a exclusão não será dissipada da sociedade (SANTOS, 2003). Essa questão evidencia que mesmo uma instituição que tenha culturas, políticas e práticas orientadas por ideais democráticos está sujeita a reproduzir processos de exclusão, já que se insere num contexto social que reproduz tais relações. Portanto: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121).

Quanto a isso, precisamos reconhecer que o estabelecimento de práticas inclusivas nas universidades não ocorrerá de forma imediata (MOREIRA, 2008). As instituições ao longo do tempo vão ressignificando suas ações e suas concepções sobre inclusão e acessibilidade. Sobre essa questão Moreira (2008, p. 12) acrescenta que:

É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, pode ser enfrentado. Uma universidade com atitude inclusiva é um grande desafio: sugere a desestabilização do instituído e o reconhecimento de que nossa sociedade é matizada pela diversidade, pela diferença e que o ser humano é pluralidade e não uniformidade

Independentemente dos desafios e barreiras vivenciadas *in loco* pelas universidades, precisamos considerar o que já foi realizado para compreender o que há de vir. (SANTOS, 2002). Portanto, nosso objetivo não se restringe a analisar somente processos de inclusão, pois, ao nos debruçamos em processos de exclusão, compreendemos o posicionamento e o caminho trilhado por estas instituições.

No que se refere ao contexto de inclusão das universidades federais do Estado do Rio de Janeiro, ressaltamos que estas questões têm se constituído como objeto de pesquisa de alguns teóricos, na tentativa de contribuir para o processo de inclusão de estudantes com

deficiência. Deste modo, a pesquisa de Damasceno (2020) intitulada “Políticas Públicas de Educação Inclusiva e o Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior: desafios e perspectivas - Experiências inclusivas nas Universidades Federais do Rio de Janeiro (RJ)” demonstrou questões essenciais para compreender o contexto de inclusão nestas instituições através do acesso, das políticas institucionais de inclusão e da atuação institucional dos núcleos de acessibilidade.

A partir das análises realizadas por Damasceno (2020), observou-se que o contexto de inclusão das universidades *locus* é diverso¹¹, pois algumas instituições se organizaram por intermédio de ações institucionais para atender às demandas dos estudantes com deficiência.

No entanto, com a crescente força reacionária e antidemocrática no âmbito político e social, a universidade pública tem se constituído como alvo de ataques que se desdobraram em cortes e precarização dos investimentos, sob a justificativa de que as questões econômicas e sociais executadas pela violência/truculência são necessárias para a superação da crise e pela implementação de ideias políticos conservadores. (LEHER, 2019).

Sobre essas questões, Santos (2005) adverte a respeito da influência de agentes internacionais nos investimentos na universidade pública. Para o autor, estes agentes defendem a diminuição dos recursos públicos, a redução dos gastos com estudantes e a eliminação de uma educação superior gratuita. Para romper este movimento Adorno acrescenta que: “A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para contestação e para resistência. (ADORNO, 2020, p. 200).

No primeiro edital do Programa Incluir, elaborado em 2005 pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) e Secretaria de Educação Superior (SESu), apenas 13 IFES foram selecionadas, dentre as quais ainda não havia a participação de nenhuma Instituição Federal de Ensino Superior do estado do Rio de Janeiro (SOUZA, 2019).

De acordo com o Programa Incluir, em 2006 foram contempladas pelo projeto a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com o “Laboratório de Pesquisa e ensino de

¹¹ Das quatro universidades (UFRJ; UFF, UNIRIO e UFRRJ) analisadas por Damasceno, apenas duas apresentavam um trabalho institucional mais desenvolvido, as quais eram UFF e UFRJ. Ressaltamos que a pesquisa foi desenvolvida no período de 2018 a 2019.

Libras”, também participando deste edital, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com o projeto “Rural Acessível: Uma universidade inclusiva” (SOUZA, 2019).

No ano de 2007 a Universidade Federal Fluminense (UFF) participou com o projeto “Sensibiliza UFF” e a UFRJ voltou ao programa com a implantação do “Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade da UFRJ (NIA/UFRJ)”. Com relação ao edital de 2008, o site do Ministério da Educação não disponibilizou o resultado das instituições contempladas. Em 2009 apenas a UFRRJ e a UFRJ receberam apoio orçamentário. Em 2010 o Ministério da Educação lançou o último edital, mas omitiram novamente o resultado final (SOUZA, 2019).

No período dos editais concorrenciais (2005 a 2011), a realidade das universidades Federais do Rio de Janeiro era incipiente, pois nem todas as instituições partilhavam desta vivência – por exemplo, não encontramos informações sobre a participação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) neste período – e as que participavam do programa – UFRJ, UFF e UFRRJ – não estavam presentes em todos os editais. Com a universalização, as universidades federais do Rio de Janeiro passaram a receber apoio orçamentário específico para concretizar ações de acessibilidade.

Portanto, a análise desses processos se configura como parte essencial para identificar a cultura institucional destes espaços. Para compreender este conceito, nos apropriamos da perspectiva de Santos (2003, p. 8), onde:

Entendemos por “cultura institucional” o conjunto de regras, normas e valores defendidos como missão de/por uma instituição. Sua cultura representa, neste sentido, tudo aquilo que expressa (palavras, documentos, práticas...) o seu pensar acerca da prática social à qual se propõe (Booth & Ainscow, 1998). Se falamos de uma escola, referimo-nos, em outras palavras, à visão de educação e educando que esta mesma propõe, à visão de mundo, enfim, com a qual tal instituição pensa estar contribuindo.

A partir desta concepção, observou-se que todos os sujeitos que integram uma respectiva instituição – neste caso, as universidades – são responsáveis pelos problemas que ocorrem nestes espaços (SANTOS, 2003). Ora, se possuem responsabilidades perante os problemas, também são responsáveis pelas soluções cabíveis, portanto, as ações que propiciam a emancipação são de responsabilidade coletiva. Adorno (1995, p. 181) ressalta que:

Se não quisermos aplicar a palavra "emancipação" num sentido meramente retórico, [...], então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo.

Deste modo, não podemos “mascarar” as dificuldades diante deste processo, pois precisamos reconhecer que as instituições possuem problemas a serem superados. Alinhado a esta questão, precisa-se reconhecer também a diversidade, a heterogeneidade, que se manifesta nos sujeitos e nas instituições. Para Adorno (1995, p. 181):

[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes.

Com o objetivo de identificar o contexto de inclusão institucional nas universidades lócus, foram analisadas as seguintes questões neste capítulo: a atual configuração dos núcleos de acessibilidade; as políticas institucionais de inclusão; e as ações político-pedagógicas.

Em se tratando dos núcleos de acessibilidade das universidades federais do Rio de Janeiro, foi possível identificar a atual configuração destes espaços, demonstrando os setores a que foram vinculados, suas atribuições, equipes e os documentos que norteiam as ações. Sobre a análise das políticas institucionais, nos focalizamos no posicionamento e nas intenções adotadas pelas universidades sobre o processo de inclusão. Para Santos (2012, p. 2):

[...] política é algo que vai além do que esteja escrito em uma Diretriz: ela significa toda intenção cujo objetivo é orientar ações, bem como toda organização que se mobiliza pessoal, grupal, institucional e sistemicamente, para que tais intenções sejam postas em prática.

As políticas institucionais se constituem em documentos oficiais que expressam o perfil e os parâmetros estabelecidos pelas universidades, porém, quando nos debruçamos nas questões práticas, ou seja, aos movimentos instituintes, a realidade se difere, visto que nem

sempre as demandas são contempladas pelo que foi estabelecido por intermédio das políticas, porém Moreira adverte que: (2005, p. 4) “[...] é função social da universidade mostrar com clareza as contradições sociais e propor alternativas concretas, pois é neste contexto que está a perspectiva de incluir”.

As políticas institucionais se constituem em documentos oficiais que expressam o perfil e os parâmetros estabelecidos pelas universidades, porém, quando nos debruçamos nas questões práticas, ou seja, aos movimentos instituintes, a realidade se difere, visto que nem sempre as demandas são contempladas pelo que foi estabelecido por intermédio das políticas, porém Moreira adverte que: (2005, p. 4) “[...] é função social da universidade mostrar com clareza as contradições sociais e propor alternativas concretas, pois é neste contexto que está a perspectiva de incluir”.

No que se refere à identificação das ações político-pedagógicas, foi realizado um mapeamento a partir das páginas eletrônicas (sites e redes sociais) das instâncias competentes. Analisamos as seguintes instâncias: a Secretaria de Acessibilidade e Inclusão Sensibiliza UFF; a Comissão UFF Acessível; a Diretoria de Acessibilidade UFRJ; o Fórum UFRJ Acessível e Inclusiva; o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ (NaiRural-RJ); e o site Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

O mapeamento realizado englobou o período de criação das páginas até o mês de dezembro de 2021, destacamos que a criação dessas instâncias antecede a criação das páginas eletrônicas, mas entendemos que estas se configuram como fonte para o acompanhamento das atividades realizadas.

Tendo em vista a diversidade de ações, estruturamos categorias, as quais foram: na categoria de acessibilidade e permanência, consideramos as ações que contribuirão no processo formativo dos estudantes com deficiência, com vista à diminuição de barreiras e impedimentos. Sobre a categoria de sensibilização, identificamos ações com o objetivo de conscientização e reflexão acerca de questões como: inclusão, preconceito, entre outros. Na categoria de acolhimento, consideramos as atividades que se desenvolvem na recepção dos estudantes.

Classificamos como atividades acadêmicas as que se relacionaram com ações de pesquisa, extensão que se direcionam a temática inclusão, acessibilidade e afins. Nas atividades institucionais foram consideradas ações políticas, como plenárias e audiências sobre inclusão.

Outras atividades como atualização de página, divulgação de eventos de outras instituições (e entre outros) identificamos como avisos/adicionais.

2.1. Universidade Federal Fluminense

Instância competente sobre o processo de inclusão: Secretaria de Acessibilidade e Inclusão Sensibiliza UFF (SAI)

A pesquisa desenvolvida por Damasceno (2020) evidenciou as mudanças históricas e políticas no processo de inclusão da UFF desde sua origem. A fim de avançarmos na discussão sobre o contexto de inclusão nas universidades federais do Rio de Janeiro, faremos menção às últimas modificações realizadas neste contexto, com vistas a enriquecer este campo de pesquisa. Assim, não queremos desconsiderar o que passou, mas evidenciar as novas possibilidades que se configuraram neste contexto.

De acordo com as informações disponibilizadas no site da UFF, a Secretaria de Acessibilidade e Inclusão Sensibiliza UFF – DAI é vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), com sede no Campus de Gragoatá em Niterói, atuando no assessoramento aos setores da universidade e no apoio aos estudantes com deficiência. De acordo com o site da UFF a Secretaria possui as seguintes atribuições:

Intermediar, assessorar os diversos setores da universidade, incluindo Pró-Reitorias, Superintendências e Coordenações nos assuntos relativos à inclusão, acessibilidade e acompanhamento dos estudantes com deficiência. O trabalho é realizado através da identificação das demandas, buscando abrir um canal direto de diálogo com os alunos, da graduação, coordenadores de cursos e demais setores da UFF. (UFF, 2022)

Em 2013, a partir da Portaria n° 49.388, ocorreu uma reestruturação interna na PROAES, onde o Sensibiliza alcançou o status de Divisão de Acessibilidade e Inclusão. Em linhas gerais, não ocorreu uma autonomia financeira (DAMASCENO, 2020), mas um aumento nas atribuições desta instância. No que se refere à institucionalização do processo de inclusão, a divisão assumiu protagonismo, pois sua atuação incorporou a tridimensionalidade do ensino,

da pesquisa e da extensão, suscitando uma atuação político-pedagógica mais abrangente. Isso conferiu à UFF uma possibilidade de estabelecer novas políticas e práticas que corresponderam à realidade da comunidade acadêmica.

Neste período, o trabalho desenvolvido pela secretaria foi amplamente divulgado nos canais digitais, proporcionando visibilidade e reconhecimento do espaço universitário. Essa questão contribuiu significativamente no processo de inclusão, porquanto a comunidade acadêmica passou a reconhecer e apoiar os projetos realizados. Para Santos (2003) a transformação da cultura institucional tem como o foco a participação de toda comunidade acadêmica. Além de uma ampla divulgação, evidenciamos também a organização nas informações institucionais no site da universidade até o período de 2019, visto que foram identificados diversos documentos institucionais sobre a trajetória de inclusão da UFF.

A equipe que até então atuava na divisão era multidisciplinar, composta por profissionais que buscavam a implementação da acessibilidade em diversas esferas. O Sensibiliza possuía a seguinte organização: coordenação geral, subcoordenação, secretaria e área técnica. A área técnica era subdividida em: planejamento administrativo e financeiro; criação, divulgação e eventos; seção de produção de material didático e acessível; seção de tecnologias assistivas; seção de tradutores e intérpretes de Libras; seção de acessibilidade arquitetônica; e seção de acompanhamento dos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação.

A partir de 2019 foi sinalizada uma mudança, a então Divisão passou a ser denominada como Secretaria de Acessibilidade e Inclusão Sensibiliza UFF. É curioso notar que nos documentos oficiais permanece a nomenclatura da divisão, porém, nos canais digitais (sites e redes sociais) a designação já não era a mesma. Do mesmo modo, não encontramos nenhum documento institucional que sinalizasse esta atualização.

Ademais, foi realizada uma reorganização na Equipe da secretaria. Também não encontramos um documento que demonstre tais modificações, apenas uma determinação de serviço de 13 de maio de 2020 (PROAES N ° 04), designando uma servidora – assistente em administração - para lotação na “Divisão de Acessibilidade e Inclusão – Sensibiliza da PROAES” (UFF, 2020). Note que mesmo após a mudança da nomenclatura o documento oficial fez referência à antiga divisão. Assim, vemos um equívoco e um certo desconhecimento por parte da universidade que, após um ano, não expressou em seus documentos oficiais as

mudanças realizadas *in loco*. Tais questões nos trazem alguns questionamentos: Essas mudanças realmente contemplaram os anseios da comunidade acadêmica? E no que se refere ao contexto de inclusão, significam avanço ou retrocesso?

Com relação à reorganização da equipe, o site do Sensibiliza demonstrou que testa é composta por: direção (uma servidora); assistentes administrativos (uma servidora); assistente social (uma servidora); tradutores e intérpretes de Libras (oito servidores); e bolsistas (dois estudantes). Se compararmos a atual configuração com a antiga, identificamos um empobrecimento não só de profissionais, mas de áreas do saber, que até então eram consideradas.

De fato, o contexto de inclusão na UFF já não é o mesmo evidenciado pela pesquisa de Damasceno (2020), porquanto as práticas institucionais refletem uma cultura de desmonte e precarização frente ao trabalho realizado anteriormente. A partir da tridimensionalidade defendida por Santos (2014), compreendemos que as culturas, políticas e práticas são indissociáveis e ao mesmo tempo exercem influências entre si. Por conseguinte, se existe uma tendência reducionista no campo das práticas na UFF, existe uma cultura orientada para tal.

Políticas institucionais de inclusão na Universidade Federal Fluminense

Em 2017 pela Portaria nº 59.085, foi constituído o Grupo de Trabalho para elaboração do Plano Institucional de Acessibilidade da Universidade Federal Fluminense. O documento dispõe sobre a Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense e o Plano Acessível de Acessibilidade e Inclusão – UFF Acessível. Todas as ações norteadas nesta política foram direcionadas ao Público-Alvo da Educação Especial que compõem a comunidade acadêmica (docentes, técnico-administrativos e estudantes e participantes de programas, projetos e ações). Vejamos abaixo:

Figura 1 - Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão UFF



Fonte: UFF, 2020.

Levando em consideração os dispositivos legais de âmbito internacional e nacional sobre o direito das pessoas com deficiência, a Política institucional da UFF reuniu diretrizes e objetivos para dar continuidade ao processo de inclusão nos eixos arquitetônicos, administrativos, comunicacionais, pedagógicos, culturais e entre outros.

O documento teve a finalidade de:

Art. 1º Instituir a Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense, orientada pelo princípio fundamental da preservação de direitos mediante equiparação de oportunidades para plena manifestação do potencial das pessoas, no que se refere a autonomia, desempenho acadêmico e/ou desempenho profissional.

Parágrafo único: Para os fins desta Resolução, são consideradas pessoas com deficiência ou com necessidades diferenciadas aquelas que possuem deficiência física, visual, auditiva, intelectual, múltipla, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos de aprendizagem, superdotação/altas habilidades ou com dificuldades/limitações no âmbito do desempenho acadêmico ou profissional, que demandem procedimentos e apoios especializados por parte da instituição nos termos da legislação específica. (UFF, 2017)

Além de expor a preservação do direito da pessoa com deficiência, a política ampliou o Público-Alvo amparado por estas diretrizes, considerando também as pessoas com

transtornos de aprendizagem e com dificuldade no desempenho acadêmico. A abordagem efetivada pela política reafirmou o exposto na Declaração de Salamanca, que considera as dificuldades de aprendizagem como necessidades educativas especiais.

De acordo com o documento, a política de inclusão será executada pelo Plano de Acessibilidade e Inclusão da UFF, que compõe o Plano de Desenvolvimento Institucional. Os objetivos do Plano contemplam questões de preservação do direito ao planejamento, execução, articulação, acompanhamento, avaliação e divulgação de práticas inclusivas. Em termos de culturas, a referida política possui uma perspectiva abrangente, pois todas as ações executadas na universidade deverão se adequar às determinações expostas no documento. Além disso, a política parte de uma concepção de que a universidade se adequará às necessidades dos sujeitos, promovendo um ambiente inclusivo a todos.

Assumindo a perspectiva da Responsabilidade Social, o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFF em vigência (2018-2022) expôs uma tabela de objetivos, indicadores e metas, no qual faz referência aos objetivos estabelecidos no Plano UFF Acessível. Vejamos conforme tabela 4:

Tabela 1 - Objetivos, Indicadores e Metas de Desempenho da Perspectiva Responsabilidade Social

Objetivo Estratégico	Indicador	2018	2019	2020	2021	2022
3 Cumprir as metas e objetivos estabelecidos no Plano de Acessibilidade e Inclusão da UFF – UFF-Acessível.	% metas alcançadas	5	10	15	20	25

Fonte: UFF, 2018, p.19

Dentre as ações estão a implementação do Plano UFF Acessível e captação de recursos externos para executar programas de acessibilidade. Para Damasceno (2020, p. 54) “quando uma Instituição constrói uma Política específica ela revela a importância do que se traz ao debate por elaboração de um documento”. Portanto, compreendemos que mesmo que as metas não sejam cumpridas em sua totalidade, por questões que estão além do esforço coletivo, percebeu-se que a UFF neste período organizou-se institucionalmente para efetivar uma perspectiva inclusiva.

Para que as ações da Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão e do Plano UFF Acessível sejam monitoradas, o documento instituiu a criação do Comitê UFF-Acessível com representação de docentes, estudantes, técnico-administrativos e comunidade. Este Comitê tem como finalidade:

Promover, monitorar e assessorar as ações de acessibilidade das pessoas com deficiência ou necessidades diferenciadas, de forma integrada com diversos setores da Universidade e sem prejuízo de outras iniciativas de responsabilidade social já existentes ou a serem coordenadas por outros órgãos da UFF;

Elaborar e acompanhar o Plano UFF-Acessível;

Subsidiar a elaboração, execução e relatórios do Plano de Desenvolvimento Institucional, no que se refere ao Plano de Acessibilidade. (UFF, 2017)

De acordo com a política, a Comissão UFF-Acessível possui vinculação ao Gabinete do Reitor e este, por sua vez, atuará no assessoramento das atividades da Comissão. Por conseguinte, esta comissão possui relevância no que se refere à execução da política. Retornando a este documento, observamos que:

Art.5º Para obterem concessão dos benefícios e serviços previstos na legislação, os interessados deverão ter sua deficiência ou incapacidade diagnosticada e caracterizada por equipe multidisciplinar de saúde, homologada por Perícia Oficial em Saúde e/ou parecer de equipe designada pelo Comitê UFF-Acessível, conforme o caso. (UFF, 2019)

É importante salientar que, neste contexto, a equipe multidisciplinar de saúde a ser designada deve superar o modelo biomédico que retrata a deficiência como impedimento. Dessarte, consideramos relevante que tais ações sejam orientadas pela perspectiva do modelo social da deficiência que compreende a diversidade, superando a opressão social imputada aos corpos, a fim de que seja considerado que o impedimento não está no sujeito e sim na sociedade que produz barreiras, o impedindo de viver plenamente (DINIZ, et.al., 2009).

A Portaria nº 63.266 de 2019 designou um conjunto de profissionais, dentre os quais havia representação docente, discente e técnico-administrativo para compor a Comissão UFF-Acessível. De acordo com esta Portaria foram designados 15 membros com mandato de 1 ano, dentre estes membros, um deveria assumir a presidência da Comissão, que foi atribuída a

uma servidora da área de Terapia Ocupacional. Em 11 de março de 2019 a Comissão UFF-Acessível passou por uma reformulação no que se refere aos membros. A Portaria nº 65.099 de 23 de setembro de 2019 alterou o documento anterior e instituiu um novo membro para a presidência, que passou a ser ocupada por uma servidora da área de Comunicação Social/Jornalismo. Atualmente o site da Comissão demonstra a composição de uma nova equipe, com apenas 7 membros, na qual a presidência foi assumida por uma servidora técnica em assuntos educacionais. É interessante notar que a mesma redução de profissionais identificada no Sensibiliza também se replicou nesta comissão.

Em consulta ao site da Comissão UFF Acessível (em 2019; 2020; e 2021) percebeu-se que esta instância não reconheceu a instituição da política em 2017 como evidenciam os documentos institucionais. O site faz referência à política expondo que esta foi instituída em 2019 pela Resolução nº 037/2019. Analisamos o texto de 2019 na tentativa de buscar atualizações, porém identificamos apenas duas, as quais foram:

- Art. 2º V - a **Administração Pública** tem papel preponderante na criação de novos padrões de consumo e produção e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, razão pela qual detém a capacidade e o dever de potencializar, estimular e multiplicar a promoção e a implementação de recursos, projetos e ações que garantam a acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência ou necessidades diferenciadas. (UFF, 2017)
 - Art. 2º V – a **Universidade** tem papel preponderante na criação de novos padrões de consumo e produção e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, razão pela qual detém a capacidade e o dever de potencializar, estimular e multiplicar a promoção e implementação de recursos, projetos e ações que garantam a acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência ou necessidades diferenciadas; (UFF, 2019)
 - Art. 3º XIV - orientar e apoiar os colegiados dos cursos e programas na adequação curricular para atender às especificidades das pessoas com deficiência ou necessidades diferenciadas. (UFF, 2017)
 - Art. 3º XIV – orientar e apoiar os colegiados dos cursos e programas na adequação curricular e na **criação de disciplinas que abordem a temática da acessibilidade, inclusão e deficiência nos cursos de graduação** para atender às especificidades das pessoas com deficiência ou necessidades diferenciadas. (UFF, 2019)

A primeira alteração no inciso V do Art. 2º expõe a substituição do termo **Administração Pública** para **Universidade**. O conceito de administração pública exprime o

poder de gestão do Estado em ações de regulamentação, fiscalização, legislação (e entre outros), por meio de seus órgãos e instituições. Diante desta alteração abre-se margem para a desresponsabilização do Estado na promoção de ações de acessibilidade e inclusão no Ensino Superior, atribuindo uma carga maior à universidade. Entretanto, defendemos que a universidade – por mais autônoma que seja – não conseguirá realizar ações de inclusão nas suas variadas dimensões sem o auxílio do Estado. No inciso XIV do Art. 3º houve um acréscimo no apoio de ações, em específico, na criação de disciplinas com temáticas de acessibilidade, inclusão e deficiência, contribuindo na difusão de conhecimento e na superação de preconceitos referentes à pessoa com deficiência.

Por meio das análises da política institucional da UFF, compreendemos que as decisões da universidade traduzem as práticas e as culturas estabelecidas, pois a perspectiva adotada pela política é abrangente, resguardando assim à comunidade acadêmica o direito à acessibilidade em todos os seus eixos.

O fato é que neste contexto evidenciamos um certo retrocesso ocasionado, em linhas gerais, pelo momento atual da sociedade brasileira, que tem vivenciado ataques de organizações políticas e sociais, as quais visam questionar os direitos e as ações direcionadas às minorias sociais que ocupam as Instituições Públicas de Educação Superior (LEHER, 2019). Portanto, as universidades devem resistir a tais pressões, reafirmando o princípio da liberdade, da igualdade de direitos e das condições de acesso, permanência e conclusão.

A partir deste panorama, consideramos que a UFF possui protagonismo na dimensão política. Não estamos de sobremaneira desconsiderando as ações de outras universidades, mas a partir da experiência da UFF observou-se que na elaboração das políticas houve um empenho para se estabelecer culturas com valores colaborativos, na medida em que ressalta a responsabilidade de todos os setores administrativos e inclusivos, levando em conta a necessidade de todos os indivíduos com deficiência que compõem a comunidade acadêmica.

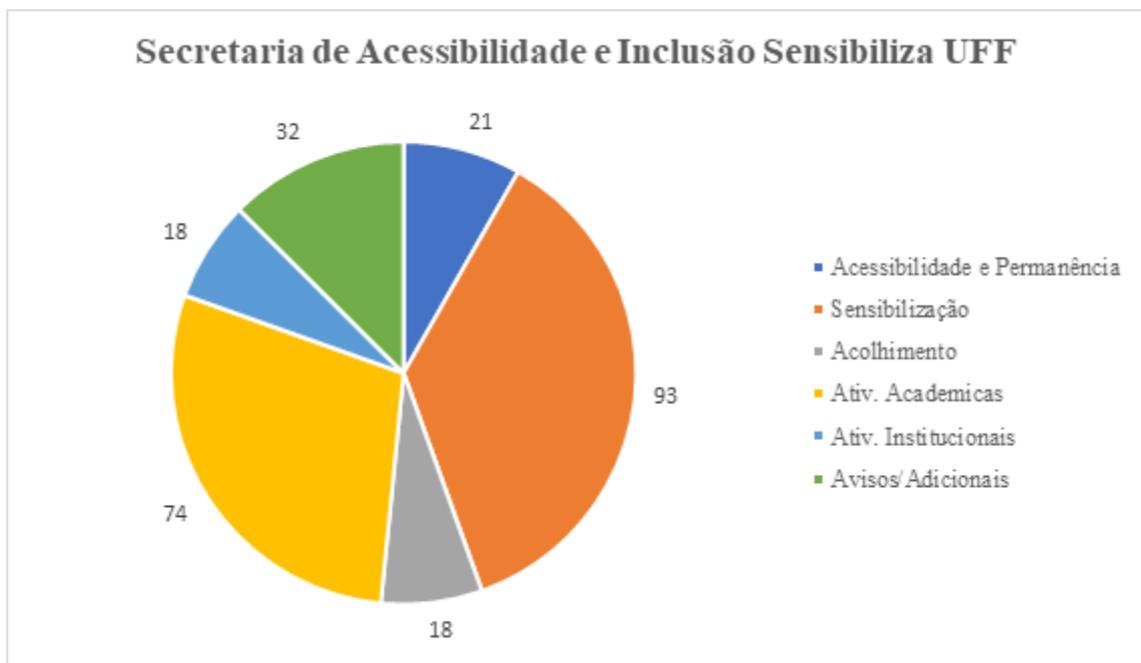
Ações político-pedagógicas de acessibilidade e inclusão na Universidade Federal Fluminense

A fim de viabilizar a execução de ações, a universidade recebeu financiamento do Estado, via Programa Incluir (DAMASCENO, 2020), para contemplar as suas ações. Deste modo, realizamos acesso nas páginas oficiais na tentativa de obter tais informações

orçamentárias, porém não encontramos nos documentos oficiais recentes as verbas referentes ao Programa Incluir na instituição. A coleta de dados foi realizada por meio dos canais digitais da Secretaria de Acessibilidade e Inclusão Sensibiliza UFF e da Comissão UFF Acessível (sites e redes sociais).

A Secretaria de Acessibilidade e Inclusão Sensibiliza UFF é o setor responsável pelas questões que envolvem o processo de inclusão dos estudantes com deficiência dos cursos de Graduação. O mapeamento das ações foi realizado pelo site e redes sociais (Facebook e Instagram). Não encontramos informação sobre a data de criação do site, mas a página do Facebook foi criada em 2011, deste modo, o mapeamento foi realizado no período de 2011 a 2021 e ao total foram identificadas 256 postagens sobre ações político-pedagógicas. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Ações político-pedagógicas do Sensibiliza UFF



Fonte: desenvolvido pela autora, 2022.

Das 256 ações publicadas, 93 foram de sensibilização, o que demonstrou a preocupação do Sensibiliza nas questões voltadas ao preconceito e invisibilidade de pessoas com deficiência que se constituem como uma das principais barreiras para a realização do processo de inclusão. Ressaltamos que atualmente os sites e as redes sociais possuem grande

visibilidade, e por esta questão, acreditamos que este é um canal importante não só para a divulgação, mas para a constituição de um memorial evidenciando a trajetória de ações inclusivas na UFF.

Além dessas questões foram identificadas até o ano de 2020 ações de acessibilidade pedagógica como a disponibilização de bolsistas de apoio à inclusão, adaptações de materiais, disponibilização de intérprete de Libras, ações de acolhimento estudantil, como palestras, gincanas, e tour pela universidade. Enfim, ações que contribuem significativamente na permanência dos estudantes com deficiência.

Com o início da pandemia de Covid-19 as desigualdades sociais e principalmente tecnológicas foram evidenciadas, em especial na inclusão de pessoas com deficiência. Desta forma, as instâncias que se relacionavam com o processo de inclusão precisaram se reorganizar para atender às demandas emergentes.

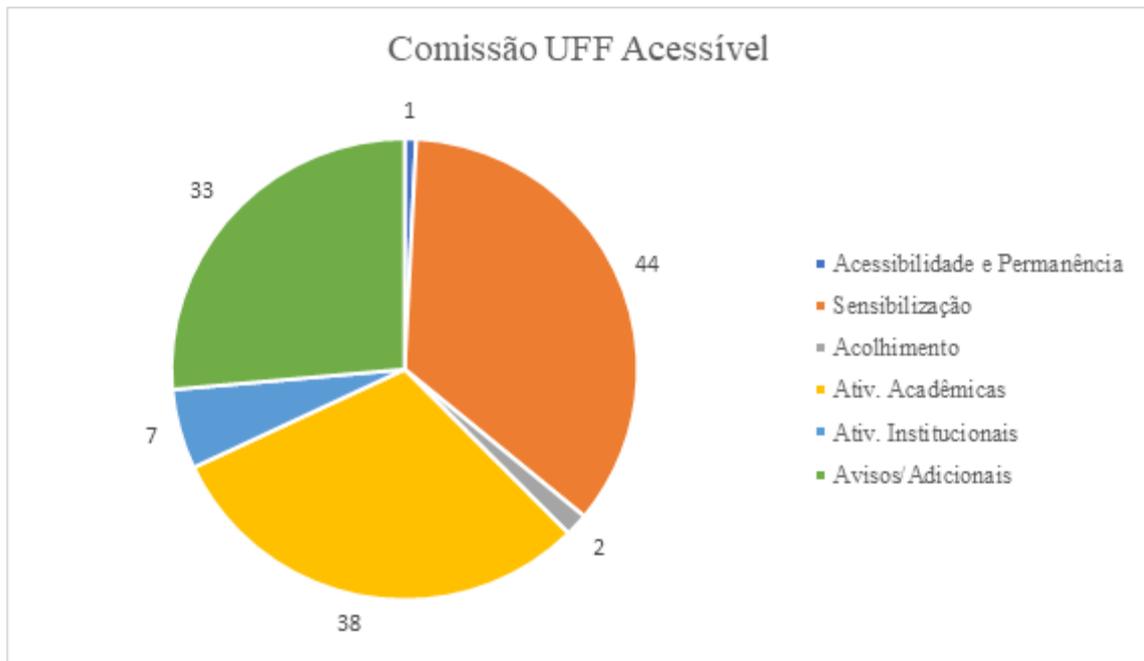
No que se refere ao período da pandemia foi possível identificar nas redes sociais os seguintes projetos: a elaboração de um documento denominado “Guia estudantes PCD no EAD” – neste material foram expostas estratégias pedagógicas para estudantes com deficiência visual e auditiva. O Sensibiliza também disponibilizou intérpretes de Libras no ensino remoto. As demais ações mapeadas no período da pandemia foram realizadas por outros setores da UFF, as quais foram: Programa Bolsa Auxílio Emergencial e Programa Integrado de Inclusão Digital desenvolvido pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES); Apoio pedagógico e orientação educacional desenvolvido pela Divisão de Apoio Acadêmico (PROAES); Escuta Psicológica realizado pela Divisão de Assistência à Saúde do Estudante; e a criação da Plataforma Libras Acadêmica desenvolvida pela Pró-Reitoria de Extensão.

Com a reformulação da antiga “Divisão” para a atual “Secretaria” percebeu-se também uma contração no protagonismo do Sensibiliza que passou a limitar-se em ações assistenciais (bolsas e auxílios). Essa tendência segue o que foi exposto na PNEE (2020), onde as instituições de Ensino Superior atuam numa perspectiva de prestação de serviços. Apesar de não ter sido instituída, foi possível identificar a influência desta política no processo de inclusão na universidade.

Além do Sensibiliza, a UFF possui outra instância denominada Comissão UFF Acessível, que tem a responsabilidade de assessorar, monitorar e prover ações de acessibilidade a todas as pessoas com deficiência, contemplando discentes, técnico-administrativos e

docentes, além de acompanhar o desenvolvimento da Política de Inclusão. Realizamos o mapeamento das redes sociais (Facebook e Instagram) no período de 2019 a 2021 e ao total identificamos 116 postagens sobre ações político-pedagógicas.

Gráfico 3 - Ações político-pedagógicas da Comissão UFF Acessível



Fonte: desenvolvido pela autora, 2022.

A partir das publicações nas redes sociais da Comissão UFF Acessível, identificamos 38 postagens de atividades acadêmicas (palestras; debates; videoconferências; congressos e simpósios; cursos e oficinas; e entre outros). Neste contexto, ressaltamos a realização de um curso de capacitação denominado: “Práticas inclusivas de atendimento ao público e experiências em acessibilidade na sala de aula do Ensino Superior”, que foi desenvolvido pela Comissão UFF Acessível em parceria com a Escola de Governança e Gestão Pública, vinculada à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. O curso foi destinado aos técnico-administrativos e docentes com o objetivo de capacitá-los para práticas pedagógicas e atendimento. Esta ação está em conformidade com as determinações expostas na política, onde a UFF deve se organizar para prover ações de formação continuada.

A partir do mapeamento, compreendemos que a UFF, por intermédio de suas instâncias competentes, tem realizado ações político-pedagógicas para o Público-alvo da

Educação Especial, ainda que tais ações sejam incipientes, não podemos negar o fato que se configuram como um avanço no processo de inclusão.

2.2. Universidade Federal do Rio de Janeiro

Instância competente sobre o processo de inclusão: Diretoria de Acessibilidade da UFRJ (DIRAC)

A Portaria nº 1319 de 2018 dispõe a aprovação da Diretoria de Acessibilidade (DIRAC) vinculada ao Gabinete do Reitor. Esta diretoria tem o objetivo de sistematizar e executar a política institucional para atingir as metas e ações propostas, acompanhando e orientando a implementação da acessibilidade, a fim de fortalecer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, dentro de uma perspectiva inclusiva.

O referido documento – Portaria nº 1319 /2018 – apontou que é competência da DIRAC:

- I. Coletar, organizar e dar publicidade às informações e dados relativos à acessibilidade na UFRJ;
- II. Elaborar a proposta de plano de ação anual a ser aprovada pelo Fórum Permanente UFRJ Acessível e Inclusiva;
- III. Participar dos Conselhos Superiores da UFRJ;
- IV. Manter interlocução permanente com as unidades acadêmicas, administrativas e de representação estudantil, docente e técnico-administrativa em educação;
- V. Apoiar a execução dos eventos propostos pelo Fórum, no âmbito da UFRJ e em parceria com entidades, universidades locais, regionais e outras, como estratégia para o avanço da política relativa ao tema;
- VI. Identificar as necessidades de formação ou qualificação de recursos físicos e humanos, sugerindo e propondo aquisição e adaptação de mobiliários e materiais didático-pedagógicos adaptados, de acordo com a legislação vigente;
- VII. Planejar e executar, em articulação com demais instâncias institucionais, ações para a garantia do acesso, bem-estar, conforto, aprendizado, livre circulação, permanência e acessibilidade nas dependências da UFRJ;
- VIII. Promover e apoiar campanhas educativas e de mobilização, com vistas ao rompimento de barreiras relacionadas à acessibilidade na UFRJ;
- IX. Participar de redes e/ou fóruns nacionais e internacionais voltados para a temática.
- X. Estabelecer interlocuções com outras instituições, nacionais e internacionais, relativas ao tema da Acessibilidade;
- XI. Buscar ampliar as possibilidades de captação de recursos para a implantação da política de acessibilidade e auxiliar a Reitoria em estudos e

construção de propostas relativas ao tema da acessibilidade, no que tange à participação em editais e parcerias de projetos. (UFRJ, 2018)

A DIRAC foi instituída com o desafio de reestruturar as políticas, as culturas e práticas realizadas anteriormente pelas instâncias competentes. Com relação à equipe proposta pela Portaria nº 1319, a divisão seria gerida por um diretor geral, cuja indicação e nomeação seria realizada pelo Reitor. Além do cargo de diretor geral, a equipe foi composta por uma direção adjunta. Foi instituído também o cargo de secretário para oferecer suporte nas funções administrativas e executivas da diretoria.

Foi previsto na portaria o apoio técnico de um comitê composto pelos presidentes do Fórum Permanente UFRJ Acessível Inclusiva¹², para contribuir na construção de uma gestão descentralizada, atuando colaborativamente na execução de projetos e ações institucionais.

Em 2019 a equipe da DIRAC foi modificada. A publicação foi transmitida pelo Diário Oficial de 3 de junho com a designação de uma Assistente Administrativa para exercer função gratificada de Diretora geral da Divisão de Acessibilidade do Gabinete do Reitor(a), por meio do Processo nº 23079.205633/19-12. Reiteramos que é de extrema importância que o profissional que coordene a instância competente (núcleo, divisão, diretoria) possua formação e conhecimentos sobre acessibilidade e inclusão, pois estes possuem a responsabilidade de acompanhar a execução de projetos em diversas dimensões.

Realizamos consultas no site da UFRJ em 2020 e 2021, e identificamos uma nova reformulação na equipe da DIRAC, que passou a ser composta por: Direção (geral e adjunta); Divisão de Orientação e Suporte – DOS (administração; acessibilidade; técnico e assuntos educacionais; deficiência visual; e mobilidade/edificações); e Núcleo de Atendimento e Projetos Educacionais para Pessoas Surdas e com Surdocegueira – NAPESS (coordenador e quatro tradutores e intérpretes de Libras).

A única mudança sinalizada foi com relação ao Núcleo de Atendimento e Projetos Educacionais para Pessoas Surdas e com Surdocegueira – NAPESS, de acordo com o site da DIRAC, este núcleo possui as seguintes atribuições:

¹² O Fórum Permanente UFRJ Acessível e Inclusiva foi instituído pela Reitoria por meio da Portaria nº 9188 de 30 de setembro de 2016. O objetivo desta instância era discutir e elaborar propostas a política institucional de acessibilidade da UFRJ, além da atuação no assessoramento as Pró-Reitorias. Atualmente o Fórum atua em conjunto com a DIRAC no estabelecimento de ações de acessibilidade e inclusão.

1. Organizar a alocação e agendamento de Tradutores/Intérpretes de Libras, nas diversas demandas das unidades da UFRJ;
2. Acompanhar os estudantes surdos e com surdocegueira, pensando em ações articuladas com as unidades, decanias e administração central, viabilizando ações para o bom rendimento desses estudantes,
3. Orientar as Comissões de Acessibilidade, Unidades, Decanias e Administração sobre o trabalho do tradutor/intérprete de Libras e as particularidades dos usuários desse serviço e
4. Propor projetos e ações na área dos Estudos Surdos, Ensino de Libras, Tradução/Interpretação de Libras, Acessibilidade e Inclusão. (UFRJ, 2021)

Ao analisar as atribuições e os profissionais que compõe este núcleo observou-se que o setor basicamente engloba as ações que envolvem os tradutores e intérpretes de Libras. Apesar de ter como objetivo o acompanhamento e a viabilização de ações e projetos, não encontramos informação sobre essas atividades.

É curioso notar que a DIRAC segue a mesma tendência da PNEE (2020) no que se refere à segregação no planejamento e nas ações destinadas a pessoas surdas e com surdocegueira que anteriormente foram estruturadas coletivamente. Além disto, evidenciamos que se a diretoria dispõe ter em sua equipe profissionais com conhecimentos específicos nos tipos de deficiência, que os tenham em todas as especificidades que fazem parte do Público-Alvo da Educação Especial, para que não ocorra a exclusão de estudantes que não possuem as suas necessidades expressas nas ações da DIRAC.

Políticas institucionais de inclusão na Universidade Federal do Rio de Janeiro

A partir da compreensão de que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) contém informações substanciais para compreender o planejamento, a execução e avaliação das ações inclusivas, tomaremos como base este documento, uma vez que expressa as dimensões culturais, políticas e práticas. Portanto, realizamos um levantamento para identificar as atualizações do PDI.

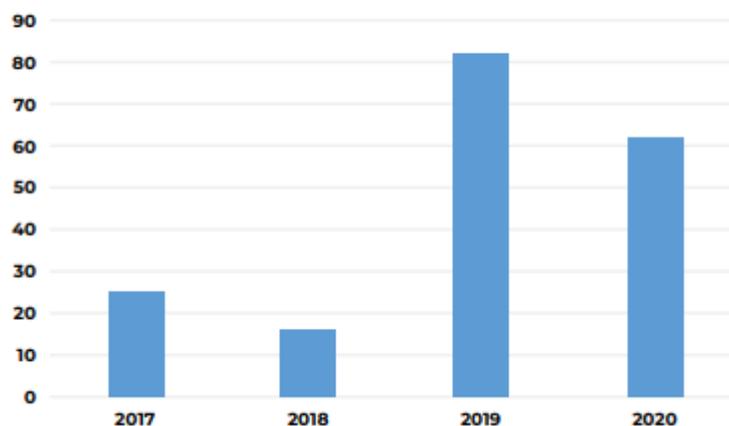
O documento utilizado nesta análise possui vigência de 2020 a 2024. O documento apresentou que a UFRJ possui um papel articulador no desenvolvimento da inclusão no âmbito acadêmico para pessoas com deficiência (UFRJ, 2021). A respeito de sua responsabilidade social, o PDI informou que:

Por meio de ações afirmativas e de ações de extensão, a UFRJ promove a inclusão de segmentos da sociedade até então privados do acesso ao ensino superior, que agora são uma parcela representativa, atingindo a população de baixa renda, de escolas públicas, de cotas étnicas para pretos, pardos e indígenas e de **peças com deficiência** (PcD). Nosso desafio é o da inclusão acompanhada da promoção da diminuição das desigualdades sociais. (UFRJ, 2021, p. 104, grifo nosso)

Partindo dessa concepção, o documento revelou que a UFRJ tem se reorganizado para receber o Público-Alvo da Educação Especial que, nos últimos anos, tem ingressado na instituição a partir do direito assegurado pela Lei nº 13.404, que implementou a reserva de vagas a pessoas com deficiência nas IFES. Sobre a aplicabilidade desta lei na UFRJ, o PDI afirmou que a mesma foi implantada no ingresso do segundo semestre de 2017. Vejamos abaixo o quantitativo de estudantes com deficiência que ingressaram pela política de ação afirmativa:

Gráfico 4 - Ingressantes por ações afirmativas na UFRJ

Gráfico 32. Série histórica de ingressantes por ações afirmativas para pessoas com deficiência²⁶



Fontes: Censo da Educação Superior, Inep/MEC (dados de 2010 a 2018) e Siga/UFRJ (dados de 2019 e 2020), 2020.

Fonte: UFRJ, 2021

De acordo com o gráfico, notou-se que mesmo com a aplicabilidade da Lei nº 13.409 em 2017.2, o crescimento significativo é percebido a partir de 2019. E, com a chegada desses estudantes, a UFRJ enfrentou o desafio de reestruturar suas ações para que de fato

existam condições necessárias no processo de formação desses sujeitos. Damasceno (2020, p.88) salienta que: “será na simultaneidade que tais estruturas serão criadas, uma vez que não há mais tempo para receber as pessoas com deficiências (PcD). Elas já se encontram na universidade e a mesma precisa dar respostas imediatas às suas demandas específicas.”

Sobre o cumprimento de metas de acessibilidade e inclusão na UFRJ, o PDI fez referência às metas das áreas vinculadas à Reitoria no item 4.9. No quadro abaixo foram apresentadas as metas da DIRAC:

Figura 2 - Metas da Diretoria de Acessibilidade (DIRAC)

Metas da Diretoria de Acessibilidade (Dirac)								
1. Implementar uma efetiva política de inclusão e autonomia universal às pessoas com deficiência (PcD), a fim de promover a diminuição das desigualdades sociais	1. Reestruturar e atualizar os dados atuais sobre as pessoas com deficiência da UFRJ.	1. Número de atualização dos dados, por ano Valor histórico 2019:1	1	1	1	1	1	2024
	2. Realizar censo completo de todo o corpo social da UFRJ para identificar e quantificar pessoas com deficiência e suas necessidades, criando um novo indicador para a Universidade.	2. Número de Censo, por ano Valor histórico 2019:1	1	1	1	1	1	
	3. Criar campanhas anuais de conscientização e sensibilização com foco nas pessoas com deficiência.	3. Número de campanhas, por ano Valor histórico 2019:1	2	2	2	2	2	
2. Adequar infraestrutura da Universidade à recepção de pessoas com deficiência. Acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, acadêmicas, esportivas e de lazer, no sistema universitário. (cont.)	1. Identificar necessidades e elaborar projetos de acessibilidade em todos os edifícios da UFRJ; essas são Incumbências da UFRJ, estendidas a docentes, técnicos e discentes, assim compostas: Educação superior inclusiva e acessível ao longo de todo o percurso formativo de seus discentes.	1. Percentual ANUAL de execução do levantamento das necessidades de acessibilidade Valor histórico 2019: 70%	70%	90%	90%	100%	100%	2024
	2. Captar recursos para realização das obras de adequação.	2. Percentual ANUAL de recursos destinados às obras de acessibilidade, considerando o total de projetos realizados e orçados Valor histórico 2019: 50%	50%	50%	70%	80%	90%	

Fonte: UFRJ, 2020

A primeira meta fez referência à implementação de uma política de inclusão e autonomia universal para pessoas com deficiência. Para que essa meta seja atingida (pois a DIRAC tem o prazo limite até 2024) foram organizadas medidas e indicadores com fins de orientação. Sobre a avaliação dessas metas, foram atribuídos valores de 1 a 10 para indicar a aplicabilidade dessas ações. De acordo com o PDI, no que se refere à implementação da política de inclusão, foi atribuído valor 1 e 2, ou seja, a DIRAC não conseguiu instituir uma política, nem tampouco atualizar os dados das pessoas com deficiências ou desenvolver campanhas de conscientização e sensibilização. Isso revelou que no âmbito político faltaram esforços para a garantia do direito das pessoas com deficiência. Concordamos com Damasceno (2020, p. 91) quando o autor reafirma a importância da identificação, expondo que: “A implicação política disso é que essa invisibilidade acaba por “gerar” a ausência de políticas destinadas ao atendimento das demandas existentes, ou seja, o que é “invisível” (não identificado) não deve nos ocupar.

Vejamos a seguir a continuação da tabela para analisar a segunda meta:

Figura 3 - Metas da Diretoria de Acessibilidade (DIRAC)

Objetivo	Medida	Indicador e Valor histórico	Valor da Meta					Prazo
			2020	21	22	23	24	
(cont.) 2. Adequar infraestrutura da Universidade à recepção de pessoas com deficiência. Acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, acadêmicas, esportivas e de lazer, no sistema universitário.	3. Acompanhar obras de adequação de infraestrutura da Universidade para garantia de acessibilidade às pessoas com deficiência.	3. Percentual ANUAL de obras de acessibilidade executadas com base no levantamento realizado Valor histórico 2019: 50%	50%	50%	70%	80%	90%	2024
	4. Definir o público-alvo da Política de Acessibilidade: pessoas com deficiência e pessoas com mobilidade reduzida, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação e com transtornos de aprendizagem.	4. Percentual ANUAL de ingressantes na UFRJ por meio da Ação Afirmativa e de Ampla Concorrência das pessoas com deficiência. Atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências da Universidade e nos serviços Valor histórico 2019: 80%	80%	80%	90%	100%	100%	

Fonte: UFRJ, 2020

A segunda meta se refere à adequação da infraestrutura. Para atingir esta ação foram criadas medidas de identificação de necessidades; captação de recursos; acompanhamento de obras; e definição do Público-alvo da política de acessibilidade. Sobre a avaliação dessas metas e medidas, observou-se que houve avanços, diferentemente do contexto anterior. Neste caso, percebe-se que a DIRAC tem priorizado o campo das práticas em detrimento do âmbito político. Ressaltamos a mudança na identificação do Público-Alvo mediante a inserção das pessoas com transtornos de aprendizagem. Vejamos a terceira meta:

Figura 4 - Metas da Diretoria de Acessibilidade (DIRAC)

3. Garantir acesso à educação superior em igualdade de oportunidades de condições com as demais pessoas.	1. Finalizar a aferição de todos os processos inicialmente abertos entre o início das matrículas e o fim do mês de abril, diminuindo o impacto no calendário acadêmico dos envolvidos.	1. Percentual anual de processos aferidos Valor histórico 2019: 100%	100%	100%	100%	100%	100%	2024
	2. Organizar a composição da Comissão de Análise Multidisciplinar, de maneira a dar mais celeridade e transparência ao procedimento de análise dos laudos dos candidatos ingressos aos cursos da UFRJ, na matrícula via Sisu-Enem.	2. Percentual anual de Indicação dos médicos especialistas e multiprofissionais pela CPST, com anuência da Dirac Valor histórico 2019: 80%	100%	100%	100%	100%	100%	
	3. Buscar apoio junto ao Complexo Hospitalar para a formação de Comissão de Análise Multidisciplinar.	3. Percentual anual de nomeação de nova Comissão de Análise Multidisciplinar, com auxílio do Complexo Hospitalar, da CPST e da Dirac Valor histórico 2019: 80%	100%	100%	100%	100%	100%	
	4. Discutir e reformular procedimento de ingresso de cotistas por deficiência na Universidade, de maneira a tornar o procedimento de acolhimento mais ágil e humanizado.	4. Percentual anual de publicação de todas as etapas e procedimentos para a realização da matrícula dos discentes com deficiência na UFRJ Valor histórico 2019: 100%	100%	100%	100%	100%	100%	

Fonte: UFRJ, 2020

Esta meta estabelece a garantia do acesso à Educação Superior, tendo como medidas o acompanhamento e o procedimento no ingresso e na matrícula, além do trabalho da Comissão de Análise Multidisciplinar¹⁶. Sobre a avaliação, percebeu-se que a DIRAC tem estabelecido e

assegurado condições de acesso aos estudantes com deficiência, o que, de certo modo, tem se refletido nos dados referentes ao ingresso de pessoas com deficiência por ações afirmativas.

O PDI faz menção no item 9.6 a um plano denominado: “Plano de promoção de acessibilidade e de direitos específicos a pessoas com deficiência”, cujo objetivo é demonstrar as obras de acessibilidade que já foram realizadas, as que estão em andamento e as que estão sendo planejadas. De acordo com o plano, existem 19 projetos de acessibilidade, dos quais 5 já estão com processo constituído. Identificamos que este documento possui características informativas, cujo objetivo é demonstrar à comunidade acadêmica as alterações arquitetônicas na UFRJ.

Diante deste contexto, a situação da UFRJ é complexa, pois até o momento atual (2021) a Universidade não tornou público o texto de uma política de inclusão até então citada nos documentos, portanto, a ruptura ou estagnação neste processo evidencia a invisibilidade institucional nos processos de inclusão. Além desta invisibilidade no âmbito político, ressaltamos que o trabalho realizado pela DIRAC tem se limitado a determinadas ações, não contemplando de fato as necessidades em seus diversos contextos. A partir do exposto na pesquisa de Damasceno (2020), pouco se avançou, evidenciando ainda mais um reducionismo nas ações políticas.

Ações político-pedagógicas de acessibilidade e inclusão na Universidade Federal do Rio de Janeiro

O desenvolvimento de ações político-pedagógicas demanda recursos orçamentários, assim, foi necessário identificar o financiamento de ações inclusivas na UFRJ para compreender as possibilidades que se apresentavam neste contexto. No ano de 2017, a UFRJ não recebeu os recursos do Programa Incluir, porém recebeu R\$ 600.000 via Programa Viver sem Limite¹⁷ para a execução de ações inclusivas (FRAGA, 2019). De acordo com Fraga (2019), em 2018, por meio do Programa Incluir, a universidade recebeu R\$228.937 e em 2019 R\$204.546, estes recursos possuem o objetivo de fomentar as ações político-pedagógicas na UFRJ.

Em relação ao ano de 2020 e 2021, não foi possível identificar as informações sobre o orçamento via Programa Incluir, contudo, ressaltamos que a tendência no âmbito político é a

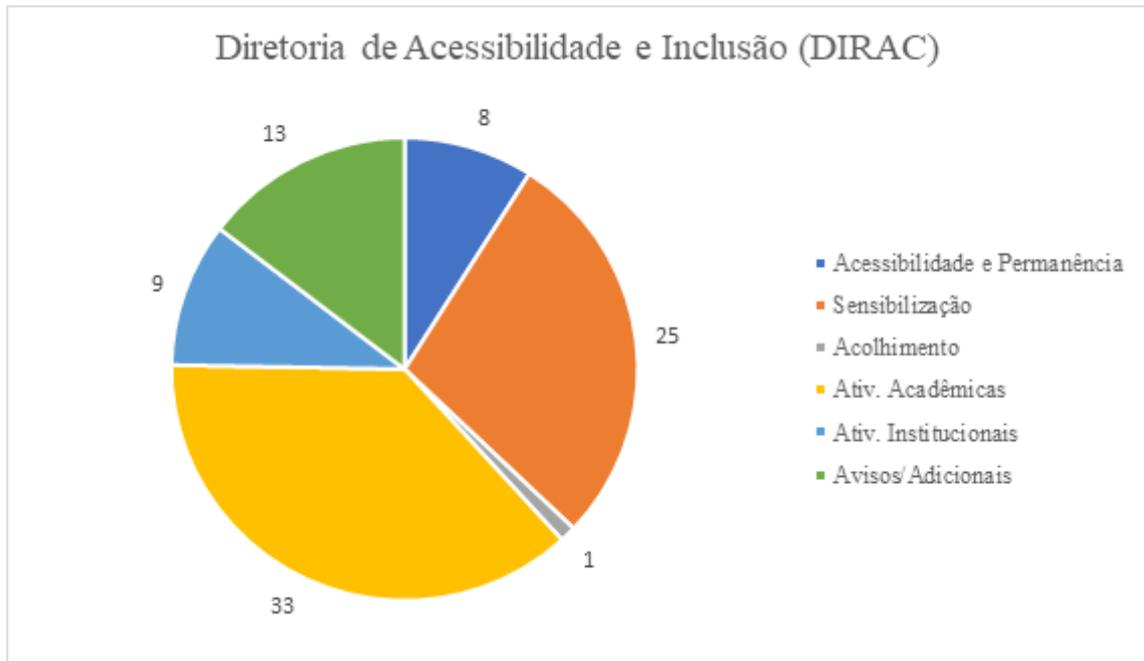
redução de investimentos por parte do Estado, com base neste contexto as possibilidades de execução são limitadas, impactando diretamente o processo de inclusão na UFRJ.

As instâncias mapeadas na Universidade Federal do Rio de Janeiro foram: a Diretoria de Acessibilidade (DIRAC) e o Fórum Permanente UFRJ Acessível e Inclusiva, que desenvolvem ações institucionais a fim de promover a acessibilidade e a inclusão. Deste modo, mapeamos as publicações de ações inclusivas a partir de sites e redes sociais (Facebook e Instagram) no período de 2019 a 2021.

Com relação ao Fórum UFRJ Acessível e Inclusiva não foram identificadas atualizações sobre as ações, de modo que mapeamos apenas o ano de 2018 e 2019 com o total de 74 postagens. Dentre as ações político-pedagógicas realizadas destacam-se a realização de plenárias, curso de formação para servidores e oficinas de sensibilização. Apesar da UFRJ não dispor de uma política institucional, os documentos existentes apontam o desenvolvimento destas ações a fim de fomentar ações inclusivas na instituição. A partir de 2020 o site demonstrou apenas as ações desenvolvidas pela DIRAC.

A Diretoria de Acessibilidade é responsável pela organização, orientação e acompanhamento da Política de Inclusão e pelo desenvolvimento de ações de acessibilidade no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. A DIRAC possui vinculação ao Gabinete do Reitor, portanto, suas ações ocorrem de maneira articulada com os diversos setores da universidade. A partir do mapeamento do identificamos 89 postagens.

Gráfico 5 - Ações político-pedagógicas da Diretoria de Acessibilidade (DIRAC)



Fonte: desenvolvida pela autora, 2022

Com base no mapeamento, destacaram-se as atividades de sensibilização e acadêmicas, com a realização de palestras e rodas de conversas, que versavam sobre materiais acessíveis e direitos da pessoa com deficiência. Além dessas questões, as ações mais evidenciadas no site foram os editais para Facilitadores de Aprendizagem, que são tutores que auxiliam os estudantes com deficiência.

De acordo com o site da DIRAC, este projeto tem por objetivo garantir o acesso, o bem estar, o conforto, o aprendizado, permanência e livre circulação dos estudantes Público-Alvo na UFRJ. Podem se candidatar ao edital os estudantes da graduação e da pós-graduação. É importante que este projeto seja desenvolvido a fim de promover a autonomia do estudante com deficiência, rompendo a ideia de que a responsabilidade da aprendizagem seja do “tutor”. Deste modo, evidenciamos que este trabalho seja realizado em colaboração com as coordenações de curso e com os professores.

Além disso, este programa não se restringe somente às funções de uma tutoria “tradicional”, onde o auxílio se direciona somente a questões de aprendizagem, mas atua numa perspectiva ampla de inclusão, compreendendo que o estudante com deficiência possua acesso em diversas áreas na universidade.

Foi possível identificar que no período da pandemia de Covid-19 as principais ações desenvolvidas pelas DIRAC foram: o programa de Facilitadores de Aprendizagem e a disponibilização de interprete de Libras. Apesar de ser uma instância que visa atender às demandas da UFRJ em diversos setores, percebeu-se que a DIRAC tem restringido suas ações majoritariamente em duas atividades, tal ação limita o desenvolvimento de ações inclusivas.

2.3. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Instância competente sobre o processo de inclusão: Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ (NaiRural-RJ)

O núcleo de acessibilidade surgiu no contexto da UFRRJ pela Deliberação nº 112 de 12 de junho de 2012, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo denominado Núcleo de Inclusão no Ensino Superior (NIES) com vinculação na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Após este marco histórico, o núcleo sofreu algumas modificações com relação à sua equipe e nomenclatura. O NIES passou a ser identificado como Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ (NaiRural-RJ), a partir da Portaria nº633/GR de 2 de agosto de 2016, que também designou uma nova equipe.

A organização discente neste período histórico revelou que o panorama era de invisibilidade e exclusão imputada aos estudantes com deficiência. Apesar da existência de um núcleo, o mesmo não efetivava ações para contrapor o contexto que se delineava naquele momento, pois “a simples nomeação por uma portaria [...], sem a efetividade de criação de um compromisso institucional com a formação dos estudantes, não se constitui de fato em uma ação efetiva de afirmação de direitos” (DAMASCENO, 2020, p. 199).

É importante citar neste contexto, que as pesquisas de Souza (2017), Souza (2019) e Damasceno (2020) evidenciaram uma precariedade nas ações de inclusão na UFRRJ. Em 2019, a Portaria nº 19 de 30 de abril de 2019 designou uma nova equipe para o núcleo, denominada Comissão Permanente do NAIRuralRJ, tendo como coordenadora uma professora do magistério superior da área de Educação Especial e 8 profissionais que atuavam nas áreas de infraestrutura, engenharia, obras, saúde, tecnologia, acompanhamento pedagógico,

acompanhamento de políticas estudantis, políticas de estágio, aquisição de materiais, contratação de serviços e planejamentos.

Neste mesmo ano, foi publicada a Portaria nº 33 para designar docentes e técnico-administrativos para compor a Comissão de Apoio ao NaiRural-RJ, com o objetivo de discutir e apresentar propostas para a criação de uma política institucional de acessibilidade e inclusão. No contexto atual, o NAI Rural-RJ atua como instância consultiva, assessorando e acompanhando o processo de acessibilidade e inclusão na universidade. O NAI/UFRRJ possui duas Comissões: a Comissão Permanente e a Comissão de Apoio.

No que se refere à execução da política de inclusão, a coordenação assume relevância no planejamento e cumprimento de ações estabelecidas, ressaltamos que a responsabilidade deste processo não se restringe somente à coordenação, ela deve ser colaborativa, de modo que haja comprometimento de todos os profissionais envolvidos, tanto na Comissão Permanente como na de Apoio. Além da coordenação, a Comissão Permanente também é composta pela Equipe do NAI/UFRRJ:

b) Equipe do NAI/UFRRJ

- Atuar como mediador das questões relativas à inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência entre a UFRRJ e toda a Equipe NAI;
- Participar em seu GT do levantamento, planejamento, desenvolvimento e monitoramento das ações voltadas para inclusão e acessibilidade na Universidade;
- Atuar juntamente com as diversas instâncias de sua unidade acadêmica (Departamentos, Coordenações de cursos de graduação) para que as diretrizes da política de inclusão institucional sejam referenciadas nos documentos institucionais e atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- Elaborar e enviar, em parceria com os membros da Comissão de Apoio do NAI/UFRRJ, relatório das atividades realizadas durante o ano letivo;
- Participar de eventos que tenham a finalidade de discutir questões referentes à inclusão e acessibilidade no Ensino Superior;
- Informar aos coordenadores de curso sobre o ingresso de estudantes com deficiência e demais sujeitos especificados no artigo 2º desta diretriz, ou que estejam em acompanhamento pelo NAI/UFRRJ matriculados nos cursos de graduação presenciais da UFRRJ;
- Promover formações continuadas que atendam as demandas da UFRRJ;
- Solicitar reuniões com os coordenadores de curso ou outros atores da comunidade, quando necessário, para tratar de assuntos relacionados à inclusão e/ou acessibilidade;
- Identificar, juntamente com o trabalho da Comissão de Apoio, demandas visando à melhoria da qualidade do ensino, pesquisa e extensão para as pessoas com deficiência e demais sujeitos especificados no artigo 2º desta diretriz;

- Acompanhar, juntamente com o colegiado de curso, a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência e demais sujeitos especificados no artigo 2º desta diretriz;
 - Participar do levantamento, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas para a inclusão e acessibilidade na Universidade;
- Elaborar e apresentar relatório, anualmente à Coordenação do NAI/UFRRJ, acerca da experiência vivenciada como membro da Comissão Permanente e das atividades desenvolvidas na rede de apoio para acessibilidade na Universidade. (UFRRJ, 2020, p. 14)

A Equipe do NAI/UFRRJ atuará em conjunto com a Coordenação e com a Comissão de Apoio, para que as atividades e metas sejam cumpridas, além de organizar e elaborar relatórios que demonstram o planejamento, a execução e a avaliação das ações de inclusão e acessibilidade.

A Comissão de Apoio foi criada em 2019 e é constituída por servidores da UFRRJ que atuam em diversas áreas. Esta Comissão foi dividida em Grupos de Trabalhos que atuarão coletivamente a fim de promover a inclusão na universidade. Os Grupos de Trabalho foram divididos em: GT de Acolhimento; GT de Acessibilidade Curricular e Pedagógica; GT de Formação Continuada; GT de Políticas de Estágio; GT de Comunicação, Informação e Tecnologia Assistiva; GT de Acessibilidade Física.

A partir dos Grupos de Trabalho, as ações da Comissão de Apoio assumem o objetivo na identificação de barreiras existentes em cada temática a fim de superá-las. A dinâmica realizada tem como foco a participação coletiva, como reafirmamos anteriormente (UFRRJ, 2020). Essa atuação deverá abarcar a tríade do ensino, da pesquisa e da extensão. O fato é que o contexto institucional da UFRRJ foi modificado para atender não só às determinações de políticas externas como o Programa Incluir, mas para atender as demandas internas da UFRRJ. Observaremos a seguir que esses movimentos não se restringiram somente ao âmbito político, identificamos potencialidades em ações institucionais e político-pedagógicas que serão detalhadas ao longo desta pesquisa.

Políticas institucionais de inclusão na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

O site da UFRRJ, no dia 07 de fevereiro de 2020, apresentou um comunicado do NAIRural-RJ, que divulgou a Minuta da Proposta de Diretrizes sobre Acessibilidade e Inclusão

para Pessoas com Deficiência na UFRRJ, convidando a comunidade acadêmica para participar de debates e discussões. A primeira e a segunda etapa deste processo se constituíram por consultas públicas ao texto, e os participantes enviaram sugestões.

De acordo com o site da UFRRJ (2020) estavam previstas audiências públicas presenciais nas seguintes datas: 6 de abril, às 18h, no Instituto Multidisciplinar, em Nova Iguaçu; 7 de abril, às 18h, no Instituto de Três Rios; 14 de abril, às 13h30 e às 18h, no auditório do Pavilhão de Aulas Teóricas, no Câmpus Seropédica. Porém, devido à pandemia de Covid-19, as audiências foram canceladas e realizaram-se reuniões com as comissões de apoio e a comissão permanente do NAI. As contribuições recebidas foram incorporadas no documento e enviadas com urgência às instâncias superiores para a aprovação da política (UFRRJ, 2020). Portanto, não foram realizadas discussões com a comunidade acadêmica para a implementação da política, ou seja, a implementação não foi democrática em sua totalidade. Isto se torna perceptível, visto que não há como garantir que tais contribuições foram consideradas se a comunidade acadêmica não participou de todos os processos que implementaram a política.

A política de inclusão da UFRRJ foi aprovada em 2020 pela Deliberação nº 269. O documento foi denominado como: “Diretrizes sobre Acessibilidade e Inclusão para as Pessoas com Deficiência na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro”. Para fins de aplicabilidade, o texto fez referência à LBI e à PNEEPEI, sendo que o público-alvo da diretriz são as Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas habilidades/Superdotação e Mobilidade Reduzida, uma novidade até então não contemplada pelas demais universidades lócus. A diretriz assumiu a perspectiva de que a Educação Inclusiva tem por princípio a democratização das questões que envolvem o processo educativo, promovendo autonomia e pluralidade no âmbito universitário. No que se refere à responsabilidade da UFRRJ:

Art. 4º Para assegurar a acessibilidade das pessoas com deficiência na Universidade, dever-se-á, entre outras atividades, empenharem-se esforços para: I - atendimento ao público - pessoal, por telefone ou por qualquer meio eletrônico - que seja adequado a essas pessoas, inclusive aceitando e facilitando, em trâmites oficiais, o uso de línguas de sinais, o Braille, a comunicação aumentativa e/ou alternativa, e de todos os demais meios, modos e formatos acessíveis de comunicação, à escolha das pessoas com deficiência; II - acessibilidade arquitetônica que permita a locomoção e a movimentação dessas pessoas, tais como rampas, elevadores e vagas de estacionamento próximas aos locais de atendimento; III - acesso prioritário e acessível às salas de aula, ao alojamento, ao restaurante universitário, auditórios, biblioteca, anfiteatro, bem como a circulação nas dependências da UFRRJ; IV - garantir o atendimento prioritário nos diferentes setores da UFRRJ, bem como a

prioridade na alocação de salas de aula, ocupação de vagas no alojamento, nos laboratórios de informática, nos laboratórios de pesquisa e aulas práticas e demais espaços de uso comum da UFRRJ; § 1º A UFRRJ deverá oferecer formação continuada para os seus servidores técnicos administrativos e docentes e demais agentes públicos a fim de garantir o atendimento e a participação das pessoas com deficiência e demais sujeitos especificados no artigo 2º desta diretriz nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. § 2º Nos contratos de terceirização, deve ser contemplada cláusula específica de responsabilização pela formação continuada de seus funcionários na prestação de serviços às pessoas com deficiência e demais sujeitos especificados no artigo 2º desta diretriz na UFRRJ. § 3º A UFRRJ deverá dispor de audiodescritores e intérpretes de Libras de modo a atender satisfatoriamente a demanda existente ou que vir a existir. § 4º As edificações públicas já existentes devem garantir acessibilidade às pessoas com deficiência e demais sujeitos especificados no artigo 2º desta diretriz, em todas as suas dependências e serviços, tendo como referência as normas de acessibilidade vigentes. § 5º A construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações deverão ser executadas de modo a serem acessíveis. § 6º Para atender aos usuários externos que tenham deficiência, será necessário reservar, nas áreas de estacionamento abertas ao público, vagas próximas aos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas com deficiência, desde que devidamente identificados, em percentual equivalente a 2% (dois por cento) do total, garantida, no mínimo, 1 (uma) vaga. § 7º Mesmo se todas as vagas disponíveis estiverem ocupadas, a Administração deverá agir com o máximo de empenho para, na medida do possível, facilitar o acesso do usuário com deficiência às suas dependências, ainda que, para tanto, seja necessário dar acesso à vaga destinada ao público interno da instituição. (UFRRJ, 2020)

O documento expressou de forma clara que a responsabilização é da universidade, a qual deverá estruturar essas ações englobando as demais instâncias, pois o que ocorre em algumas realidades é a sobrecarga de ações nos núcleos de acessibilidade, fazendo com que essa instância se mobilize isoladamente. As medidas políticas não se restringem somente aos estudantes com deficiência na graduação, porquanto a política é da universidade. Sendo assim, docentes, técnico-administrativos e estudantes de pós-graduação possuem direitos nas ações expressas no Art. 4º.

Com relação a atuação do NaiRural-RJ:

Art. 8º O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ (NAI/UFRRJ) tem como objetivos: I - Promover ações e atividades que favoreçam o acesso, a permanência e a participação efetiva de alunos com deficiência e demais sujeitos especificados no artigo 2º desta diretriz, nas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão na UFRRJ e no CTUR; II - Oferecer suporte pedagógico aos cursos de graduação da UFRRJ para atender as demandas

pedagógicas dos alunos, garantindo-lhes acessibilidade curricular e/ou em tecnologia assistiva nas atividades previstas em seus cursos;

A perspectiva adotada na política demonstrou que o estudante com deficiência pertence à universidade e conseqüentemente, aos cursos de graduação, de modo que o núcleo apoie essas instâncias para que o estudante tenha condições favoráveis no seu processo formativo. Este posicionamento desconstrói a “cultura” da segregação que permanece no contexto de algumas instituições educacionais, no qual o estudante com deficiência é separado dos demais sujeitos passando ser de responsabilidade da “sala de recursos”, do “núcleo de acessibilidade”, de instâncias que tem por objetivo apoiar para emancipação e não para sujeição. Com relação ao público-alvo do NaiRural-RJ, o texto seguiu as diretrizes dos dispositivos legais considerando apenas do Público-Alvo da Educação Especial, ou seja, no que se refere à política são incluídas pessoas com mobilidade reduzida, mas em relação ao NaiRural-RJ segue o público-alvo expresso nas legislações.

Sobre o direito dos estudantes com deficiência

Art. 11 Caberá ao NAI/UFRRJ, quando necessário, emitir parecer nas questões relacionadas aos direitos dos discentes com deficiência na Universidade e em assuntos conexos à inclusão e à acessibilidade que julgar pertinentes. (UFRRJ, 2020, p. 6)

O texto em questão evidenciou que o direito dos estudantes está condicionado ao parecer emitido pelo núcleo, ou seja, em alguns casos este direito pode ser questionado, contradizendo as questões expostas na diretriz. É importante salientar que as Políticas Institucionais das universidades – *locus* – apresentadas anteriormente demonstraram que para conceder os direitos estabelecidos, as instâncias competentes deverão emitir parecer sobre a “deficiência” e não sobre o “direito”, de modo que a condição do sujeito seja diagnosticada por uma equipe multidisciplinar. O que percebemos foi que o parecer do NaiRural-RJ não está voltado para a condição do sujeito, e sim ao direito que o mesmo venha a pleitear, o que, de certo modo, expressou uma ambigüidade nas ações realizadas pelo núcleo.

A Deliberação nº 270 de 2021 aprovou a regulamentação de ações afirmativas na Pós-Graduação, por meio dos procedimentos, editais e reservas de vagas. Essas ações foram voltadas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência.

Em relação as ações institucionais, a UFRRJ demonstrou avanços com a elaboração do Plano de Acessibilidade em 2021. O objetivo do documento foi de demonstrar as ações realizadas em 2019 e 2020 pelo NaiRural-RJ, dentre essas ações, foram destaque a aprovação de uma política de acessibilidade e inclusão; a publicação do “Manual de Acessibilidade de Pessoas com Deficiência na Educação Superior na Perspectiva do Desenho Universal”; a realização de curso de capacitação para docentes e técnico-administrativos; e a constituição de um GT de acessibilidade tecnológica (UFRRJ, 2021)

Dentre as ações expostas no Plano de Acessibilidade estão as de **acessibilidade metodológica e pedagógica**:

- Orientar, quando necessário, a realização de avaliações acessíveis às singularidades da pessoa com deficiência, tais como: prova individualizada, oral, sinalizada, ampliada, em Braille, em Libras, com recursos de tecnologia assistiva, com autorização para a presença de tutor/monitor de apoio ou intérprete de Libras em sala, entre outros;
- Disponibilizar, quando demandado, avaliações em formatos acessíveis para o atendimento de demandas específicas de discentes com deficiência visual (p.ex., provas em Braille);
- Recomendar aos cursos a dilatação de tempo (até 60 minutos) para a resolução das avaliações e trabalhos acadêmicos;
- Recomendar, quando necessário, a ampliação do tempo de integralização do curso (até 25% do tempo máximo regular);
- Sugerir a inclusão, nos Projetos Pedagógicos de Curso, de conteúdos curriculares relacionados à acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência;
- Orientar a PROGRAD sobre a necessidade, no momento da alocação de salas, de considerar a menor distância possível de deslocamento dos estudantes com deficiência física;
- Oferecer componentes curriculares sobre acessibilidade e suas diferentes dimensões para os cursos de graduação da UFRRJ;
- Oferecer apoio acadêmico a discentes com deficiência por meio do programa de monitoria/tutoria, em parceria com a PROAES;
- Acompanhar e orientar os estudantes no seu percurso acadêmico, por meio do módulo Acessibilidade do Sistema Integrado de Gestão de Atividade Acadêmica (SIGAA);
- Recomendar a flexibilização de regras de mudança de curso para os discentes com deficiência (p.ex., transferência interna, intracampi, reopção de curso).
- Acompanhar a permanência dos discentes no estágio obrigatório, por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividade Acadêmica (SIGAA);
- disponibilizar aos estudantes com deficiência apoio tecnológico (tecnologia assistiva) durante as atividades de ensino; (UFRRJ, 2021 p. 16)

Em relação aos estudantes surdos:

- Disponibilização de intérpretes de Libras;
- Apoio à realização de avaliações bilíngues (BRASIL, 2005);
- Apoio às coordenações de cursos, docentes, tutores na elaboração de atividades e materiais pedagógicos que considerem

as especificidades dos estudantes surdos; • Supervisão e acompanhamento dos intérpretes que integram o Programa de Residência em Iniciação Profissional – Libras e do Apoio Técnico; • Disponibilização de manuais sobre uso de legendas em atividades online e instruções para as aulas presenciais no caso de estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras. (UFRRJ, 2021, p. 17)

Assim como a UFRJ segue a tendência de expor um trabalho específico somente aos estudantes surdos, verificamos este movimento na UFRRJ, pois o Plano de Acessibilidade não expõe ações específicas para outros tipos de deficiência. Tal procedimento demonstra que no âmbito institucional uma determinada necessidade é evidenciada em detrimento de outras. As ações descritas acima de forma geral evidenciam que o NaiRural-RJ tem atuado para garantir a acessibilidade comunicacional e a participação de estudantes surdos (em específico).

Com relação a **acessibilidade atitudinal** foram identificadas:

Elaboração e divulgação de orientações aos professores sobre acessibilidade metodológica/pedagógica e tecnológica. • Orientação aos coordenadores de curso sobre o ingresso e o acolhimento de estudantes com deficiência; • Acolhimento e integração dos estudantes com deficiência nos diversos setores de atendimento ao público; • Oferecimento de cursos de formação continuada sobre temas de acessibilidade e inclusão e/ou a eles relacionados para servidores técnicos-administrativos e docentes, tutores/monitores de apoio pedagógico e demais agentes públicos que atuam na UFRRJ; • Institucionalização e certificação da formação continuada sobre temas da acessibilidade e inclusão e/ou a eles relacionados para servidores técnicos administrativos e docentes, tutores/monitores de apoio pedagógico e demais agentes públicos que atuam na UFRRJ, com apoio da CODEP; • Incentivo à formação em acessibilidade e suas diversas dimensões, assim como sobre inclusão para servidores técnicos-administrativos e docentes, tutores/monitores de apoio pedagógico e demais agentes públicos que atuam na UFRRJ; • Planejamento de cursos de Libras, Braille, Sorobã, Audiodescrição, entre outros, para servidores técnicos-administrativos e docentes, tutores/monitores de apoio pedagógico e demais agentes públicos que atuam na UFRRJ, conforme a demanda identificada e/ou solicitada; 20 • Oferecimento de cursos de formação continuada aos coordenadores dos cursos de graduação presencial da UFRRJ, para facilitar a identificação das demandas de acessibilidade de estudantes com deficiência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; • Realização de eventos anuais sobre a acessibilidade e inclusão; • Inserção da discussão sobre acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiências nos eventos científicos da UFRRJ; • Promoção da acessibilidade nos eventos na UFRRJ; • Participação institucional de representantes da UFRRJ em fóruns nacionais sobre o tema, como o Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas da Educação Superior e Profissional Tecnológica; • Fomento à participação de representantes da UFRRJ em eventos locais, regionais e nacionais envolvendo a temática da inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência; • Criação de Programas Institucionais mediante

editais específicos para pesquisas e projetos de extensão que criem produtos e programas sobre acessibilidade e usabilidade tecnológica para pessoas com deficiências; • Manutenção dos editais de “Acessibilidade” e “Aquisição de Equipamentos de Tecnologia Assistiva”; • Criação de editais para outros programas de apoio à permanência para estudantes com deficiências que não se enquadram nas regras do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFRRJ (UFRRJ, 2017); • Manutenção de programas de suporte/apoio educacional, como o Programa de Residência em Iniciação Profissional na Área de Gestão Aplicada a Projetos Educacionais voltado para acessibilidade e inclusão, fruto da parceria do NAI com a Pró-Reitoria de Extensão. (UFRRJ, 2021, p. 19)

A acessibilidade atitudinal se configura como um dos principais pilares para realização de ações inclusivas, pois esta dimensão expressa os valores evidenciados nas políticas, no campo institucional e também nos sujeitos que se relacionam com este processo. Ao fomentar essas iniciativas na universidade, o NaiRural-RJ demonstrou que cada ação desenvolvida deve considerar as especificidades dos estudantes com deficiência, partindo de uma perspectiva de inclusão que permeie a tríade do ensino, pesquisa e extensão.

É preciso considerar que as práticas atitudinais minimizam ações de preconceito e discriminação às pessoas com deficiência, mas salientamos que a mera exposição dessas atividades nestes documentos institucionais não são a garantia de que essas ações são efetivas no cotidiano.

Em relação à **acessibilidade na comunicação, informação e tecnologia assistiva:**

Oferecimento de audiodescrição para estudantes cegos na graduação; • Oferecimento de sistemas que possibilitem o uso de legendas para estudantes surdos que não usam Libras; • Disponibilização de intérprete de Libras para estudantes surdos; • Oferecimento de sintetizadores de voz para pessoas com problemas de fala; • Textos objetivos, com linguagem clara, sem erros de ortografia ou de gramática; • Oferecimento de teclados virtuais para pessoas com deficiência motora ou dificuldade de coordenação motora; • Adoção de softwares de acessibilidade como leitores de textos e avatar de Libras; • Suporte e consultoria nos editais de seleção para a concessão de auxílio financeiro para a aquisição de equipamentos/materiais de acessibilidade a discentes dos cursos de graduação presenciais da UFRRJ; • Acompanhamento da implementação do módulo do Sistema Integrado de Gestão de Atividade Acadêmica (SIGAA) relativo às necessidades educacionais de pessoas com deficiências, trabalho que implica a consulta aos usuários e tem sido feito pelo NAI em parceria com a Coordenadoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (COTIC); • Monitoramento e avaliação da usabilidade do módulo citado no item anterior; • Realização de levantamento das demandas tecnológicas das sedes do NAI/UFRRJ para a compra dos materiais necessários; 23 • Estímulo e apoio à produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras; • Oferecimento, nos eventos oficiais

da Universidade, de interpretação em Libras para as pessoas surdas; audiodescrição para as pessoas com deficiência visual (cegos e baixa visão) e condições de acessibilidade nos sistemas de ensino online e recursos de tecnologia assistiva. • Nas bibliotecas da Universidade, disponibilizar: a) acervos digitais; b) materiais didáticos/pedagógicos e bibliográficos acessíveis (ex. gravações em Libras e audiodescrição), conforme demanda identificada e/ou solicitada; c) serviços de digitalização, conversão e ampliação de materiais bibliográficos impressos e digitais, computadores com softwares leitores e ampliadores de tela, impressão em Braille, scanner leitor de textos, scanner digitalizador de imagens, entre outros equipamentos e serviços de acessibilidade. • Nos laboratórios de informática da Universidade: a) oferecer computadores acessíveis com leitor de tela, fones de ouvido e softwares ampliadores de tela, teclados para pessoas com baixa visão, entre outros; b) reservar computadores acessíveis e sinalizá-los como preferenciais. • Disponibilizar informações acessíveis sobre os diferentes serviços ofertados, por quaisquer meios de comunicação empregados, inclusive em ambiente virtual; • Acompanhar a acessibilidade nos sítios da internet vinculados à UFRRJ e identificá-los com o símbolo de acessibilidade em destaque. A este respeito, a equipe da COTIC, em parceria com o NAI, criou um grupo de acessibilidade que desde 2020 atua na elaboração de recursos de acessibilidade descritos a seguir, em sua maioria previstos na Cartilha na Web (BRASIL, 2016).

Essas ações demonstram que o processo de inclusão demanda questões teóricas e instrumentais, uma vez que a falta de recursos pedagógicos e tecnológicos inviabiliza de certa forma este processo, pois alguns estudantes dependem de software e programas para a realização de atividades, projetos e entre outros. Por isso, ressaltamos a importância do financiamento às universidades, a fim de que as instituições possam adquirir recursos que auxiliem a permanência, a aprendizagem e a participação dos estudantes.

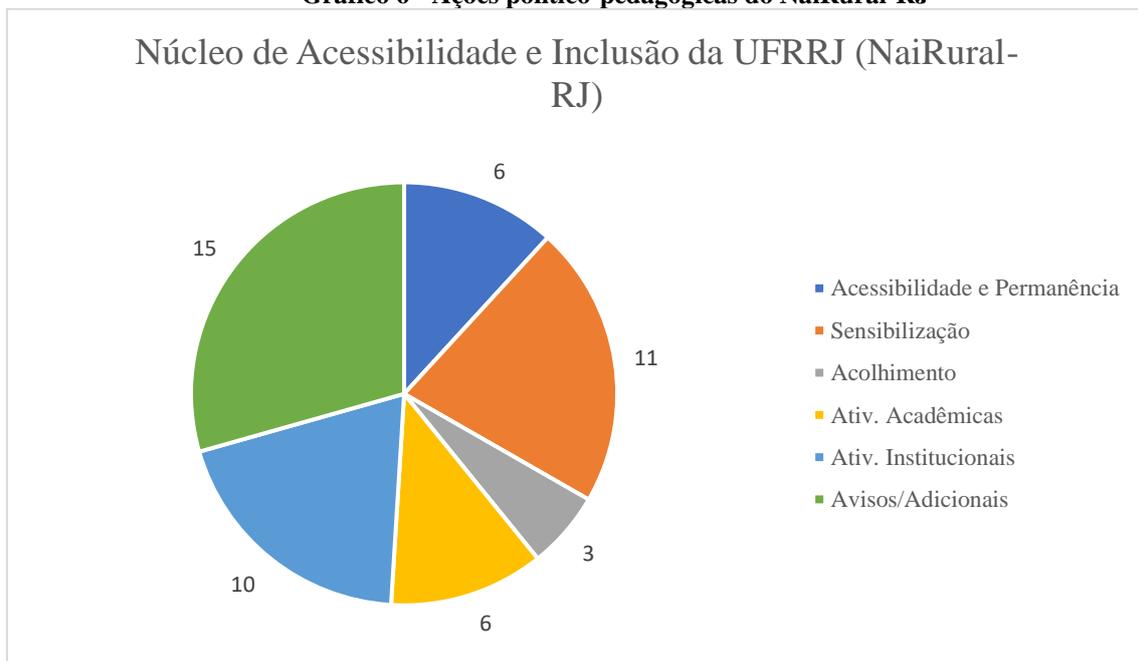
Sobre **acessibilidade física**, identificamos ações que estavam em planejamento: diagnóstico das edificações do campus da UFRRJ; sinalização; proposta de compra de rampas móveis para a UFRRJ; e obrigatoriedade de informações e divulgação.

Essa dimensão também assume importância no processo de inclusão na medida em que assegura a participação e a circulação dos estudantes. A UFRRJ possui uma particularidade em relação às demais universidades, pois o campus principal da instituição possui extensas dimensões territoriais e em alguns cursos as aulas são realizadas em diferentes prédios. Por isso, sinalizamos a importância de criar rotas acessíveis. Se não for possível, sugerimos a realocação das aulas em prédios que possuam condições acessíveis a estes estudantes.

Ações político-pedagógicas de acessibilidade e inclusão na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

O financiamento de ações inclusivas na UFRRJ ocorre via Programa Incluir. Foram identificados os recursos referentes a 2018, onde a universidade recebeu R\$ 74.947, e em 2019 estava previsto o recebimento de R\$ 100.599 para a execução de auxílio financeiro a estudantes com deficiência (UFRRJ, 2018). Com os recursos empenhados em bolsas e auxílios, compreendemos que as demais ações de inclusão nos anos de 2018 e 2019 ficaram sem investimentos. Sobre os anos de 2020 e 2021 não foi possível identificar tais valores. O mapeamento foi realizado nas redes sociais (Facebook) e no site da UFRRJ, no período de 2019 a 2021. Ao total foram contabilizadas 42 publicações.

Gráfico 6 - Ações político-pedagógicas do NaiRural-RJ



Fonte: desenvolvida pela autora, 2022

De acordo com o gráfico, houve um crescimento nas atividades institucionais. Essa questão foi atribuída pela própria reformulação do NaiRural-RJ e pela criação da política de inclusão da UFRRJ. A partir dessas mudanças identificamos que o NaiRural-RJ adquiriu um maior reconhecimento institucional. Na execução de ações de acessibilidade arquitetônica e

tecnológica, identificamos que o NaiRural-RJ tem atuado numa perspectiva de consultoria, orientando e planejando em conjunto os setores responsáveis.

Com relação ao período da pandemia, foram identificadas ações de acessibilidade tecnológica e pedagógica. O NaiRural-RJ também realizou neste período reuniões para identificação de demandas com os coordenadores de curso, professores e estudantes, com o intuito de traçar estratégias de inclusão no ensino remoto.

Além de ampliar as suas ações, o NaiRural-RJ estabeleceu parcerias dentro e fora da UFRRJ. Na universidade executou o projeto de: “Auxílio Financeiro de Inclusão Digital e Aquisição de Equipamentos de Tecnologia Assistiva”, em colaboração com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Essa medida teve o objetivo de auxiliar os estudantes com deficiência no ensino remoto.

Outro projeto realizado foi a elaboração de um guia denominado: “Acessibilidade de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior na Perspectiva do Desenho Universal Aplicado à Aprendizagem”. Este documento foi realizado em parceria com o Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e com pesquisadores do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). O documento tem o objetivo de orientar as ações de acessibilidade curricular e tecnológica no ensino presencial e online, garantindo a aprendizagem no contexto universitário.

De fato, o contexto institucional do NaiRural-RJ avançou significativamente, impactando as ações na universidade em diversos setores. Com base no mapeamento realizado identificamos que as atividades do núcleo têm se configurado de forma colaborativa com a comunidade acadêmica e com outras instâncias.

2.4. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Instância competente sobre o processo de inclusão: Núcleo de Acessibilidade da UNIRIO (NAI)

A Comissão Permanente de Acessibilidade da UNIRIO foi criada em 2016, através da Portaria nº 740. Sob a presidência do Vice-Reitor, a comissão assumiu o status de instância consultiva para discutir e propor ações de acessibilidade na UNIRIO. De acordo com PDI (UNIRIO, 2017), em 2016 a comissão obteve recursos através de emenda parlamentar para colocação de piso tátil e outras ações em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura.

Neste período, os documentos institucionais indicavam a inexistência de um núcleo, diretoria ou divisão que fosse responsável pela criação de condições de acessibilidade e inclusão para Público-Alvo da Educação Especial. As metas e os objetivos apontados pelo Plano de Acessibilidade da UNIRIO eram executados por diversas instâncias, pois não havia um órgão que centralizasse essas ações. É importante reafirmar que a “[...] Comissão Permanente de Acessibilidade é uma instância consultiva, assim como a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) tem responsabilidade de executar recursos advindos via PNAES para promoção da inclusão”. (DAMASCENO, 2020, p. 160). A ausência de uma instância competente nesta época abriu precedentes para que houvesse uma dispersão nas ações previstas no Plano de Acessibilidade da instituição.

Em setembro de 2020 foi nomeada pela Portaria nº 660 uma coordenação com dois servidores para atuar no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UNIRIO (NAI), identificamos que esta foi a primeira menção sobre a existência de um núcleo. Posteriormente, em 2021, foram instituídas duas Portarias (nº 118 e nº 279) que nomearam os demais integrantes da equipe. Atualmente o NAI possui 8 servidores, porém, o texto não especificou as ações desempenhadas pelos profissionais. A partir de tais movimentações, a UNIRIO saiu de um contexto de invisibilidade institucional para reestruturar suas ações.

Para tornar as ações mais dinâmicas, em 8 de abril de 2021, a Portaria nº 219 revogou a Portaria nº 740 de 11 de agosto de 2016 sobre a criação da Comissão Permanente de Acessibilidade, atribuindo a responsabilidade da comissão ao NIA. As ações do NIA são de atuação “na articulação, fomento e consolidação da política de inclusão e acessibilidade e no apoio à comunidade universitária, desenvolvendo estratégias de inclusão, acessibilidade e permanência do público-alvo da Educação Especial” (UFRRJ, 2021, p. 299). De acordo com a portaria:

Art. 2º Determina ao Núcleo de Acessibilidade da UNIRIO – Portarias GR nº 660, de 29/09/2020 e nº 118, de 22/02/2021:

I – As providências necessárias quanto ao cumprimento dos dispositivos legais instituídos pelo Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – Lei nº 10.861/2004; para as condições de acessibilidade, conforme as Leis nº 10.098/2002, nº 6.949/2004, nº 7.611/2011 e a Portaria MEC nº 3.284/2003; para a Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme o disposto na Lei nº 12.764/2012

II – firmar os objetivos de mobilizar, fomentar, orientar, articular, atuar e responder diante das diversas estruturas acadêmicas e de gestão da Universidade, quanto a promoção da Acessibilidade e Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, em seus amplos aspectos, colocando-se como espaço de diálogo e de construção coletiva e atitudinal;

III – consolidar as contribuições provenientes das unidades organizacionais e da comunidade universitária e prestar suporte às atividades de elaboração dos respectivos documentos técnicos explicitando o modo pelo qual serão construídos e a interferência que exercerão sobre a dinâmica institucional da UNIRIO, e tendo como pressuposto o atendimento ao conjunto de normas vigentes para as condições de acessibilidade e de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;

Art. 3º Fixa o prazo de 120 (cento e vinte) dias, a contar da data da publicação desta Portaria no Boletim Interno da UNIRIO, para apresentar o Plano de Metas e atendimento às condições de Acessibilidade e Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista na UNIRIO

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor nesta data.

Existe um antagonismo sobre o Público-Alvo incluído nas ações da UNIRIO: em alguns momentos são apontadas pessoas com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação, em outros somente pessoas com TEA. Essa ambiguidade dificulta a garantia de direitos, pois a quem eles se referem? Desta forma, acreditamos que as políticas e ações institucionais devem expressar de forma compreensível a público essas ações são destinadas.

Sobre as ações realizadas pelo NAI, foi possível identificar que em relação à acessibilidade arquitetônica, o núcleo pretendeu realizar procedimentos de fiscalização e auditoria preventiva, elaborar projetos de adequação, sinalização visual, sonora e tátil. Para garantir a acessibilidade atitudinal, foi prevista a elaboração de instrumentos de prospecção para serem vinculados em forma digital. Com relação à acessibilidade comunicacional, foi proposta a elaboração de acervo sobre acessibilidade e inclusão em parceria com a Biblioteca Central, além da utilização do site da UNIRIO para divulgar materiais de apoio. No que se refere à acessibilidade pedagógica, o NAI pretendeu atuar em parceria com os cursos de graduação, pós-graduação e os Núcleos de Assuntos Pedagógicos e Educacionais.

Considerando as ações descritas acima, concluiu-se que a UNIRIO saiu de um processo de indivisibilidade institucional. Agora, a criação de uma instância por si só não garante que ações inclusivas serão manifestadas na universidade, assim, não só o NAI, mas a

UNIRIO assume um grande compromisso na execução de ações previstas nos documentos, visto que este processo de reestruturação foi recente. De fato, sair da comodidade não é fácil, mas para além dessas questões consideramos que a construção de um ambiente acessível e inclusivo se realiza no cotidiano.

Políticas institucionais de inclusão na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

A UNIRIO possui uma Política Institucional de Inclusão denominada “Plano de Acessibilidade”, aprovada em 1 de setembro de 2017. O Plano de Acessibilidade demonstrou que esta política “surgiu da necessidade institucional de garantir a acessibilidade a toda a comunidade e também de atender ao que define o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNIRIO, para a área.” (UNIRIO, 2017, p.33), salientando que a política de inclusão foi sendo construída a partir de 2005 pela criação do Programa Incluir.

De acordo com o Plano a Política de Acessibilidade, foi estruturada em oito eixos. A partir desses eixos, foram indicados os órgãos administrativos para a execução de ações inclusivas. O Plano instituiu prazos de execução, de modo que o mesmo fosse referência para reestruturação e monitoramento das ações e metas previstas em cada eixo. Os eixos da Política de Acessibilidade são:

O Eixo 1 sobre Acessibilidade: Inclusão e Permanência têm por objetivo a garantia de que os estudantes, docentes e técnico-administrativos tenham condições de prosseguimento nos âmbitos acadêmicos e laborais. Assumindo esta perspectiva, a política da UNIRIO alcançou toda a comunidade acadêmica. No Eixo 2 de Infraestrutura Acessível observou-se a preocupação em institucionalizar ações para tornar o espaço acessível, a partir da criação de rotas acessíveis e conscientização da comunidade acadêmica a respeito de reserva de vagas e utilização de equipamentos preferenciais.

É importante salientar que a Política da UNIRIO não considerou somente o Público-Alvo da Educação Especial, porquanto também serão contempladas as pessoas que possuem necessidades educacionais específicas, ou seja, a inclusão destes sujeitos demanda da universidade um esforço institucional maior, visto que as necessidades destes estudantes devem compor as diretrizes da política, e, se compõem, devem de igual modo serem executadas. É preciso considerar que as “necessidades educacionais específicas” contemplam diversas

demandas e especificidades, ao generalizar tais questões, a universidade enfrentará um grande desafio para abranger essas necessidades.

No Eixo 3 de Acessibilidade pedagógica e curricular, a Política garantiu a acessibilidade nos âmbitos pedagógicos e curriculares, incentivando ações de adaptações pedagógicas e avaliativas no processo de formação dos estudantes com deficiência. A política especificou, neste item, o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, a fim de promover e executar propostas didático-pedagógicas direcionadas ao processo de inclusão. No Eixo 4 de acessibilidade comunicacional e informacional, foi proposta a ampliação de profissionais para o atendimento a pessoas com deficiência, além da disponibilização de recursos tecnológicos que garantem a acessibilidade comunicacional. Ressaltamos que para a execução dessas ações são demandados recursos financeiros, ou seja, além da responsabilização dos setores da universidade, o Estado também assume a incumbência na execução do Plano de Acessibilidade.

O Eixo 5 de Catalogação das Informações de Acessibilidade possui como diretriz a atualização semestral dos cadastros dos discentes com deficiência da Graduação e Pós-Graduação, docentes, técnico-administrativos e terceirizados com deficiência. A partir deste mapeamento a UNIRIO ampliou as possibilidades de ação, pois mediante o reconhecimento das necessidades deste público-alvo as ações se tornam mais efetivas.

O Eixo 6 – Ensino, Pesquisa e Inovação sobre Acessibilidade – visou fomentar a acessibilidade no ensino e na pesquisa, desenvolvendo mecanismos formativos para docentes, servidores e discentes na perspectiva da Educação Inclusiva. A política previu o acompanhamento da disciplina de Libras, conforme determinação do Decreto nº 5.626/2005¹³. Neste eixo observamos que era objetivo o fortalecimento do Núcleo de Acessibilidade e Usabilidade (NAU). Apesar de não se configurar como um Núcleo de Acessibilidade nas normativas do Programa Incluir, o NAU executou ações de acessibilidade.

O Eixo 7 denominado Extensão sobre/com Acessibilidade teve o objetivo de implementar um projeto de comunicação para divulgação de ações na UNIRIO, com o intuito de sensibilizar a comunidade acadêmica sobre o respeito às diferenças e a importância da educação na perspectiva da inclusão. Para isso, serão fomentados eventos anuais e a inserção do tema “acessibilidade e inclusão” nos eventos científicos da Universidade.

¹³ Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O Eixo 8 de Recursos Humanos e Financiamento da Política definiu estratégias para atender às demandas das pessoas com necessidades especiais, através da contratação e redimensionamento de profissionais para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em cumprimento às determinações da Lei nº 13.146/15¹⁴. Sobre o financiamento, serão determinadas prioridades nas ações da política para utilização dos recursos, que serão captados através de editais junto ao MEC e outras agências de fomento.

Com base no texto do Plano de Acessibilidade da UNIRIO, observamos que a política possui um conjunto de ações que compreendem diversas áreas, nas quais serão realizadas práticas no âmbito da acessibilidade e inclusão. Com relação à estrutura, percebemos que cada eixo possui metas a serem alcançadas, e dentre essas metas constam ações que serão executadas por diversos setores na instituição. O que surgiu como desafio para implementação desta política foi o acompanhamento das ações, pois não conseguimos identificar nos sites da UNIRIO e, tampouco nos documentos institucionais, se essas ações foram executadas. Acreditamos que com a criação do NIA em 2020 essas informações poderão ser divulgadas posteriormente, impedindo que essas ações sejam difundidas ao longo do tempo.

Em 22 de agosto de 2019, foi expedida a Ordem de Serviço PROGRAD/PROPGI nº 001 que estabeleceu diretrizes para Política de Educação Inclusiva e Acessibilidade nos cursos de Graduação e Pós-Graduação. É importante ressaltar que o documento considerou as legislações externas de inclusão e acessibilidade e citou uma Resolução da UNIRIO nº 1.940 de 14 de julho de 1998, que dispôs sobre a Política de Educação Especial, porém não encontramos referência desta política nos canais digitais. Com relação à política foi objetivo:

Art. 1º Estabelecer que os Projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação e Pós-Graduação da UNIRIO, deverão ser submetidos à revisão pedagógica e curricular, no que diz respeito ao tema Inclusão e Acessibilidade para pessoas com deficiência.

§ 1º De acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU/2007), são consideradas pessoas com deficiência “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

§ 2º A inclusão educacional de pessoas com deficiência na UNIRIO deverá ser contemplada nas discussões que envolvem os processos de construção e reforma dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação e Pós-Graduação, a fim de que seja preservado o direito dos estudantes, que apresentam tais

¹⁴ Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

necessidades, à permanência e conclusão de seus cursos de Graduação ou Pós-Graduação. (UNIRIO, 2019)

Esta política foi implementada pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG), assegurando o direito dos estudantes com deficiência às questões de acessibilidade pedagógica e curricular. É importante reiterar que essas questões foram previstas no Plano de Acessibilidade na Meta 1¹⁵ do Eixo 3¹⁶ que tinham como ação específica a promoção de discussões sobre adaptações pedagógicas e curriculares, considerando a particularidade da pessoa com deficiência, que posteriormente se desdobraram em ação política.

No que se refere à acessibilidade pedagógica e curricular, ressaltamos a disponibilização de materiais pedagógicos adaptados, ampliação do tempo de curso e principalmente nas avaliações e defesas, disponibilização de intérprete de Libras, tecnologias assistivas, entre outras. A política reiterou que os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e os Colegiados dos cursos de Pós-Graduação devem promover discussões e encaminhamentos para viabilizar a adequação curricular assegurando uma formação qualitativa. Portanto:

Art. 3º As Coordenações dos cursos de Graduação e dos Programas de Pós-Graduação deverão atender as necessidades prementes dos discentes com deficiência de forma que o não atendimento a tais necessidades não contribua para o cancelamento ou evasão de seus Cursos ou Programas. (UNIRIO, 2019)

A partir dessa orientação, os Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação deverão se organizar com o intuito de reestruturar questões que inviabilizam o processo de inclusão de estudantes com deficiência. Tais ações demonstraram que não há espaço para invisibilidade direcionada às pessoas que apresentam algum tipo de necessidade específica.

A fim de assegurar o direito dos estudantes com deficiência:

Art. 4º A Comissão Permanente de Acessibilidade acompanhará as ações programadas e efetivadas, colaborando para garantir o direito à inclusão e permanência dos discentes com deficiência nos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação.

¹⁵ Garantir acessibilidade pedagógica e curricular dos discentes, docentes e técnico-administrativos com necessidades especiais nas atividades administrativas, de ensino, pesquisa e extensão da Universidade.

¹⁶ Acessibilidade Pedagógica e Curricular.

§ 1º Serão consideradas ações previstas no caput deste artigo aquelas que viabilizem recursos especializados para que sejam superadas ou mitigadas as dificuldades apresentadas pelos discentes com deficiência, com vistas ao êxito da integralização curricular.

§ 2º Os discentes com deficiência física, sensoriais, cognitivas, múltiplas ou condutas típicas podem e devem ter acesso a apoio pedagógico que viabilize acessibilidade por meio de: comunicação específica, equipamentos e materiais didáticos especiais, mobiliário adaptado e também, se necessário, orientação docente que possibilite o apoio discente em suas necessidades educacionais ao longo de seu Curso de Graduação ou Pós-Graduação. (UNIRIO, 2019)

Com a extinção da Comissão Permanente de Acessibilidade, o Núcleo de Acessibilidade da UNIRIO assume o papel de articular e acompanhar as ações que serão executadas a partir da Política de Inclusão da Graduação e Pós-Graduação. Esta ação reafirmou o exposto anteriormente de que a NIA atua no âmbito político a fim de assegurar um ambiente inclusivo na UNIRIO.

Com base nas considerações acima, observou-se que a UNIRIO possui um conjunto de políticas institucionais que asseguram o direito dos estudantes, docentes e técnico-administrativos ao processo de inclusão e à acessibilidade nas suas variadas dimensões. Entretanto, como observado, a aplicabilidade das ações previstas nos dispositivos legais ainda é incipiente, pois os documentos institucionais não demonstram tais ações. Este fator configurou uma falta de organicidade na UNIRIO, que, de certa forma, nos faz compreender que mesmo com a criação do NIA ainda existe uma invisibilidade em questões relacionadas às pessoas com deficiência.

Ações político-pedagógicas de acessibilidade e inclusão na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

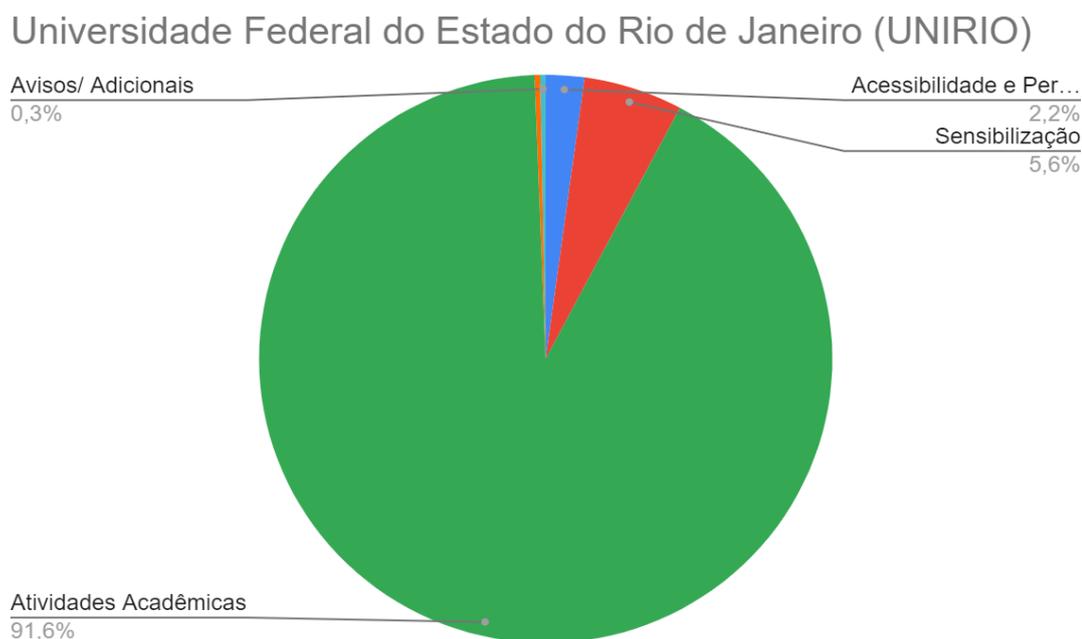
No que se refere ao financiamento de ações inclusivas, a UNIRIO tem recebido recursos via Programa Incluir. De acordo com a Lei Orçamentária da UNIRIO (2019; 2020; 2021), foram recebidos em 2019 um total de R\$ 64.475; em 2020 o valor de R\$ 62.919; e em 2021, a quantia de R\$ 61.351. O orçamento da universidade não expôs em quais ações os recursos foram empenhados.

Apesar da criação do Núcleo de Acessibilidade da UNIRIO, até o momento pesquisado não conseguimos identificar ações desenvolvidas por esta instância nos canais digitais. Contudo, a UNIRIO desenvolveu algumas ações institucionais de inclusão por meio

de setores diversos, assim, iremos analisar o que foi realizado no âmbito institucional. Para isto, mapeamos o site da UNIRIO, que contém uma aba denominada “Acessibilidade”. Nesta página foram divulgadas as ações culturais, políticas e práticas desenvolvidas na instituição. Ressaltamos que as ações mapeadas datam até 2020, pois não encontramos atualizações no mesmo.

A partir das informações disponibilizadas identificamos 322 publicações sobre ações institucionais de inclusão. Deste quantitativo 92% eram de atividades acadêmicas (palestras, debates, cursos, oficinas, e entre outros).

Gráfico 7 - Ações Institucionais da UNIRIO



Fonte: desenvolvida pela autora, 2022

O site foi dividido em 8 partes, que correspondem respectivamente a: Comissão de Acessibilidade; Plano, Projetos, Ações e Grupos de Acessibilidade; Atos Normativos sobre Acessibilidade; Núcleo de Acessibilidade e Usabilidade; Acessibilidade e Ensino; Palestras sobre Acessibilidade e Inclusão; Acessibilidade e Mídias e Fale Conosco.

As ações institucionais na UNIRIO se desenvolveram a partir setores e grupos específicos. Por meio do mapeamento identificamos ações no âmbito do ensino, pesquisa e

extensão. Com relação aos Projetos de Pesquisa relacionados à temática, foram encontrados 46, dentro da perspectiva da inclusão.

Foram desenvolvidos Projetos de Assistência Estudantil com Acessibilidade, denominados: “Inclusão Social de Jovens e Adultos com Deficiência: Transformando atitudes” – do curso de Pedagogia; “O Ensino de Matemática para uma Educação Inclusiva?” – do curso de Matemática e “Oficina de Teatro Circulando. Ateliê de Teatro para Jovens com Transtornos Mentais” – do curso de Artes Cênicas. Além dessas atividades, identificamos palestras, cursos de extensão e oficinas sobre acessibilidade e inclusão.

Salientamos que essas ações foram desenvolvidas majoritariamente no ano de 2019. Identificamos também algumas ações em 2020, poucas se comparadas às anteriores. Com relação ao ano de 2021, não conseguimos encontrar informações, porquanto o site da UNIRIO não foi atualizado, desta forma, não sabemos se as ações previstas nas políticas institucionais foram executadas, tampouco, se o NIA tem de fato exercido suas atribuições. O fato de as instâncias não atualizarem suas ações nas páginas eletrônicas não significa que essas ações não foram realizadas, pois compreendemos que nestes espaços são vivenciadas situações com falta de recursos materiais e humanos.

Porém, o contexto institucional da UNIRIO revela uma descontinuidade no processo de inclusão, reafirmando o que Damasceno (2020) configurou como “trajetórias de apagamento”. Se essas ações não estão sendo executadas, o que ecoou neste contexto foi: Para onde foram direcionados os recursos referentes ao Programa Incluir? Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa não conseguimos responder este questionamento, pois não identificamos atualizações sobre o processo de inclusão na UNIRIO.

Diante das ações institucionais expostas, observou-se que na UNIRIO algumas organizações fomentaram ações no âmbito do ensino, da pesquisa e extensão para as pessoas com deficiência. Salientamos que o processo de inclusão requer ações contínuas em outras dimensões, por conseguinte, reiteramos a importância de que o NIA dialogue mais especificadamente com essas instâncias, a fim de que as ações não sejam dissipadas ao longo do tempo.

“[...] a ciência só pode ser algo mais do que simples duplicação da Realidade no pensamento se estiver impregnada de espírito crítico. Explicar a realidade significa sempre romper o círculo da duplicação. Crítica não significa, neste caso, subjetivismo mas confronto da coisa com o seu próprio conceito. O dado só se oferece a uma visão que o considere sob o aspecto de um verdadeiro interesse, seja de uma sociedade livre, de um Estado justo ou do desenvolvimento da humanidade. E quem não compara as coisas humanas com o que elas querem significar, vê-as não só de uma forma superficial mas definitivamente falsa.”

Max Horkheimer & Theodor Adorno.

CAPÍTULO 3. SOBRE TEORIA E PRÁXIS: TESSITURAS ENTRE A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E A TRIDIMENSIONALIDADE DAS CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS.

Este estudo tem como questão central a discussão/problematização do processo de inclusão do Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior e a atuação institucional dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais do Rio de Janeiro (UFF; UFRJ; UNIRIO; UFRRJ), caracterizando o processo de Inclusão em Educação a partir das dimensões culturais, políticas e práticas. Deste modo, utilizaremos a lente da Teoria Crítica da Sociedade, com destaque para o pensamento de Theodor Adorno, e a Tridimensionalidade das Culturas, Políticas e Práticas como suporte teórico e metodológico do estudo.

É importante salientar que, na perspectiva da Teoria Crítica, a teoria compõe a práxis, sendo uma forma, um comportamento que contribui significativamente para o processo de transformação e reflexão das relações existentes na sociedade contemporânea (FLECK, 2017).

Ao assumirmos a Teoria Crítica da Sociedade como base teórica e metodológica, não há razão para qualificar ou reduzir a pesquisa em quantitativa/qualitativa, pois a tessitura entre as perspectivas se constitui como lente teórica para compreender as dimensões do processo de Inclusão em Educação nas Universidades lócus, compondo igualmente o próprio método do estudo. Sobre essas questões, Adorno (1995, p. 204) salienta que: “Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática”

Considerando a Teoria Crítica e as tridimensionalidades das culturas, políticas e práticas como lentes teórico-metodológicas, compreendemos a crítica às Instituições de Ensino Superior, porquanto a universidade, como instituição que produz subjetividades no contexto de uma sociedade capitalista, está sujeita a reproduzir processos de inclusão e exclusão. Dessarte, a universidade que temos não é a universidade que queremos, dado que as tensões do campo social são refletidas nestas instituições.

Para Adorno (1995), a educação não é absolutamente um processo que auxilia a emancipação, pois a mesma poderá promover a barbárie. Deste modo, é preciso contrapor-se cotidianamente, vislumbrando possibilidades de conscientização e reflexão crítica. Sendo assim, a educação encontra-se na dualidade entre barbárie e emancipação. “Adverte-se que a escolha entre adaptação ou emancipação não é binária, uma vez que a crítica à escola meramente adaptativa e as ações que se diferenciam dela são feitas a partir e dentro da própria escola” (ESTEVES; VALVERDE, 2016, p. 260).

Sob tal conjuntura, a “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (ADORNO, 1995, p. 143), assim, a educação voltada para a emancipação produz uma consciência verdadeira, orientando os sujeitos à compreensão das contradições sociais.

A fim de compreender as dimensões das culturas, políticas e práticas é necessário citar o *Index para Inclusão*, que se constitui como um documento que visa auxiliar a execução de processos inclusos em instituições escolares com base nestas dimensões. De acordo com os autores Booth e Ainscow (2002, p. 5) “O Índice não constitui uma iniciativa adicional ao funcionamento das escolas, mas um meio de as aperfeiçoar, de acordo com os valores inclusivos.”

Na perspectiva do *Index*, os processos de inclusão e exclusão são analisados por meio de três dimensões que estão relacionadas entre si, as quais são: criação de culturas inclusivas, implementação de políticas inclusivas e promoção de práticas inclusivas. Essas dimensões são essenciais para o processo de inclusão, portanto, todas as ações desenvolvidas no espaço escolar/universitário devem considerar tais dimensões. Para Booth e Ainscow (2002), as dimensões estão dispostas num formato de triângulo, onde a dimensão das culturas/valores inclusivos se constitui como base para as demais, desse modo:

O desenvolvimento de valores inclusivos partilhados por todos e as relações de colaboração podem conduzir a mudanças nas outras dimensões. É através de culturas escolares inclusivas que as mudanças nas políticas e nas práticas podem ser mantidas pelos novos alunos e novos membros do pessoal. (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 13)

Além disso, cada dimensão possui secções que irão estruturar a realização do processo de inclusão. Na dimensão das culturas as secções são: construir o sentido de comunidade e estabelecer valores inclusivos, ou seja, “Esta dimensão cria uma comunidade segura, receptiva, colaboradora e estimulante, na qual todos são valorizados, constituindo um suporte de sucesso para todos” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 14), para os autores o aperfeiçoamento de culturas inclusivas é contínuo.

Sobre a dimensão das políticas as secções são: desenvolver a escola para todos e organizar o apoio à diversidade. Nesta dimensão a inclusão é introduzida em todos os planos e normativas desenvolvidas, portanto, “Consideram-se como apoio todas as atividades que conduzem a um aumento da capacidade de resposta à diversidade dos alunos” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 14)

Na dimensão das práticas as secções são: organizar a aprendizagem e mobilizar os recursos. “Esta dimensão tem a ver com o desenvolvimento de práticas que traduzem as culturas e as políticas inclusivas da escola” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 14). Além de mobilizar os recursos disponíveis de acordo com a necessidade dos estudantes, busca-se a partir desta dimensão o apoio à aprendizagem e à participação, de modo que os saberes de gestores, professores e estudantes sejam compartilhados (BOOTH; AINSCOW, 2002).

No que se refere à perspectiva de Booth e Ainscow (2002), Santos (2015) ressaltou que para os autores, as práticas procedem das culturas e das políticas, porém a mesma considera que são ‘igualmente importantes e instituintes de novas culturas e políticas, tal como vemos as outras duas dimensões’ (SANTOS, 2015, p. 54). Desse modo, nos apoiaremos na perspectiva de Santos (2015).

Para Santos (2015), o processo de Inclusão em Educação se relaciona com a ideia de tridimensionalidade, contemplando as dimensões das culturas, políticas e práticas, de modo que:

A dimensão das culturas nos remete ao campo dos valores, de nossas percepções, do modo como concebemos as coisas, de como as justificamos. A dimensão das políticas está atrelada ao suporte e o apoio, e também à organização, para que decisões tomadas (com base nas culturas, segundo os autores) e objetivos traçados sejam alcançados. Em nosso ver, entretanto, políticas também estão intimamente ligadas às intenções explicitadas, cujo objetivo final é orientar as práticas, e que podem não se fundamentar nas culturas, sendo-lhes, mesmo, contraditórias. A dimensão das práticas, por fim, refere-se a tudo que fazemos e como fazemos. (SANTOS, 2015, p. 54)

No que se refere às tridimensionalidades, as dimensões das culturas, políticas e práticas não se organizam de forma hierárquica, visto que são complementares, possuem a mesma relevância e podem ser influenciadas pela dialética da inclusão/exclusão. Portanto, compreendemos o processo de Inclusão em Educação de forma dialética (SANTOS, 2015), na medida em que este processo reconhece “que a realidade é permeada de conflitos no sentido de que cada elemento da realidade pressupõe a existência de seu contrário e de seu contraditório, e que ambos se determinam mutuamente” (SANTOS, 2015, p. 55)

Em síntese, a Teoria Crítica e a Tridimensionalidade das Culturas, Políticas e Práticas compreendem a educação, e neste caso, o processo de Inclusão em Educação, direcionado a autonomia e emancipação dos sujeitos a partir de uma perspectiva crítica de mundo. Ambas as lentes potencializam os fenômenos em suas múltiplas dimensões, sem observá-los de forma isolada.

3.1 Objetivos e questões de estudo

Com base na formação utilizada pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) da UFRRJ, optamos por expor novamente os objetivos e as questões de estudo neste tópico para facilitar a compreensão do presente estudo.

Os objetivos do presente estudo foram:

- Analisar o impacto das políticas públicas de Educação Inclusiva no processo de Inclusão em Educação das universidades federais do Rio de Janeiro;
- Identificar e analisar a atual configuração dos núcleos de acessibilidade, as políticas institucionais e as ações político-pedagógicas das universidades federais do Rio de Janeiro;

- Analisar a perspectiva dos estudantes com deficiência sobre processo de inclusão nas universidades federais do Rio de Janeiro e sobre a atuação institucional dos núcleos de acessibilidade.

Desta forma, os objetivos foram desdobrados nas seguintes questões de estudo:

- Quais os impactos das políticas públicas de Educação Inclusiva no processo de Inclusão das universidades federais do Rio de Janeiro?
- De que forma as universidades estruturaram os núcleos de acessibilidade, as políticas institucionais e as ações de político-pedagógicas de inclusão? E quais impactos foram percebidos neste contexto?
- O que pensam os estudantes com deficiência sobre o processo de inclusão nas universidades e sobre a atuação institucional dos núcleos de acessibilidade?

3.2 Caracterização do lócus: as universidades federais do rio de janeiro

Considerando que no capítulo 2 foi realizada uma análise mais profunda sobre os núcleos de acessibilidade, as políticas institucionais e as ações político-pedagógicas das universidades lócus, neste tópico abordamos algumas informações adicionais sobre a caracterização destas universidades. Esses dados informam o ano de criação, os campi das instituições, a quantidade de cursos ofertados, a relevância no âmbito educacional e o quantitativo de estudantes com deficiência.

De acordo com os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o Estado do Rio de Janeiro é considerado o 3º estado mais populoso do Brasil, totalizando mais de 15,9 milhões de habitantes distribuídos em seus municípios. Pertencente à Região Sudeste, que possui um dos principais polos econômicos e industriais, educacionais, culturais, o Rio de Janeiro possui um quantitativo significativo de Instituições de Ensino Superior, sejam elas públicas ou privadas. No que se refere às universidades Federais, o Estado possui as seguintes instituições:

A Universidade Federal Fluminense possui sede na cidade de Niterói, foi criada em 1960 e atualmente é considerada uma das principais universidades de excelência no Brasil. A UFF é constituída por 32 unidades de Ensino (16 institutos, 11 faculdades, 6 escolas, 1 colégio

de aplicação), quatro polos no interior, 27 polos de educação a distância, uma unidade avançada em Oriximiná-PA, um núcleo experimental em Iguaba Grande e uma fazenda-escola em Cachoeiras de Macacu. São ao todo 94 departamentos de ensino e 27 polos de educação a distância, além dos cursos de Pós-Graduação. Com relação aos cursos da graduação, a UFF possui um total de 132 cursos que se dividem na modalidade presencial e a distância.

Identificamos que o total de estudantes com deficiência que foram contemplados pelo programa de reserva de vagas na UFF (no segundo semestre de 2020) foi de 397 (UFF, 2022). Não conseguimos informações sobre o total de alunos matriculados na instituição. Sobre as especificidades dos estudantes do programa de reserva de vagas:

Tabela 2 - Estudantes com deficiência na UFF (2º semestre de 2020)

DADOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA (2º SEMESTRE DE 2020)	
Altas Habilidades / Superdotação	4
Altas Habilidades / Superdotação, Deficiência Física	1
Baixa Visão	56
Cegueira	42
Deficiência Auditiva	52
Deficiência Física	195
Deficiência física, Deficiência intelectual	1
Deficiência Intelectual	10
Surdez	13
Surdo Cegueira	1
Transtorno global do desenvolvimento (TGD)/Transtorno do espectro autista (TEA)	22

Fonte: UFF, 2022

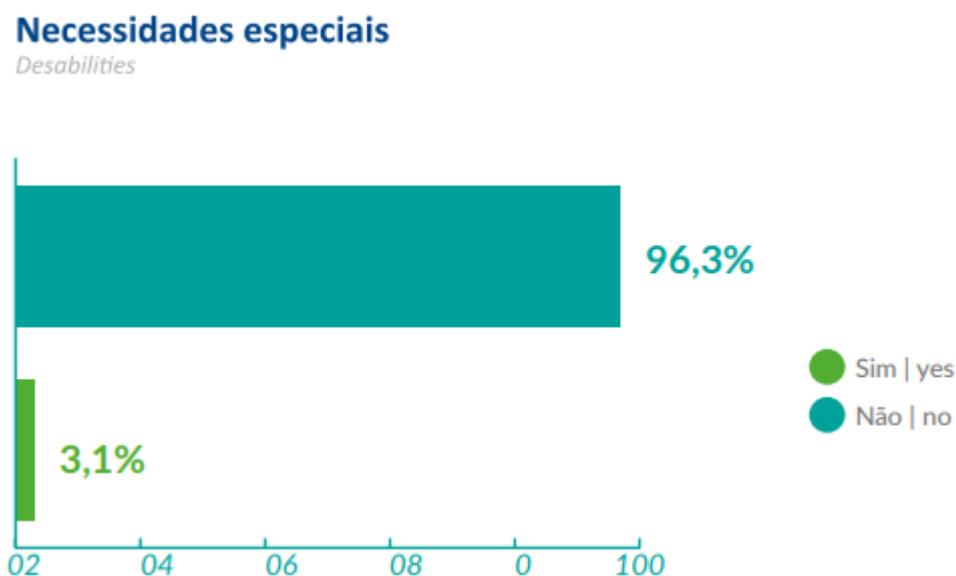
A Universidade Federal do Rio de Janeiro foi criada em 1792 foi a primeira instituição de Ensino Superior do Brasil. Configura-se como centro de excelência de ensino e pesquisa, possuindo reconhecimento nacional e internacional. A universidade possui 172 cursos de graduação presencial, 4 cursos de graduação a distância e 24 cursos de graduação noturnos. Com relação à infraestrutura, a universidade está localizada na cidade do Rio de Janeiro, com

atuação em dez municípios; incluindo as cidades de Angra dos Reis, Duque de Caxias, Itaperuna e Macaé. Existem também unidades isoladas na capital fluminense: a Escola Superior de Música, a Faculdade Nacional de Direito, o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais e o Instituto de História. Em relação ao quantitativo de estudantes com deficiência nos cursos de graduação, não foi possível identificar estes dados.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro possui localização no município de Seropédica, a sede da UFRRJ possui um dos maiores campus da América Latina. Foi criada em 1910, estabelecendo as bases do ensino agropecuário no país. A universidade possui 4 campus: Seropédica, Nova Iguaçu, Três Rios e Campos dos Goytacazes. São 56 cursos de graduação e 2 cursos a distância. A UFRRJ é reconhecida uma das melhores universidades do país, ocupando o 36º lugar entre as instituições avaliadas no Brasil, e em 4º lugar no estado do Rio de Janeiro, à frente de outras importantes instituições como a UERJ, UFF e UNIRIO.

A UFRRJ possui 17.900 alunos de graduação matriculados, deste quantitativo apenas 3,1% possuem algum tipo de deficiência, observe o gráfico a seguir:

Gráfico 8 - Estudantes com necessidades especiais na UFRRJ



Fonte: UFRRJ, 2021

A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro foi fundada em 1969 no bairro da Urca, na cidade do Rio de Janeiro, a UNIRIO atualmente possui 48 cursos de graduação. A universidade tem cinco centros que são compostos por unidades acadêmicas (escolas e institutos): Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) – Campus Urca; Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET) – Campus Urca; Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH) – Campus Urca; Centro de Letras e Artes (CLA) – Campus Urca; e o Centro de Ciências Jurídicas e Políticas (CCJP) – Campus Botafogo. Além dos órgãos suplementares: Arquivo Central; Biblioteca Central; e o Hospital Universitário Gaffrée e Guinle (HUGG). Alguns da UNIRIO são bastante tradicionais e prestigiados, sendo vários deles pioneiros em suas respectivas áreas. Assim como na UFRJ, não foi possível identificar os dados referentes ao quantitativo de estudantes com deficiência.

A escolha destas universidades justificou-se pela proximidade territorial que ambas possuem e pela possibilidade de compartilhar experiências, projetos e ações de inclusão entre os núcleos de acessibilidade apresentados neste estudo.

Portanto, a pesquisa foi realizada a partir de uma perspectiva colaborativa, a fim que sejam oportunizadas às instituições, aos profissionais e aos estudantes com deficiência as contribuições deste estudo relativas ao processo de Inclusão em Educação nas universidades.

3.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Participaram deste estudo os estudantes Público-Alvo da Educação Especial dos cursos de graduação das seguintes instituições: Universidade Federal Fluminense; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Foram 20 estudantes com deficiência que responderam ao questionário eletrônico. Tendo em vista que fazem parte do corpo estudantil das Universidades lócus, assumimos que neste estudo os estudantes destas instituições foram representados.

Considerando os elementos de caracterização dos sujeitos participantes no questionário, apresentamos abaixo uma tabela que expõe os principais elementos que os caracterizam, aos quais são: identificação da pessoa com deficiência, universidade pertencente,

ano de ingresso, forma de ingresso e formação acadêmica (curso). Com o objetivo de preservar a identidade dos entrevistados foram adotados pseudônimos¹⁷.

Tabela 3 - Caracterização dos estudantes com deficiência das Universidades Federais do RJ

Nome	Identificação PcD	Universidade	Ano de Ingresso	Forma de Ingresso
Maria	Deficiência Física/Mobilidade Reduzida	UNIRIO	2021	Cota Racial
Helena	Transtorno do Espectro Autista	UNIRIO	2019	Ampla Concorrência
Alice	Transtorno do Espectro Autista	UNIRIO	2019.1	Ampla Concorrência
Deise	Transtorno do Espectro Autista	UNIRIO	2012	Ampla Concorrência
Lúcia	Deficiência Física/Mobilidade Reduzida	UFRJ	2018.2	Cota Social; Racial; e PcD
João	Transtorno do Espectro Autista	UFRJ	2016	Ampla Concorrência
Pedro	Transtorno do Espectro Autista	UFRJ	2014	Cota Social; Racial
Luiza	Deficiência Física/Mobilidade Reduzida	UFRJ	2021	Cota Racial; PcD
Sandra	Deficiência Auditiva	UFRJ	2018.1	Cota Social; Racial; e PcD

¹⁷ Para a criação dos pseudônimos utilizamos nomes aleatórios.

Rodrigo	Deficiência Visual (Cego)	UFRJ	2018	Cota PcD
Tiago	Deficiência Auditiva (Surdo)	UFF	2021	Cota PcD
Célia	Transtorno do Espectro Autista	UFF	2018.2	Ampla Concorrência
Felipe	Deficiência Múltipla	UFF	2013	Cota Social
Thaís	Preferiu não declarar	UFF	2020	Ampla Concorrência
Hugo	Deficiência Visual (Cego)	UFRRJ	2015	Ampla Concorrência
Isabel	Deficiência Física/Mobilidade Reduzida	UFRRJ	2020	Ampla Concorrência
Amanda	Deficiência Auditiva	UFRRJ	2019	Ampla Concorrência
Leandro	Deficiência Auditiva	UFRRJ	2020	Ampla Concorrência
Gabriel	Deficiência Múltipla (Baixa Visão/Surdo)	UFRRJ	2020	Cota Social/Racial/PcD
Carol	Deficiência Múltipla	UFRRJ	2020	Cota Social/Racial/PcD

Fonte: desenvolvido pela autora, 2022

Ao analisar a tabela acima, observou-se que dos 20 estudantes entrevistados: 2 possuem deficiência auditiva; 2 estudantes são surdos; 4 apresentam algum tipo de deficiência física/mobilidade reduzida; 6 são estudantes com transtorno do espectro autista; 2 são estudantes cegos; 3 possuem deficiência múltipla e 1 preferiu não declarar a sua deficiência. É importante citar que um mesmo aluno pode apresentar mais de um tipo de deficiência. Outro ponto importante a ser observado é a instituição a qual estes estudantes pertencem: dos 20 estudantes que responderam o questionário, 6 são da UFRJ, 6 da UFRRJ, 4 da UFF e 4 da UNIRIO.

Ressaltamos também o ano de ingresso dos estudantes: apenas 4 ingressaram em períodos anteriores à instituição da Lei nº 13.409/16, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior. A referida lei passou a vigorar nas universidades em 2017.2. Com relação aos estudantes beneficiados pelas cotas, observou-se que: apenas 7 ingressaram por ações afirmativas destinadas a pessoas com deficiência; 1 ingressou por cota social; 1 por cota racial; 1 obteve acesso por cota social e racial. Com relação aos que ingressaram pela ampla concorrência foram 10 estudantes.

3.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

A pesquisa foi realizada a partir de fontes primárias e secundárias, bibliográficas e documentais. Realizamos a aplicação de questionário eletrônico com os estudantes com deficiência das universidades lócus, a fim de conhecer a realidade do processo de inclusão nestas instituições. Os procedimentos utilizados foram:

Análise documental de Políticas e Planos Institucionais de Inclusão; Plano de Desenvolvimento institucional; Relatórios de gestão, Portarias e Resoluções das Universidades Federais do Rio de Janeiro e Relatórios e Planos estratégicos dos Núcleos de Acessibilidade.

Mapeamento de ações político-pedagógico: nesta etapa foram identificadas as ações desenvolvidas pelas instâncias competentes (Núcleo, Secretaria, Diretoria, etc.) e por outros setores que promovem ações inclusivas nas universidades. Deste modo, foram selecionadas as ações de acessibilidade, permanência, sensibilização, acolhimento, atividades acadêmicas e institucionais. O mapeamento foi realizado através dos sites das universidades e pelas redes sociais (Instagram e Facebook). Consideramos estas páginas como fontes significativas para compreender as ações e a organização dessas instâncias, além disso, são essenciais para o estabelecimento da comunicação, não só com a comunidade acadêmica, mas com os sujeitos que se interessam por este tema.

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi um questionário semiestruturado: nesta etapa coletamos informações dos estudantes com deficiência e de modo geral foram consideradas as seguintes questões: idade; sexo; ano de ingresso; forma de ingresso; curso; percepção sobre as políticas públicas de inclusão; conhecimento de políticas e ações institucionais de inclusão nas universidades sobre a atuação dos núcleos de acessibilidade. O

questionário foi enviado de forma eletrônica junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a fim de garantir o direito e o respeito dos participantes da pesquisa.

A priori, havíamos programado a realização de entrevistas e a observação *in loco* para registrar fatos referentes ao processo de inclusão no cotidiano, porém, em decorrência da pandemia de Covid-19, reformulamos os procedimentos a fim de que a pesquisa fosse realizada. Portanto, entramos em contato com as instâncias competentes para que o questionário pudesse ser enviado aos estudantes, contudo, não foi possível em algumas instituições, pois as instâncias resguardaram a identidade dos estudantes. Dessa forma, obtivemos o contato dos participantes por meio de coletivos de pessoas com deficiência e entidades de representação discente.

Para realizar a pesquisa, elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (que se encontra no apêndice) e submetemos o projeto à Plataforma Brasil, na qual o mesmo foi direcionado e analisado pelo Comitê de Ética do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)¹⁸. O número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética é 48110321.1.0000.8137. Esta etapa da pesquisa foi essencial, visto que ao envolver seres humanos a pesquisa assumiu o compromisso de resguardar e assegurar o direito dos participantes.

3.5 Perspectiva dos estudantes com deficiência das Universidades Federais do Rio de Janeiro sobre o processo de Inclusão em Educação

Neste tópico, apresentamos as análises do questionário eletrônico enviado aos sujeitos da pesquisa – os estudantes com deficiência das Universidades Federais do Rio de Janeiro – cotejando as narrativas sobre o panorama de inclusão nas universidades e sobre a atuação institucional dos Núcleos de Acessibilidade.

No que se refere às respostas do questionário, procuramos identificar como o processo de inclusão se manifestava no cotidiano dos estudantes com deficiência, pois entendemos que mesmo havendo políticas e práticas institucionais, podem não compreender a necessidade existente. Além disso, buscamos compreender, a partir da perspectiva dos

¹⁸ Apesar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro possuir um comitê de ética, o mesmo não possui vinculação à Plataforma Brasil, por isso, ao submeter o projeto a plataforma, a pesquisa foi encaminhada ao comitê do INES.

estudantes, de que forma as universidades se organizaram para garantir a permanência no período da pandemia de Covid-19. A partir das respostas coletadas no questionário, foi possível compreender questões que não foram expressas nos documentos institucionais e no mapeamento de ações político-pedagógicas.

Desta forma, estabelecemos categorias de análise para organizar as informações obtidas. Os dados do questionário encontram-se no apêndice e algumas respostas sofreram correções gramaticais e de concordância, porém o sentido foi mantido.

Concepções dos estudantes com deficiência sobre Inclusão em Educação

Para compreender como os estudantes percebem os impactos do processo de inclusão no, foi importante considerar as suas concepções sobre o significado de inclusão. Ao compreender tais questões, refletimos sobre a dimensão das culturas que expressam valores, percepções e também demonstram como justificamos e concebemos determinadas situações (SANTOS, 2015).

Em tessitura com a perspectiva adorniana, acreditamos que:

[...] o pensamento está sempre vinculado a juízos de valores, consubstanciado a interesses que determinam a forma como o saber será objetivado em produtos sociais posteriormente distribuídos e assimilados pelos indivíduos. (ZUIN, et.al., 1999, p. 112)

Desse modo, as respostas identificadas não evidenciam somente o ponto de vista dos estudantes, mas também relevam as influências que estes indivíduos recebem no meio social, e que acabam por influenciar seus modos de agir e pensar. Os sujeitos do estudo apontaram diversas perspectivas sobre o significado de inclusão, e, para organizar as falas, agrupamos as mesmas em categorias, a fim de analisarmos tais concepções. Alguns estudantes evidenciaram que “inclusão” significa minimizar situações de exclusão, assegurando acesso e direitos a todas as pessoas. Vejamos as falas abaixo:

“É permitir a todos, seja pessoa PcD ou não, ter acesso a todos os lugares, de forma igualitária” (Lúcia – UFRJ)

“Pensar nas questões de todos e procurar adaptar à realidade a elas” (João – UFRJ)

“Que todos tenham as mesmas participações de forma justa e ninguém seja prejudicado por precisar se adaptar a alguma situação.” (Isabel – UFRRJ)

“Proporcionar condições para que todos possam desfrutar de um benefício.” (Helena – UNIRIO)

“Um ambiente justo e acessível a todos! Onde todos têm o direito de ir e vir e de expor suas opiniões e serem ouvidos.” (Alice – UNIRIO)

“Tornar algo acessível a todas as pessoas” (Thaís – UFF)

A partir dessas falas, observou-se que estes estudantes compreendem que a inclusão não é um processo destinado somente às pessoas com deficiência. Sobre esta questão, Santos (2015) adverte que existe um senso comum, no qual a ideia de inclusão é associada à deficiência, de modo que este processo tenha como sinônimo a Educação Especial. Para estes estudantes, a inclusão tem por objetivo a garantia do acesso e participação a todos os indivíduos em todos os lugares, ou seja, não é algo que se restringe à educação, mas que transcende os seus limites, compreendendo diversas áreas da vida.

Ainda nesta perspectiva, mas voltada em específico à educação, ressaltamos a seguinte resposta: “Inclusão é o ato de tornar o ensino mais democrático” (Felipe), isto é, a educação por si tem como premissa ser inclusiva – toda tentativa de se constituir práticas que não democratizam o acesso e participação se constituem como barbárie. A fim de resistir a essas questões, Adorno (1995) propõe que precisamos evidenciar para onde a educação tem conduzido os indivíduos: Para a emancipação ou para adaptação? Pois, segundo o autor, a democracia se estabelece a partir da emancipação.

Com base nas falas dos estudantes destacamos a palavra “todos”, pois se para estes sujeitos a inclusão tem o objetivo de considerar as especificidades existentes, isso nos conduz a refletir que os processos de inclusão nas universidades devem considerar não somente as especificidades de pessoas com deficiência, mas de todo indivíduo que possua necessidades específicas no processo de formação. Desse modo, não haveria a necessidade de criar ações e políticas específicas, visto que todas as questões institucionais já considerariam as necessidades existentes. Porém, ao estarmos inseridos num contexto social pautado na dualidade entre exclusão/inclusão, é necessária a criação de mecanismos para minimizar as barreiras existentes,

ou seja, a criação de núcleos de acessibilidade, de políticas e ações institucionais de inclusão são instrumentos para efetivar direitos que são negados a pessoas com deficiência.

Além disso, é importante ressaltar que as instituições de educação, neste caso as universidades, tem por pressuposto “se adaptar à realidade” (João, UFRJ) do sujeito, porém o que observamos em algumas situações é a adaptação do estudante às formas de exclusão que são realizadas nas universidades. Sobre estas questões, Adorno (1995) afirma que o processo de adaptação é necessário a fim de que as causas da barbárie sejam reconhecidas, portanto, o movimento de adaptação se constitui como primeiro ato para pensar possibilidades de enfrentar a realidade que se impõe.

Analisando essas questões nas perspectivas das culturas (BOOTH & AINSCOW, 2002; SANTOS, 2015), compreendemos que o trabalho a ser realizado nas universidades deve considerar a ação coletiva, neste sentido ressaltamos a seguinte fala: “Um ambiente justo e acessível a todos! Onde todos têm o direito de ir e vir e de expor suas opiniões e serem ouvidos.” (Alice – UNIRIO), isto é, as ações de inclusão deverão ser realizadas em parceria com os estudantes e os profissionais das universidades, oportunizando o acesso dos discentes nas decisões institucionais, partindo assim de uma ótica horizontal.

Um outro grupo de estudantes demonstrou que inclusão significa assegurar acesso, experiência e direitos às pessoas com deficiência e grupos minoritários:

“Inclusão é a forma que as instituições têm de garantir uma experiência justa, saudável e agradável para as pessoas com deficiência. É um direito básico que deve ser respeitado e cumprido.” (Maria – UNIRIO)

“Ter os mesmos direitos e condições de acesso como as demais pessoas” (Rodrigo – UFRJ)

“Permitir que pessoas com deficiência tenham o direito de estudar o que eles querem junto com todas as outras pessoas” (Amanda – UFRRJ)

“É um direito a pessoa com deficiência ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis, compreendendo cada deficiência, seja: física, visual, auditiva, cognitiva etc.” (Carol – UFRRJ)

“Respeito as diferenças, acessibilidades no ambiente.” (Hugo – UFRRJ)

“Fazer acessível igualmente para as pessoas com diferentes dificuldades de acesso” (Pedro – UFRJ)

“Ter fácil acesso para pessoas com deficiência” (Sandra – UFRJ)

“Inclusão é grupo de comunidade surda e ouvintes” (Tiago – UFF)

“Sala de recursos e ajudar outros estudantes.” (Gabriel – UFRRJ)

Estes estudantes compreendem que inclusão é um processo que se direciona a pessoas com deficiência e a grupos que se constituem como minoria. Como citamos anteriormente, há um estigma que vigorou/vigora no Brasil de que Educação Especial e Educação Inclusiva são sinônimos. De fato, as ações inclusivas contribuem significativamente nas questões sociais, educacionais, culturais (e etc.) de grupos heterogêneos, porém defendemos uma sociedade que compreenda a necessidade de todos. Quando os estudantes evidenciam que é preciso garantir direitos e acesso como às “demais pessoas”, essas falas partem do princípio de que as pessoas com deficiência são imputadas constantemente a situações de exclusão dentro do ambiente educacional.

Por estarmos inseridos numa sociedade que tem por objetivo desconsiderar e inserir num determinado “lugar” as pessoas que se diferem do padrão dominante, nos é imputada uma “consciência coisificada” de que ações inclusivas são destinadas exclusivamente a um determinado grupo. Sobre este pensamento, Adorno (1995, p. 132) ressalta que:

[...] Esta é sobretudo uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo. Acredito que o rompimento desse mecanismo impositivo seria recompensador.

Como citamos anteriormente, a adaptação é necessária para que possamos alcançar a emancipação, portanto, ainda que haja uma “consciência coisificada”, não podemos negar que determinados direitos são negados aos grupos minoritários. Nesse sentido, ressaltamos o comentário de Becker nos diálogos estabelecidos com Adorno sobre as questões de “superação” da adaptação e situações de exclusão dos indivíduos:

A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador. Esta tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo. Mas, por outro lado, não devemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo. (ADORNO, 1995, p. 144)

Para os autores, ainda que sejamos imputados a processos de adaptação/exclusão, não podemos abrir mão das subjetividades. Desta forma, partimos do pressuposto de que as ações de inclusão são para todos, porém, se no contexto das universidades é possível somente a realização de ações para grupos minoritários, então que assim seja, afinal, mesmo diante das

dificuldades existentes nas universidades, precisa ser realizado o possível de acordo com cada realidade.

Sobre essas questões, Adorno (1995, p. 144) ressaltou que: “Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela”. Para o autor, ainda que não seja possível superar estes processos, é possível minimizá-los, pois ainda que haja um estigma de que ações inclusivas são destinadas somente às pessoas com deficiência, tais ações podem ser ressignificadas de acordo com os valores estabelecidos nas políticas e práticas. Portanto, para Adorno (1995, p. 144): “A educação [...] por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação”.

Para além dessas questões, algumas respostas evidenciaram que o processo de inclusão faz referência ao conceito de igualdade e equidade:

“Significa equidade e experiências positivas para pessoas não típicas, não “padrões”, para as minorias. É a não deficiência DA SOCIEDADE em ser acessível para nós.” (Deise – UNIRIO)

“Igualdade” (Luiza – UFRJ)

“Processo de manutenção da equidade nas especificidades humanas.” (Leandro – UFRRJ)

“Inclusão é dar acessibilidade com equidade.” (Célia – UFF)

Sobre estes conceitos precisamos considerar que “O fato de todos serem considerados iguais não garante que sejam tratados ou vivam em equidade” (SOUZA, 2006, p.13). O conceito de igualdade significa que as necessidades e os direitos dos indivíduos têm a mesma importância, e por se configurar desta forma todos são tratados do mesmo modo. Já o conceito de equidade parte do ponto de vista de que os indivíduos são diferentes, e por se constituírem assim, as ações realizadas precisam considerar as suas necessidades em específico. Quando os estudantes evidenciam que as ações nas universidades devem considerar questões de igualdade e equidade, tal pensamento nos conduz à compreensão de que, para estes sujeitos, as suas necessidades e especificidades não estão sendo consideradas em sua totalidade.

A partir desta fala “É a não deficiência DA SOCIEDADE em ser acessível para nós.” (Deise – UNIRIO), observamos que o problema não está no indivíduo que possui deficiência, e sim na sociedade que não executa de forma instintiva mecanismos de inclusão.

Sendo assim, para se efetivar o direito a estes estudantes são necessárias ações sob o viés de dispositivos legais, visto que as suas necessidades são invisibilizadas no cotidiano. Para além dessas questões, observa-se que tais conceitos têm sido apropriados em determinadas legislações, como a Constituição da República (1988), que assegura a igualdade de todos os indivíduos perante a lei. Contudo, o que se presencia no cotidiano é que o estabelecimento de dispositivos legais não assegura em sua totalidade tais questões.

O conceito de equidade parte de uma proposta “inclusiva” ao considerar as necessidades dos indivíduos, porém este conceito tem sido apropriado por agentes políticos e governamentais de cunho neoliberal, onde são expressas situações de adaptação a padrões estabelecidos e a manutenção da desigualdade. Para Adorno (1995, p. 43):

A forma de organização política é experimentada como sendo inadequada à realidade social e econômica; assim como existe a obrigação individual à adaptação, pretende-se que haja também, obrigatoriamente, uma adaptação das formas de vida coletiva, tanto mais quando se aguarda de uma tal adaptação um balizamento do Estado como megaempresa na aguerrida competição de todos.

Em outros termos, a partir deste viés, na dimensão das políticas há uma transmutação na noção de equidade, fazendo referência a uma *pseudo* equiparação de direitos e acesso, de modo que as reais necessidades de grupos minoritários não seja o foco principal, mas privilegiando de fato os ideais de uma parcela dominante. Tal contexto tem se desdobrado nas últimas ações direcionadas às pessoas com deficiência por parte do Estado, porquanto o que observa-se não é uma preocupação com o direitos destes sujeitos e sim uma tentativa de manter processos inclusivos de forma superficial, visto que não há como garantir a igualdade/equidade a pessoas com deficiência no ensino superior se não houver investimentos, recursos materiais e humanos, e principalmente vontade política estabelecida por valores inclusivos.

Com base nas falas dos estudantes, observou-se que cada sujeito possui uma compreensão específica sobre o processo de inclusão. Tal perspectiva não se direciona entre o que é certo e errado, porém mesmo com aspectos diversos estas falam caminham na mesma direção ao reafirmar o direito da pessoa com deficiência a acessibilidade, aprendizagem, participação, igualdade e entre outros.

Políticas Públicas e seus impactos no processo de inclusão.

Nosso objetivo nesta categoria foi direcionado à percepção dos estudantes sobre as políticas públicas de inclusão, demonstrando se estes sujeitos conhecem alguns dispositivos legais sobre o tema e também se eles reconhecem no cotidiano o impacto destes. Ao analisar este processo a partir da dimensão política (BOOTH & AINSCOW, 2002; SANTOS, 2015) consideramos que estes dispositivos têm como premissa o objetivo de diminuir as barreiras existentes. É importante citar que tais políticas foram desenvolvidas a nível nacional, portanto, no processo de aplicabilidade desses dispositivos deve-se atentar às particularidades das instituições de educação (as universidades), ora:

A inclusão como processo não constitui um fenômeno hegemônico, pois, ele é sempre relativo e busca adequar-se ao contexto onde é percebido. Pode-se dizer que cada país, cada localidade, cada contexto, possui seu próprio ritmo de caminhada em direção a tornar suas instituições sociais mais inclusivas ou não. (SILVA, et. al., 2012, p. 5)

A fim de analisar as perspectivas, questionamos aos estudantes se eles têm o conhecimento de alguma política que versa sobre inclusão. Das 20 respostas obtidas, foi possível identificar que 8 estudantes apontaram não ter conhecimento e 1 estudante demonstrou ter conhecimento, mas preferiu não citar especificamente, pois acredita que as políticas não são efetivas. Sobre estas questões, ressaltamos que não se trata apenas do desconhecimento de uma diretriz em específico, mas a evidência que esses estudantes não reconhecem em seu cotidiano a aplicabilidade desta, visto que uma política não se torna efetiva no ato de sua publicação e sim em sua materialidade, portanto:

Colocar a palavra “política” na capa de um documento não o transforma em política em nenhum sentido importante, a menos que represente uma clara intenção de regulamentar a prática. Sem uma estratégia de implementação um documento considerado como política se torna retórico, usado, talvez, apenas para impressionar inspetores e visitantes. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p.45, tradução livre *apud* SANTOS, 2012, p.2).

Para Santos (2012), política vai além do que se apresenta em uma diretriz, posto que expressa intenções. Alinhados a esta perspectiva, nos direcionamos ao pensamento de Ball (2006) ao afirmar que as políticas criam circunstâncias para efetivar ações – “políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto” (BALL, 2006, p.26). Tal afirmação se direciona ao exposto pelos estudantes a seguir – 11 estudantes

responderam ter conhecimento sobre algumas políticas de inclusão, dentre essas respostas, 4 evidenciaram as políticas de ações afirmativas a pessoas com deficiência.

“Reservas de vagas, obrigatoriedade de acessibilidade mesmo que não ocorra, e entre outras” (Lúcia – UFRJ)

“Cotas” (João – UFRJ)

“A Lei de cotas em 2016 e a Lei Brasileira de Inclusão LBI” (Hugo – UFRRJ)

“Ação afirmativa, bolsas e reserva de vagas em projetos de pesquisa...” (Felipe – UFF)

Ao apontar essas políticas, os estudantes evidenciam a necessidade de reparar desigualdades perpetuadas ao longo do tempo, neste caso o acesso de pessoas com deficiência à universidade, a fim de que estes sujeitos sejam representados nestes espaços. Sobre o acesso dos estudantes com deficiência em Instituições Federais de Ensino Superior, a Lei nº 13.409/16 se constituiu como um grande passo para garantir a entrada desses estudantes neste nível de ensino, pois, de acordo Santos (2008), quanto maior o nível de ensino, maiores são as chances de ações de exclusão se manifestarem no cotidiano.

Para compreender se as políticas de ações afirmativas são efetivas no cotidiano desses estudantes, perguntamos de que forma eles ingressaram nas universidades, ou seja, se o ingresso foi pela ampla concorrência ou por intermédio de políticas afirmativas. Ressaltamos que 5 estudantes não foram beneficiados com o programa de cotas para pessoas com deficiência, uma vez que ingressaram em períodos anteriores à instituição da lei. No que se refere a estes estudantes, 3 ingressaram pela ampla concorrência, 1 por cota social e racial e 1 somente por cota social. Apesar de se identificarem como pessoas com deficiência, estes estudantes foram beneficiados com as cotas por apresentarem outras especificidades, posto que o sistema de cotas considera outros marcadores sociais como raça e renda.

Identificamos 8 estudantes que ingressaram por políticas de ações afirmativas após a instituição da Lei nº 13.406/16, vejamos as especificações: 1 por cota racial; 2 por cota para pessoas com deficiência independente da renda e raça; 1 por cota PcD e racial; e 4 por cota PcD, social e raça. Ao analisar os critérios das cotas, observou-se que 5 estudantes apresentaram outros marcadores sociais além da deficiência (raça e renda). Para analisar estas questões recorreremos ao conceito de interseccionalidade, ora:

[...] é um caminho viável para o estudo envolvendo dois ou mais marcadores de categorização social, pois, a “proposta de trabalho com essas categorias é oferecer ferramentas analíticas para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades” (p.266), ou seja, não mais tentar apreender ou analisar a realidade através de um ou outro conceito isoladamente, como é o que se tentava fazer quando se propõe um estudo sobre a sociedade unicamente a partir do conceito de classe, por exemplo; é pensar categorias de interpretação das constituições que se derivam da sociedade de forma relacional e articulada, não perdendo a complexidade interacional que envolve a formação da identidade da pessoa humana. (SILVA; SILVA, 2018, p.572)

Em outras palavras, além de serem imputados a processo de exclusão pela deficiência, estes sujeitos estão inseridos num contexto que geram múltiplas desigualdades (racial/social), dado que os marcadores sociais definem como o indivíduo será enxergado pela sociedade (SILVA; SILVA, 2018). Portanto, estes estudantes podem receber “[...] formas diversas de discriminação durante toda sua vida (considerando que ela seja deficiente desde o nascimento), pelo fato de ser triplamente lida como “inferior”, “subalterna”, “diferente” de uma padrão normativo naturalizado” (SILVA; SILVA, 2018, p.572). Desse modo, se o contexto de desigualdade é múltiplo, as soluções cabíveis devem considerar esta diversidade. Sendo assim, o conceito de Inclusão em Educação nos permite compreender que “[...] à aprendizagem e participação de todos os alunos em riscos de pressões excludentes, e não apenas aquelas com impedimentos visíveis, ou categorizadas, “rotuladas” como tendo ‘necessidades educacionais especiais’” (SILVA, et. al., 2012, p. 5)

Prosseguindo com as questões de acesso, perguntamos aos estudantes sobre o caminho percorrido até a obtenção da vaga, por isso, questionamos quantas vezes estes sujeitos prestaram o Enem¹⁹. Nosso objetivo não se direcionou aos rendimentos obtidos nas avaliações e sim no percurso, nas dificuldades para garantir o acesso. Com base nas respostas identificamos que 16 estudantes precisaram recorrer a mais de uma vez para ingressar nas universidades.

De fato, o caminho não é fácil, pois precisamos considerar que para além das questões de conhecimento/aprendizagem, existem barreiras como a falta de acessibilidade em suas variadas dimensões nos vestibulares. Por isso, defendemos que o processo de inclusão na educação superior não se inicia apenas quando este estudante “entra” na universidade. Esse processo precisa ser assegurado quando o estudante decide ingressar, e para isso, existem

¹⁹ Todas as universidades lócus utilizam o Exame Nacional do Ensino Médio como forma de ingresso.

mecanismos/políticas que asseguram este processo, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a PNEEPEI (2008), entre outros.

Sendo assim, a política de acesso tem contribuído para que os estudantes ingressem na educação superior, pois após a implementação da lei observamos que dos 8 estudantes que foram beneficiados pelas ações afirmativas, 7 foram por cota para pessoa com deficiência. Apesar de 8 estudantes terem ingressado pela ampla concorrência, este quantitativo demonstra um aumento na representação de estudantes com deficiência nas universidades.

Prosseguindo com a questão acerca do conhecimento de políticas públicas, identificou-se que 7 estudantes apontaram reconhecer políticas que versam sobre assistência estudantil.

“PNAES” (Pedro – UFRJ)

“Apenas poder fazer provas em outro ambiente.” (Deise - UNIRIO)

“Rio card” (Sandra – UFRJ)

“Adaptação do ambiente para variadas deficiências” (Isabel – UFRRJ)

“Intérprete em sala de aula” (Amanda – UFRRJ)

“Inclusão escolar e ensino regular com participação” (Carol – UFRRJ)

“Intérprete de libras para alunos surdo/mudo Bolsas de acolhimento estudantil” (Thaís – UFF)

As Políticas de Assistência Estudantil possuem o objetivo de garantir a permanência e o sucesso dos estudantes nas instituições de educação, reduzindo desigualdades e taxas de evasão, principalmente no contexto da educação superior. Ao analisar as respostas, observou-se que os estudantes expõem mais as ações que precisam ser realizadas no âmbito das universidades, ao invés de uma diretriz propriamente dita. Ademais, as dimensões mais evidenciadas foram questões de acessibilidade pedagógica e comunicacional. Ambas são essenciais para que os estudantes possuam condições de prosseguir seus estudos. Afinal, como garantir a aprendizagem se o ambiente não possui os recursos necessários? Como estabelecer a comunicação se não são ofertados intérpretes para auxiliá-los neste processo?

Portanto, ressaltamos que essas ações correspondem às necessidades destes estudantes. Ou seja, quando estes indivíduos revelam a necessidade de adaptações, intérpretes, auxílios, entre outros, eles demonstram que as políticas precisam ser orientadas para tal, de

modo que as instituições também assumam responsabilidade na execução dessas ações, visto que essas dimensões estão presentes no cotidiano dos estudantes. Para Adorno (ZUIN, et. Al., 1999), o pensamento não se isola dos fatos sociais, pois ele reflete sobre si mesmo e sobre as relações que o indivíduo produz com o meio.

Considerando as políticas apresentadas pelos estudantes anteriormente, foi importante identificar se eles percebem os impactos delas em seu cotidiano. Para Santos (2012, p. 2), “toda política contém em si algo do que denomino uma dimensão cultural (os valores e perspectivas que as mesmas preveem) e outra que denomino de prática (aquilo mesmo que ela propará fazer)”. Portanto, ao questionar sobre os impactos teremos o entendimento se as políticas públicas são efetivas para estes estudantes.

A partir das respostas obtidas, doze estudantes disseram que percebem os impactos das políticas públicas de inclusão, e oito responderam que não conseguem identificar seus efeitos. Essas respostas demonstram que, de certo modo, as políticas têm impactado o contexto de inclusão nas universidades. O panorama não é o ideal, mas não podemos negar os avanços que foram percebidos no cotidiano. Além disso, em algumas situações os estudantes não só percebem os impactos, como também são beneficiados por tais ações.

O desdobramento das políticas públicas nas universidades é realizado por meio de ações que serão desenvolvidas neste espaço. A fim de identificar essas questões em específico, perguntamos aos estudantes quais são as atividades mais realizadas nas universidades *locus* para o Público-Alvo da Educação Especial.

Salientamos que os estudantes assinalaram mais de uma ação, desse modo: 10 estudantes identificaram a presença de tradutores e intérpretes de Libras, aos quais 5 são de estudantes da UFRRJ, 2 da UFRJ, 2 da UFF, e 1 da UNIRIO. É importante ressaltar que todas as universidades evidenciaram em seus documentos institucionais a disponibilização de intérprete e tradutores de Libras, levando em consideração estas respostas, os estudantes da UFRRJ percebem esta ação com maior frequência; 9 estudantes assinalaram a oferta de bolsas e auxílios financeiros, nesta opção foram 4 estudantes da UFRJ, 3 da UFRRJ, e 2 da UFF. Foi possível observar que nenhum estudante da UNIRIO assinalou esta opção, contudo, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis possui um programa de bolsas e auxílios para estudantes com deficiência. Desta forma, concluímos que os estudantes da UNIRIO que participaram do estudo não percebem e não são beneficiados pelo programa de bolsas e auxílios.

Identificou-se que 7 estudantes demonstraram ter conhecimento de ações sobre acessibilidade física, 3 respostas foram de estudantes da UFF, 3 da UFRJ e 1 da UFRRJ. Para estes estudantes, esta dimensão além de ser expressa nas políticas também se desdobra na prática. Além disso, essa dimensão proporciona aos estudantes a livre circulação/participação e o aproveitamento de espaços e serviços das universidades; 7 estudantes identificaram que reconhecem a realização de palestras e eventos com a temática de inclusão, responderam 3 estudantes da UFRJ, 2 da UFRRJ e 2 da UFF. É importante ressaltar que no mapeamento das ações político-pedagógicas, as atividades de sensibilização por meio de palestras receberam destaque nas páginas, ou seja, as respostas dos estudantes reafirmam a realização dessas ações; 4 assinalaram a oferta de tecnologia assistiva, aos quais são: 2 da UFF, 1 da UFRJ, e 1 da UFRRJ. Consideramos como tecnologia assistiva os recursos, as técnicas e os serviços que buscam a ampliação funcional de pessoas com deficiência. Esses recursos variam de uma bengala a softwares que favoreçam a acessibilidade.

Em síntese, 4 estudantes percebem o desenvolvimento do atendimento educacional especializado, 2 são da UFRJ, 1 da UNIRIO e 1 da UFF; e 3 identificaram a presença de tutores/mediadores, dos quais foram: 2 da UFRRJ e 1 da UFF. Essas ações estão relacionadas à acessibilidade pedagógica, posto que auxiliam o processo de aprendizagem dos estudantes. O atendimento educacional especializado no ensino superior possui algumas particularidades, em outros termos, esta ação não se desenvolve a partir da perspectiva de “reforço escolar”, mas no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que buscam a autonomia desse sujeito no processo de aprendizagem, de forma que o estudante com deficiência permaneça com condições adequadas nas disciplinas, projetos e atividades desenvolvidas nos cursos de graduação.

Analisando as respostas dos estudantes, as ações mais realizadas respectivamente versam sobre acessibilidade comunicacional, assistência financeira, acessibilidade física e atitudinal, acessibilidade tecnológica e pedagógica. Se para os estudantes essas ações são percebidas com maior frequência, este dado nos leva à compreensão de que determinadas ações têm prevalência maior se comparado a outras. Uma das questões que podem justificar este panorama é que as universidades desenvolvem ações de acordo com a demanda dos estudantes, portanto, identificamos que para os estudantes da UFF, as políticas públicas se desdobram em ações de acessibilidade física. Já para os estudantes da UFRJ os impactos se direcionam principalmente a bolsas e auxílio financeiro. Já os estudantes da UFRRJ percebem de forma mais latente a disponibilização de tradutores e intérpretes de Libras. No que se refere aos estudantes da UNIRIO, foram assinaladas somente duas ações, a de intérprete e tradutor de

Libras, e atendimento educacional especializado, sendo que cada ação foi percebida por 1 estudante. Ressaltamos que esta percepção não faz referência a todos os estudantes com deficiência das universidades *lócus*, e sim aos participantes desta pesquisa.

Na opção de “outras atividades” identificamos as seguintes respostas:

“Somente marquei a que utilizo, as outras sei que existem, mas não posso dizer se funcionam.” (Leandro – UFRRJ)

“Nenhum” (Alice – UNIRIO)

“Quem me dera” (Deise - UNIRIO)

Essas falas reverberam um contexto de invisibilidade, pois, para estes sujeitos, as políticas públicas não alcançaram a dimensão das práticas. Para Ball (2006, p.27) “[...] os efeitos das políticas são sentidos nos fatos sociais básicos da pobreza, da opressão e da desigualdade”. Portanto, a não identificação para estes estudantes significa que o contexto de exclusão se sobrepõe em seu cotidiano na universidade. Ademais, ressaltamos a seguinte resposta “Somente marquei a que utilizo, as outras sei que existem, mas não posso dizer se funcionam” (Leandro – UFRRJ), em outros termos, algumas ações e políticas até se fazem presente no cotidiano, porém elas são limitadas e não alteram as condições dadas. Adorno (1995) salienta que existe uma dificuldade para superar ações de barbárie/exclusão na sociedade, este impasse ocorre principalmente pelas mazelas causadas no capitalismo. Apesar das opções de mudança serem árduas, o autor salienta que não é impossível quando se há vontade e esperança nos sujeitos envolvidos, entretanto, esse processo:

[...] não é personificado na ‘única solução para salvar o mundo’, não tem uma visão romântica ou para controlar, e de modo algum se estabelece como a verdade absoluta, de forma universal. Quando usamos a metáfora luta, é para caracterizar um processo contínuo, o reconhecimento de tensões e graus diferenciados de poderes, um processo constante na tentativa de transformação de realidades e de convite à reflexão por parte de atores sociais, quer se vejam como tal, quer sejam alienados. (SILVA, et. al., 2012, p.10)

Em síntese, foi possível identificar que os estudantes percebem o impacto das políticas em seu cotidiano, contudo, em alguns casos, a ação destes dispositivos não foi percebida, pois de certa forma não são executadas ou não se relacionam de fato com as necessidades dos estudantes. Ademais, as políticas identificadas versam principalmente sobre

ações afirmativas e assistência estudantil. Para os estudantes, as políticas possuem o objetivo de superar as dificuldades existentes, ainda que os seus alcances e possibilidades sejam restritos, esse objetivo deve ser apropriado pelas universidades, porquanto a tradução das políticas instituídas ocorrerá de acordo com as características locais (BALL, 2006).

Inclusão nas Universidades Federais do Rio de Janeiro: principais dificuldades.

Neste tópico apresentaremos as perspectivas dos estudantes com deficiência a respeito do processo de inclusão em suas universidades (UFF; UFRJ, UFRRJ; UNIRIO) e sobre a atuação dos núcleos de acessibilidade a partir das dimensões das culturas, políticas e práticas. Para compreender como este processo se desdobra na realidade, foi importante considerar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Ao elucidar essas considerações, possuímos possibilidades de identificar se o trabalho realizado nessas instituições, por meio dos núcleos de acessibilidade, se direciona de fato às demandas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Ao analisar as respostas, identificamos que estas demonstraram diversas barreiras, porém uma das principais questões foi a falta de compreensão por parte dos professores. Essas dificuldades se relacionam diretamente com o processo de aprendizagem dos estudantes nos cursos de graduação, o que de certa forma contribui para que estes sujeitos não possuam uma formação ampla, no que se refere a conhecimentos técnicos e específicos. Desta forma os estudantes responderam que:

“Algumas incompreensões por parte da acessibilidade. Falta de informações gerais para planejamento das aulas, planejamento das disciplinas, entrega de materiais antes das aulas, compreensão de alguns professores nas formas de ministrar as aulas.” (Leandro – UFRRJ)

“Encontrar mecanismos didáticos com os quais o professor possa flexibilizar sua aula/ensino para aqueles com dificuldades e a elaboração de atividades avaliativas alternativas.” (Pedro – UFRJ)

“Conhecimento dos profissionais da instituição, adaptação e reconhecimento tanto no método de ensino quanto no processo cotidiano.” (Célia – UFF)

“Falta de acessibilidade dentro da Universidade e falta de compreensão dos professores.” (Lúcia – UFRJ)

“Aceitação dos professores e falta de materiais especializados” (Rodrigo – UFRJ)

“Professores que não compreendem que precisam falar mais devagar” (Sandra – UFRJ)

“Professores que respeitam a presença dos intérpretes em sala” (Amanda – UFRRJ)

“A falta de apoio e didática para alunos com dificuldades cognitivas e falta de mediadores.” (Alice – UNIRIO)

“As avaliações não levam em consideração a inclusão.” (João – UFRJ)

Santos (2008) ressalta que o processo de exclusão se torna mais latente na educação superior, e uma das questões que contribuem para essa realidade é a incompreensão dos docentes sobre a heterogeneidade. Essas respostas evidenciam que as práticas realizadas na sala de aula precisam ser ressignificadas, portanto, a dimensão das culturas inclusivas deve nortear o planejamento, as atividades e principalmente os valores e as concepções que os professores possuem sobre o processo de inclusão. Para Booth e Ainscow (2011, p.21):

Todos os valores são necessários para o desenvolvimento educacional inclusivo, mas cinco – igualdade, participação, comunidade, respeito pela diversidade, e sustentabilidade – são os que mais podem contribuir no estabelecimento de estruturas, procedimentos e atividades inclusivas na escola.

Quando os estudantes evidenciam dificuldades no planejamento, ao pensar esta etapa na perspectiva de valores inclusivos, o professor ao elaborar as aulas e as atividades deverá partir do princípio da igualdade, de modo que os conteúdos alcancem a todos os estudantes e que as atividades assegurem a participação, para que não haja processos de “integração” no contexto de aprendizagem. Em outras palavras, ou o estudante se adapta às condições estabelecidas, ou ele permanece excluído.

Para romper este contexto é necessário “Encontrar mecanismos didáticos com os quais o professor possa flexibilizar sua aula/ensino.” (Pedro – UFRJ). A partir desta resposta, compreendemos que existe uma resistência de certos profissionais em flexibilizar os recursos utilizados. Essa resistência se relaciona com o processo de formação dos professores, visto que em alguns casos não se trata somente da disposição do sujeito, e sim do desconhecimento deste profissional para materializar a relação de processos inclusivos com os conhecimentos técnicos.

Portanto, a formação continuada de professores que atuam na educação superior é necessária e urgente, visto que as respostas evidenciam uma falta de preparo nas práticas estabelecidas. Um dos problemas que causam este contexto é que muitos professores não

tiveram acesso a uma formação pedagógica, tendo sua trajetória profissional específica a determinadas áreas de conhecimento.

É imprescindível que os cursos preparem professores para lidar com a multiplicidade de sujeitos que frequentam as escolas. O silêncio dos cursos de formação de professores quanto a essa realidade dificulta que os alunos, ao se formarem professores, se assumam como agentes transformadores de nossa realidade excludente, inviabilizando, assim, que os mesmos promovam o ideal democrático de atender a todos os educandos, respeitando as suas especificidades, criando alternativas que possibilitem o desenvolvimento e o aprendizado de todos. (SILVA, et. al. 2012, p.9)

Há de se considerar uma certa resistência sobre a formação dos professores das universidades, visto que ao ocupar estes espaços os profissionais precisam alcançar níveis elevados de formação e por este motivo alguns não aceitam se submeter a novos conhecimentos. Porém, ressaltamos que o mero conhecimento técnico não é suficiente para o estabelecimento de práticas educacionais eficazes. Assim:

Particularmente a questão da formação inicial ou continuada dos professores da educação e do ensino superior com bases inclusivas pode ser considerada como um dos grandes entraves para inclusão dos alunos com deficiência. Apesar da Universidade exercer um papel fundamental neste contexto, ainda há um grande vazio em programas ou projetos que envolvam ações relacionadas à qualificação de seu corpo docente em propostas mais inclusivas. (MOREIRA, et, al., 2011, p. 140)

Ao resistirem às mudanças, estes profissionais contribuem para a perpetuação de ações arcaicas. Sobre esta questão, Adorno (1995, p. 113) salienta que: “Um tal arcaísmo correspondente à profissão do professor como tal não apenas promove os símbolos arcaicos dos professores, mas também desperta os arcaísmos no próprio comportamento destes, quando ralham, repreendem, discutem etc.”. E com relação à dimensão das práticas, identificamos esses arcaísmos quando os professores não reconhecem as dificuldades dos alunos, não flexibilizam suas aulas, não aceitam falar de forma mais compreensível e não respeitam a presença de tradutores e intérpretes de Libras. Portanto, a prática dos professores pode contribuir para aspectos mais latentes de exclusão.

Para que essas ações não sejam recorrentes, trazemos como referência as Políticas Institucionais das Universidades que preveem o desenvolvimento de cursos de formação para

servidores docentes e técnico-administrativos. Entretanto, não podemos responsabilizar somente estes profissionais pelas causas da exclusão, porquanto ainda que um professor tenha a sua prática voltada para a manifestação de processos inclusivos, o mesmo não se efetivará se o meio não contribui para tais mudanças, dado que o docente precisará de recursos e materiais acessíveis para corresponder às necessidades de seus estudantes.

Além dessas questões, a escassez de recursos tecnológicos e pedagógicos foi sinalizada pelos estudantes com deficiência. A estudante Carol (UFRRJ) ressaltou que esta questão ficou mais latente no período da pandemia: “as principais dificuldades estão relacionadas à falta da utilização das tecnologias e também, a participação efetiva dos estudantes no ensino remoto”. Para Moreira (2005, p. 4):

Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infra-estrutura adequada para o ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória.

Para garantir estes recursos, as universidades dependem de investimentos por parte do Estado, que em alguns momentos se tornam incipientes. Deste modo, essas instituições precisam gerir o pouco que recebem. A partir da análise dos documentos institucionais, observou-se que na maioria das universidades o financiamento foi empenhado em programas de bolsa/auxílio financeiro. Com isso, algumas áreas são postas em detrimento de outras. Não queremos desconsiderar tais ações, porquanto entendemos que são necessárias e que garantem a permanência de alguns estudantes na Universidade. Sobre esta questão, a estudante Maria (UNIRIO) apontou a sua maior dificuldade: “Creio seja financeira”. Evidenciamos que a escassez de recursos e auxílios é gerada pela falta de investimentos por parte do Estado, que nos últimos anos tem estabelecido políticas de sucateamento à educação superior pública.

Ainda sobre as principais dificuldades, foi possível constatar a falta de acessibilidade arquitetônica:

“Alguns campi possuem limitações físicas, como ausência de rampas de acesso e de elevadores com funcionamento pleno.” (Helena – UNIRIO)

“Falta de acessibilidade física e preparo da comunidade acadêmica para receber os alunos com deficiência.” (Maria – UNIRIO)

“Banheiro adaptado.” (Luiza – UFRJ)

A falta de acessibilidade física impossibilita a participação e a circulação dos estudantes nas atividades desenvolvidas nas universidades. Em algumas realidades, as adaptações são visíveis, porém não funcionam adequadamente. Para que o processo de inclusão seja contínuo, são necessárias ações de manutenção, identificação de barreiras, e principalmente a fiscalização, porquanto alguns indivíduos que compõem a comunidade acadêmica não respeitam as sinalizações específicas para pessoas com deficiência – a essas questões denominamos como falta de acessibilidade atitudinal.

Essa dimensão se relaciona com os valores e crenças que carregamos ao longo de nossas vidas, pois estes valores são expressos em atitudes para com os outros. Sobre as questões atitudinais, os estudantes ressaltaram que existem: “Dificuldades de comunicação de turma, por exemplo, em semanário e entre outros” (Tiago – UFF); e “Barreiras atitudinais por parte dos outros.” (Hugo – UFRRJ).

Diante disto, perguntamos aos estudantes se em algum momento eles sofreram ações de discriminação nas universidades. Das 20 respostas obtidas, 10 estudantes sinalizaram ter passado por tais situações. Esse contexto nos revela que a sociedade ainda não está preparada para lidar com o diferente. De fato, muito se avançou – direitos foram conquistados e assegurados – porém, temos presenciado nos últimos anos movimentos com teor antidemocráticos que ameaçam a permanência destes sujeitos nas Universidades, gerando situações de invisibilidade. Para Costa (2007, p. 60): “[...] se o sujeito tem deficiência, torna-se reduzido a essa deficiência, ou seja, impedido, segundo a percepção gélida da sociedade capitalista, de tornar-se e de exercer seu papel de indivíduo, tornando-se um sujeito ofuscado”.

A fim de romper essas atitudes, ressaltamos a importância das ações de conscientização nas universidades. Com base nas análises das ações político-pedagógicas das instituições *lócus*, foi possível identificar que esta ação é desenvolvida em sua maioria pelos núcleos de acessibilidade, sendo expressas em debates, palestras, oficinas, entre outros. Observou-se que essas atividades são direcionadas tanto a estudantes como aos profissionais das instituições, pois para além das questões que envolvem a formação, a universidade também se estabelece como espaço que dissemina cultura, valores, vivências e experiências diversas. Entretanto, mesmo que haja essas ações, os estudantes sinalizaram que o preconceito ainda é latente e de certa forma se constitui como barreira no processo de permanência.

Para Adorno (1995, p. 48): “A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua auto-consciência e, por esta via, também o seu eu”. Nessa perspectiva, elaborar o passado significa reconhecer as causas que geram situações de preconceito e discriminação às pessoas com deficiência. Portanto, compreendemos que para estes sujeitos o processo de permanência na universidade é mais difícil, e em alguns momentos os estudantes se veem pressionados a trancar sua matrícula ou abandonar definitivamente seus estudos, pois questionamos aos estudantes se em algum momento eles pensaram em desistir do curso, e, com base nas respostas, 12 estudantes sinalizaram que já se sentiram pressionados fazê-lo.

Dessa forma, questionamos aos estudantes se em algum momento eles trancaram a matrícula, identificamos que 8 sujeitos interromperam seus estudos com as seguintes justificativas:

“O período remoto” (João – UFRJ)

“Dificuldades emocionais de frequentar as aulas e conviver com colegas de classe” (Pedro – UFRJ)

“Depressão, pânico, ansiedade, dificuldade de sair de casa, crises por mudanças na rotina, dificuldade de interação e socialização, falta de amigos, trajeto até a faculdade. Tanta coisa que ainda me questiono como que consegui me formar. Mas me formei” (Deise – UNIRIO)

“Choque de horário posterior as matriculas.” (Leandro – UFRJ)

“Problema pra conseguir material, professores que não explicavam direito e somente pediam as coisas (atividades). Não consegui ajuda dos professores, por isso tranquei a matrícula.” (Gabriel – UFRRJ)

“Tenho dificuldade e também não consigo ajuda para pessoas surdas ou deficientes auditivos. Escrevo diferente e não entendo! Por isso é complicado.” (Carol – UFRRJ)

“Situações socioemocionais e econômicas.” (Célia – UFF)

“Viagem ao exterior.” (Felipe – UFF)

Os motivos apresentados são diversos e demonstram situações de problemas emocionais, dificuldades em adaptações pedagógicas, falta de compreensão de professores, falta de acessibilidade comunicacional, falta de inclusão no ensino remoto e dificuldades financeiras. Desse modo, ficamos com a seguinte indagação: Como permanecer num ambiente que produz diversas barreiras?

Ao analisar estas respostas, observou-se que os prejuízos causados pelo processo de exclusão não se direcionam apenas às questões educacionais, envolvem a vida e principalmente a saúde desses sujeitos, visto que foram evidenciados problemas emocionais devido à incompreensão da heterogeneidade de pessoas com deficiência. Sendo assim, quando a estudante Deise (UNIRIO) afirma que: “ainda me questiono como consegui me formar. Mas me formei”, entendemos que essas pessoas são imputadas a processos de “superação” constantemente, de modo que o sofrimento passa a ser naturalizado. Para além dessas questões, ressaltamos que obter uma vaga numa instituição pública significa a concretização de uma realização profissional e de certa forma pessoal, visto que essas instituições se mantiveram por algumas décadas restritas a camada mais privilegiada da sociedade, e, ao se deparar com essas dificuldades, os estudantes são distanciados das universidades.

Por isso, o Estado, as instituições e os sujeitos que as compõem assumem, neste sentido, a responsabilidade social de minimizar e criar possibilidades que tornem estes espaços acessíveis e inclusivos a todos os indivíduos. Para Santos (2015), a dialética exclusão/inclusão é um processo complexo que não tem uma única forma, se configurando como produto do funcionamento do sistema, por isso não é estático, e por não se estagnar, a inclusão se configura como parte constitutiva deste processo, resignificando a exclusão. Por isso, “Todas as escolas respondem às diversidades de seus alunos com um misto de medidas inclusivas e excludentes” (SILVA, et. al., 2012, p. 6).

Tal contexto se reafirma quando questionamos aos estudantes se eles consideram a sua universidade inclusiva, considerando as respostas obtidas 13 estudantes afirmaram que a sua universidade não é inclusiva, 4 estudantes responderam que a universidade é inclusiva e 3 estudantes preferiram não responder. Ao analisar especificamente os dados, observou-se que para estes sujeitos a universidade mais inclusiva foi a UFRRJ, e as que menos incluem são: a UFRJ, a UNIRIO e a UFF. Em termos de culturas, essas respostas revelam a hegemonia de valores inoperantes, pois mesmo com a “adoção” de medidas institucionais, as dificuldades permanecem no cotidiano, entretanto, estas realidades – a de quem inclui e a de quem exclui – não são inalteradas, ora:

[...] tanto o que vemos é concreto, como o que (ainda) não vemos também pode ser. Isto porque as culturas, em conformidade com sua relação dialética e complexa com as políticas, as práticas e os contextos de efeito, mudam e são por estas outras dimensões e contextos mudadas (SANTOS, 2012, p. 12)

Portanto, é preciso considerar que os movimentos institucionais nem sempre irão corresponder aos movimentos que se instituem no cotidiano. E a partir da perspectiva adorniana compreendemos que “[...] se não podemos aduzir quais são as características da sociedade “perfeita”, podemos trabalhar na direção da identificação da barbárie atual, com o objetivo de poder transformá-la” (ZUIN, et. al, 1999, p. 115).

Atuação institucional dos núcleos de acessibilidade das Universidades Federais do Rio de Janeiro.

Neste tópico apresentaremos a perspectiva dos estudantes sobre a atuação institucional dos núcleos de acessibilidade, porquanto essas instâncias assumem relevância na condução de ações inclusivas. Para isso, foi importante considerar se os estudantes possuem o conhecimento dessas instâncias em sua universidade. Com base nas respostas identificou-se que 12 estudantes apontaram ter conhecimento de um núcleo/diretoria/divisão nas universidades e 9 estudantes que declararam não ter conhecimento.

É de suma importância que os estudantes reconheçam as instâncias competentes pelo processo de inclusão, não só para fins de atendimento, apoio e auxílios, mas para o estabelecimento de lugares e ações que reafirmam a importância da presença, do diálogo, da participação, e principalmente no desenvolvimento de pesquisas, visto que compreendemos a Educação Especial como área de conhecimento que desenvolve recursos teóricos e instrumentais as instituições de educação (PLETSCH, 2014).

Além disso, questionamos se os estudantes em algum momento foram assistidos pelas ações promovidas nos núcleos de acessibilidade. As respostas demonstraram que 12 estudantes não receberam atendimento e 8 afirmaram que foram amparados pelos núcleos. Quanto a essa questão, é preciso considerar que nem todo estudante com deficiência precisará de algum atendimento, auxílio ou suporte do núcleo, além disso, ressaltamos que os estudantes que recebem atendimento não devem ser caracterizados por um olhar de inferioridade, posto que cada sujeito possui condições diferenciadas que precisam ser reconhecidas e respeitadas. Solicitamos aos estudantes que especificassem o atendimento recebido e apenas 3 explicitaram:

“NAI E PNE” (Hugo – UFRRJ)

“Já recebi auxílio do C.A.A.D (coletivo de alunas e alunos com deficiência da UFF), e de coordenadores de cursos” (Felipe – UFF)

“Tradutores remotamente” (Leandro – UFRRJ)

A respeito dessas falas, verificamos que o estudante Leandro da UFRRJ especificou que conseguiu a disponibilização de tradutores e intérpretes de Libras, já o estudante Hugo não especificou o atendimento, mas sinalizou ter recebido apoio do PNE, que é o Coletivo da Pessoa com Necessidade Educacional Específica da UFRRJ. Na UFF, o estudante Felipe afirmou ter recebido atendimento do Sensibiliza, porém não especificou, mas ressaltou que recebeu auxílio do Coletivo de Alunas e Alunos com Deficiência da UFF e dos coordenadores de curso.

Cabe dizer que as instâncias de representação estudantil são essenciais para que os estudantes com deficiência tenham voz no âmbito institucional. Os coletivos têm como objetivo a representação das demandas e necessidades, além de promover no ambiente acadêmico, discussões e ações sobre a inclusão da pessoa com deficiência. Em situações em que os estudantes não conseguem obter apoio institucional perante a universidade, os coletivos emergem como opção viável e necessária. Com relação à representação estudantil, Adorno (1995, p. 182) evidenciou que:

“Todos os "jogos de emancipação", tais como se dão, por exemplo, na participação estudantil na administração, adquirem outro significado na medida em que o próprio aluno participa individualmente ou em grupo da definição de seu programa de estudos e da seleção de sua programação de disciplinas, tornando-se por esta via não apenas mais motivado para os estudos, mas também acostumado a ver no que acontece na escola o resultado de suas decisões e não de decisões previamente dadas.

Portanto, é importante que a universidade, ao desenvolver ações institucionais de inclusão, se aproxime e considere as propostas desenvolvidas por coletivos de estudantes com deficiência, ora “Quanto mais alinhadas estiverem aos anseios e necessidades do cidadão, e aos ideais de participação, mais chances as políticas têm de se efetivarem e causarem o efeito planejado” (MELO, et. al., 2015, p. 71)

Foi importante considerar nesta pesquisa as ações institucionais realizadas a este Público-Alvo no período da Pandemia de Covid-19, porquanto, no tocante à educação superior, as desigualdades sociais, e principalmente as tecnológicas, foram realçadas, visto que a maioria

dos estudantes provenientes da classe popular não dispunham de internet e equipamentos propícios ao ensino remoto (BOHER; RODRIGUEZ, 2021). E, no contexto dos estudantes com deficiência, essa dificuldade se configurou de forma mais acentuada, visto que além do acesso às tecnologias, a acessibilidade pedagógica também precisou ser garantida.

Pedimos aos estudantes que especificassem o tipo de suporte recebido do período da pandemia: 12 estudantes reafirmaram que não receberam, 1 estudante sinalizou que não precisou e 1 declarou ter concluído o curso antes da pandemia. Vejamos as falas dos estudantes que foram auxiliados neste período:

“Recebi um valor para a compra de material digital para seis meses.” (Hugo – UFRRJ)

“Disponibilização de facilitador de aprendizagem” (Rodrigo – UFRJ)

“Auxílio covid e auxílio psicológico” (Pedro – UFRJ)

“Interprete de Libras” (Amanda – UFRRJ)

“Possui várias frentes de trabalho, com ações voltadas para à pandemia com auxílio a comunidade” (Carol – UFRRJ)

Cabe destacar que na UFRJ as ações ofertadas se relacionam com as dimensões de acessibilidade pedagógica, bolsas/auxílios financeiros e suporte à saúde emocional. Na UFRRJ observou-se ações de acessibilidade comunicacional e bolsas/auxílios financeiros. Salientamos que essas ações foram desenvolvidas pelas instâncias competentes, neste caso, a DIRAC e o NaiRural-RJ. Com base nas dimensões políticas observou-se que as ações ofertadas neste período estão em conformidade com os documentos institucionais destas universidades.

Dentre essas respostas, um estudante sinalizou que chegou a receber apoio, porém em alguns momentos esse suporte não foi suficiente:

“No geral alguns professores e a equipe do núcleo são bem empáticos na minha necessidade. Mas especificamente, pelos problemas de conexões frequente dos intérpretes e adoecimento dos mesmos e de familiares, teve momentos que fiquei sem ajuda” (Leandro – UFRRJ)

É preciso considerar que a pandemia impôs novas maneiras de se relacionar, novos costumes que geraram incertezas no meio social, e essas questões foram vivenciadas por todos

os indivíduos. Por mais que houvesse um esforço institucional para se cumprir ações inclusivas, as mesmas se submetiam às questões geradas pela pandemia.

E este foi o grande desafio enfrentado pelas universidades, porquanto lidar com a incerteza não é fácil, pois significa “atuar nas entrelinhas, nos entre espaços para compreender que nas brechas, nos espaços, há algo em potencial, mesmo que ainda invisível” (SANTOS, 2015, p. 60). Por isso, compreendemos que as ações que foram ofertadas neste período – mesmo de forma minoritária – foram significativas para o contexto de inclusão nestas universidades.

No que se refere à avaliação das instâncias competentes, observou-se que os estudantes da UFRJ classificaram a atuação da DIRAC como razoável, na UFRRJ os estudantes avaliaram o NaiRural-RJ entre razoável e bom. Na UNIRIO os estudantes classificaram o NIA/UNIRIO na categoria muito ruim, e na UFF as avaliações do Sensibiliza UFF foram dissipadas entre: razoável, muito ruim, ruim e muito bom.

Essas respostas evidenciam que, para os sujeitos da pesquisa, tem se configurado um panorama de reestruturação e avanço da UFRRJ, estagnação na UFRJ, descontinuidade na UFF e invisibilidade na UNIRIO. Desta forma, compreendemos que as dimensões do processo de inclusão “[...] estão sempre em relação, seja contraditória ou de tensão, e determinam um estado constante de transformação e mudanças” (MELO et. al., 2015, p. 72), porquanto no que se refere ao contexto de inclusão nas Universidades Federais do Rio de Janeiro, Damasceno (2020, p. 209) apontou que:

O trabalho desenvolvido pelo SENSIBILIZA, na UFF, se revelou o mais abrangente, dinâmico e consistente. [...] Em termos da UFRJ observamos que o trabalho da DIRAC, embora recente temporalmente, trouxe mudanças significativas para o acesso, permanência e sucesso do acadêmico dos estudantes com deficiência nesta Universidade. [...] No âmbito da UNIRIO, o cenário que encontramos é de imprecisões, lacunas, vacuidades. Por fim, ao nos debruçarmos sobre a análise da UFRRJ, identificamos um cenário tão frágil como da UNIRIO. Descompromisso contínuo dos gestores da Universidade e a ausência de uma Política Institucional de Inclusão e Acessibilidade são as duas incontestáveis evidências que se revelam pela pesquisa.

Por certo, o cenário de inclusão e atuação institucional dos núcleos nas universidades não é o mesmo evidenciado por Damasceno (2020), visto que identificamos avanços e retrocessos em algumas realidades. Nosso intuito não está para culpabilização, e sim

para busca de possibilidades que possam minimizar os prejuízos causados aos estudantes com deficiência. Para Adorno (1995, p. 43):

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu.

Seguindo o pensamento de Adorno (1995), compreendemos que não são os estudantes que devem se adaptar aos retrocessos estabelecidos neste contexto, visto que o movimento dialético entre exclusão/inclusão age para o estabelecimento de direitos. Nesse sentido, apontamos que as respostas dos estudantes não demonstram somente um descompromisso institucional por parte das universidades, mas evidenciam a constituição de políticas hegemônicas com valores de segregação, adaptação e barbárie por parte do Estado, reverberando nas instituições de educação.

Foi importante considerar a percepção que os estudantes possuem sobre as políticas institucionais desenvolvidas nas universidades. Para isto, questionamos se os sujeitos participantes têm o conhecimento dessas políticas, deste modo, identificou-se que 13 estudantes revelaram não ter conhecimento sobre as políticas de inclusão e apenas 7 estudantes demonstraram ter conhecimento.

Na UFF os estudantes revelaram que conhecem a política de inclusão. Sobre a UNIRIO e a UFRRJ, ambas possuem uma política de inclusão, todavia os estudantes demonstraram não ter conhecimento sobre essas ações. Precisamos considerar que no contexto da UFRRJ a política foi implementada em 2020, já no contexto da UNIRIO a política teve a sua aprovação em 2017. Com relação à UFRJ, as respostas reafirmaram a inexistência de uma política de inclusão.

Entretanto, o próprio desconhecimento, principalmente na UNIRIO, revelou uma ineficácia na divulgação destes documentos aos estudantes, que se configuram como um dos principais beneficiados pelas diretrizes. Reiteramos que ao ingressar nessas instituições, os estudantes precisam ter acesso aos dispositivos legais que asseguram o acesso, a permanência, e a conclusão. E esta responsabilidade é da universidade, pois a criação/implementação sem a

divulgação não é eficaz. Além disso, o próprio desconhecimento revela a falta de disposição no cumprimento da política. Nesse sentido, Moreira (2005), afirma que a universidade precisa adquirir amadurecimento e responsabilidade social sobre o processo de inclusão.

Perguntamos também aos estudantes, como eles avaliam essas políticas de inclusão e verificamos que para os estudantes da UFRRJ as políticas de inclusão são razoáveis. Os estudantes da UFRJ avaliaram que as políticas são ruins, na UNIRIO eles classificaram como muito ruins, já os da UFF se dividiram entre razoáveis e muito ruins. Os itens bom e muito bom receberam avaliações, porém se constituíram como minoria.

É curioso notar que quando questionamos sobre o conhecimento das políticas um número significativo de estudantes revelou não ter conhecimento sobre as políticas de inclusão. Se não há conhecimento, como avaliá-las? É preciso considerar que a avaliação destes estudantes se aproximou mais das questões de aplicabilidade do que o próprio conhecimento das diretrizes expressas nos documentos. Isto é, quando eles revelam que as políticas são muito ruins, ruins ou razoáveis, estão evidenciando a materialização dessas políticas em seu cotidiano. Essa análise só foi possível, visto que para Santos (2012, p.11). nós “podemos construir novas unidades de análise a partir de fragmentos, pois cada fragmento, sendo em si uma unidade, está dialética e complexamente vinculado ao todo”.

Com o objetivo de apontar caminhos e possibilidades para as Universidades Federais do Rio de Janeiro, perguntamos aos estudantes quais são os principais desafios que as universidades precisam enfrentar para a realização de processos inclusivos. Para os estudantes da UFF os principais desafios são:

“Profissional designado e qualificado para guiar as situações.” (Célia – UFF)

“Entender, e compreender às individualidades e particularidades dos alunos com deficiência” (Felipe – UFF)

“Alguns alunos necessitam de tutores ou espaços acessíveis e infelizmente o campus não toma medidas” (Thaís – UFF)

Para os estudantes da UFF, os desafios perpassam pela compreensão das necessidades dos estudantes com deficiência, a qualificação dos profissionais e a oferta de recursos de acessibilidade. Ao longo das respostas evidenciadas percebeu-se que por mais que se tenham aparatos institucionais na UFF, essas diretrizes precisam se aproximar mais das necessidades dos estudantes, pois diversas barreiras foram evidenciadas por estes sujeitos. O

processo de inclusão é contínuo, por isso, para além de ações pontuais, é preciso reorganizar as dimensões das políticas, culturas e práticas. Desta forma, Santos (2003, p. 82) afirma que:

[...] Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência – em qualquer instituição de ensino, de qualquer nível educacional.

Em conformidade com o pensamento de Santos (2003), acreditamos que as ações institucionais sejam pautadas por princípios inclusivos, compreendendo que a responsabilidade envolve todos os sujeitos pertencentes àquela instituição. É perceptível que modificar a estrutura e o funcionamento não é fácil, ora, cada estudante apresenta demandas específicas, mas ao analisá-las vemos que são possíveis e necessárias. Sobre essas transformações, Adorno (1995) ressalta que quem se propõe a ser um formador voltado a processos de emancipação deve-se atentar ao que ele denomina como formação cultural:

Isto porque a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo "cultura geral". Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável

Para Adorno (1995), sair da imobilidade significa buscar novas ações e práticas que permitam romper com ideologias imputadas pela sociedade, neste caso, ao analisar os desafios das universidades, em específico a UFF observamos que para os estudantes é necessário que os profissionais envolvidos sejam atravessados por tais valores em sua prática. Alinhado a esta perspectiva, o autor complementa que os sujeitos que não se dispõem a esta transformação perpetuam um certo “sofrimento” aos estudantes, ou seja, este sofrimento seria o de conduzir estes sujeitos a processos de adaptação.

Os estudantes da UFRJ apresentaram que os desafios são:

“Um maior olhar das autoridades e da própria direção da Universidade, mais ações menos burocracias” (Lúcia – UFRRJ)

“Desinteresse, preconceito e falta de foco nas necessidades dos alunos em geral” (João UFRJ)

“Um dos grandes desafios é a capacitação do corpo docente e dos técnicos administrativos” (Pedro – UFRJ)

“Ter um banheiro adaptado a minha deficiência ostomia de eliminação.” (Luiza – UFRJ)

“Investimentos” (Sandra – UFRJ)

“A conscientização é um problema muito grande” (Rodrigo – UFRJ)

Para os estudantes da UFRJ, os principais desafios são: acessibilidade atitudinal, formação e capacitação de profissionais, acessibilidade física e financiamento. As falas evidenciam uma certa estagnação nas ações de inclusão, pois foi possível verificar que as principais ações ofertadas aos estudantes com deficiência são bolsas/auxílios e tutores/mediadores. O estabelecimento de práticas de inclusão não se configura em fazer apenas o básico, mas o necessário. E neste contexto a UFRJ não tem atingido os anseios desses estudantes.

Ao pensarmos nas necessidades dos estudantes, vemos que elas se direcionam principalmente às questões evidenciadas nos documentos institucionais, que se configuram como o compromisso da instituição para o estabelecimento de ações inclusivas. Contudo, no contexto da UFRJ, não há uma política que resguarde tantos anseios, o que torna a materialização dessas ações se torna mais difícil. Dessa forma, um caminho viável à UFRJ seria o de estabelecer uma aproximação mais ativa com os estudantes, pois para se estabelecer ações democráticas é preciso que as instituições vislumbrem este processo como algo intrínseco. Quanto a isso Adorno salienta que:

Mas a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação. (ADORNO, 1995, p. 35)

Dessa forma, ao ouvir as necessidades dos estudantes, este processo se desenvolve colaborativamente, compreendendo que o fazer democrático deve ser identificado pelas características e necessidades dos estudantes. Em relação aos estudantes da UNIRIO os principais desafios são:

Falta de atuação do NAU (Núcleo de Acessibilidade da UNIRIO), que é ocasionada pela indiferença da reitoria para com a causa das pessoas com deficiência. Há um grande descaso, ninguém pensa em como proporcionar uma experiência acessível e inclusiva para todos os alunos. Muitos recursos faltam e muitas obrigações são ignoradas. (Maria – UNIRIO)

“Acho que é entender o que de fato é ser inclusivo. Entender que não é apenas dar uma palestrinha e tá ótimo. É entender de forma geral e específica sobre cada uma das deficiências e traçar planos de forma interdisciplinar (com pessoas com deficiência nessas comissões, principalmente) e com protótipos, previsões e muita pesquisa pra realização. Acho que o desafio é interesse... É verba... É tudo, infelizmente. Nossa luta é a que mais caminha a passos lentos.” (Deise – UNIRIO)

“Enxergar a necessidade de todos, sem precisar ter que passar por uma dificuldade específica com algum aluno para que ocorra a tomada de medidas.” (Helena – UNIRIO)

“Falta de organização e de verba” (Alice - UNIRIO)

No contexto da UNIRIO os desafios são inúmeros com situações de: atuação insatisfatória do Núcleo de Acessibilidade, invisibilidade institucional, falta de acessibilidade atitudinal, desenvolvimento de projetos e planos de inclusão e financiamento. Na UNIRIO, o panorama de invisibilidade evidenciado por Damasceno (2020) permanece, apesar de recentes mudanças, como a instituição do NAU/UNIRIO, não foi possível perceber grandes mudanças. Reiteramos que a criação de núcleos de acessibilidade não deve ocorrer apenas para cumprimento de legislações, e sim para estabelecer e assegurar os direitos desses sujeitos nas universidades.

Quando os estudantes expõem que: “não é apenas dar uma palestrinha e tá ótimo” (Deise – UNIRIO); “Muitos recursos faltam e muitas obrigações são ignoradas.” (Maria – UNIRIO), observamos que para esses indivíduos a universidade em determinados momentos executa ações paliativas, que ao invés de solucionar os problemas existentes evidenciam ainda mais as fragilidades institucionais. Em relação a isto, Adorno (1995, p.181) expõe que:

Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo.

O fato de o atual contexto não se configurar como um dos melhores, não impede a universidade de buscar novas possibilidades. O que não pode ser perpetuado é o atual estado, pois este processo é urgente na medida em que mais estudantes com deficiência ingressam na Educação Superior.

No que se refere a UFRRJ os estudantes sinalizaram que:

“Talvez os únicos desafios sejam de políticas internas que possibilitem uma aproximação verdadeira.” (Hugo – UFRRJ)

“Falta de incentivo financeiro das instituições superiores” (Isabel - UFRRJ)

“O conhecimento das pessoas a respeito desses direitos” (Amanda – UFRRJ)

“Envolver e dialogar com os alunos assistidos. Solicitar feedback pós períodos, informar sobre alterações de dos grupos de apoio porque ao trocar um interprete por exemplo a forma de adaptação para assistir as aulas ao meu ver é diferente” (Leandro – UFRRJ)

“O papel educador nas atividades o que aluno tem para desenvolver sozinho, ajudando o estudante se sentir capaz realiza-la, essa forma avaliação e o reconhecimento da necessidade dos alunos e permite a aprendizagem” (Carol – UFRRJ)

Os principais desafios da UFRRJ na perspectiva dos estudantes são: financiamento, desenvolvimento de políticas, a falta de acessibilidade atitudinal e a compreensão por parte dos professores sobre as necessidades dos estudantes. Apesar das mudanças institucionais realizadas pela universidade, os estudantes evidenciam que essas políticas precisam avançar de modo que haja um diálogo mais efetivo na instituição, portanto, para Adorno (1995, p. 117):

A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie.

Ao longo da pesquisa, identificamos que alguns estudantes não tiveram conhecimento da aprovação da política, portanto, reiteramos que a universidade deve realizar ações mais efetivas, que divulguem o empenho da instituição no processo de inclusão. Desta forma, não queremos desconsiderar os avanços identificados na UFRRJ, contudo ressaltamos a importância de não restringir essas ações somente aos agentes que elaboram estas diretrizes, visto que as políticas se tornam mais efetivas quando são construídas em sistema de colaboração. Sendo assim, com base nas respostas dos estudantes, acreditamos que os principais desafios se direcionam ao aperfeiçoamento e avaliação das ações institucionais.

Levando em consideração o que foi apresentado, constatou-se que, a partir da perspectiva dos estudantes, os desafios para a realização do processo de Inclusão em Educação nas Universidades Federais do Rio de Janeiro perpassam por situações de avanços e retrocessos. Para os estudantes com deficiência, a permanência num ambiente que produz desigualdades não é fácil. Nosso intuito ao apontar tais fragilidades não se reduz na culpabilização das instituições, mas se constitui como caminho para que as universidades possam ressignificar as ações que até então foram estabelecidas. Desse modo, as ações institucionais de inclusão identificadas “[...] em sua dimensão cultural, política, prática e em seu contexto de efeito, são o que foi possível ser, considerando os respectivos contextos (SANTOS, 2012, p.12).

Resumindo as reflexões deste capítulo, trazemos o pensamento de Adorno sobre as tentativas de conduzir o homem/sociedade à emancipação. Para o autor: “[...] as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência” (ADORNO, 1995, p. 185). Portanto, a transformação só seria possível na conversão desta impotência. Relacionado a este contexto, para combater a adaptação/exclusão em seus espaços, as universidades precisam romper a impotência a fim de alcançar a inclusão/emancipação.

*“[...] a universidade não pode se furtar de reagir
diante da indiferença da desigualdade, dos
padrões e rótulos que tradicionalmente
classificaram diferença e inferioridade
como sinônimos.”*

Laura Ceretta Moreira

CONCLUSÕES

Neste trabalho foi possível investigar como se configurou o processo de inclusão do Público-Alvo da Educação Especial nas universidades federais do Rio de Janeiro por meio das Políticas Públicas de Educação Inclusiva, do panorama institucional das universidades e pela percepção dos estudantes com deficiência.

Com base no pensamento de Moreira (2005), compreendemos que o compromisso das universidades é essencial para o estabelecimento de práticas inclusivas. Ressaltamos também que ela não é única responsável, visto que o Estado possui a incumbência na elaboração, fiscalização e implementação de políticas públicas, no financiamento e na disponibilização de recursos materiais e humanos.

No desenvolvimento desta pesquisa, procuramos identificar como as ações políticas e institucionais se expressam no cotidiano dos estudantes com deficiência, pois a relação entre o que se propõe a fazer e o que se realiza é complexa, dado que ambas são permeadas pela dialética entre exclusão/inclusão. Desse modo, percebemos que as universidades em alguns momentos correspondiam as necessidades dos estudantes e em outros invisibilizavam as demandas. Para Moreira (2008, p.16):

Uma instituição escolar com princípios inclusivos, com recursos e apoios necessários para atender todos os alunos não aparece de um momento para o outro, nem surge por decreto. Pelo contrário, desenvolve-se ao longo de um processo de mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem.

Nosso intuito ao evidenciar as perspectivas dos estudantes sobre o processo de inclusão nas universidades foi de possibilitar a esses sujeitos um lugar de fala, pois nesta pesquisa o objetivo não é somente falar sobre, mas com os estudantes, na tentativa de buscar novos caminhos e possibilidades sobre o processo de inclusão no Ensino Superior

A partir da discussão apresentada, retornamos às questões de estudo que caracterizam o processo de Inclusão em Educação dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial nas Universidades Federais do Rio de Janeiro, compreendendo as dimensões das políticas, culturas e práticas no que se refere às políticas públicas, à atuação institucional e à percepção dos estudantes:

- Sobre os impactos das Políticas Públicas de Educação Inclusiva: no que se refere às universidades federais do Rio de Janeiro identificamos que essas diretrizes modificaram o contexto de inclusão nessas instituições. O Programa Incluir se constituiu como política balizadora, porquanto a partir de sua implementação foram criados nas universidades espaços que sistematizaram ações inclusivas. Esses espaços foram criados em diversas configurações, pois a política previa a autonomia das universidades. A política de Ações Afirmativas, aplicada pela Lei nº 13. 409/16 também se constituiu como um grande passo no ingresso destes estudantes nas Instituições Federais de Ensino Superior, pois identificamos um quantitativo considerável de estudantes que foram beneficiados por este programa. As políticas de assistência estudantil também contribuíram para a permanência deste Público-Alvo, na medida em que foram disponibilizados recursos financeiros às instituições. Ressaltamos que nos últimos anos essas políticas foram suprimidas pelo sucateamento por parte do Estado, e a partir de 2018 foi possível identificar um reducionismo nas ações de inclusão nas universidades. A influência da PNEE (2020) também foi visível nestes espaços na medida em que os valores de inclusão foram traduzidos em ações de “fornecimento de serviços”.
- A respeito dos impactos na criação/reestruturação dos Núcleos de Acessibilidade: foi possível identificar que o contexto demonstrado por Damasceno (2020) se modificou. No que se refere à criação observamos que a UNIRIO instituiu por meio de documentos institucionais o Núcleo de Acessibilidade da UNIRIO (NIA). No que se refere à reestruturação, identificamos que na UFF a Divisão de Acessibilidade e Inclusão Sensibiliza UFF passou a ter o status de Secretaria, essa mudança não impactou somente a nomenclatura, mas demonstrou que de certa forma o Sensibiliza UFF reduziu suas ações de inclusão. Na UFRJ, a mudança na Diretoria de Acessibilidade da UFRJ (DIRAC) se deu na equipe da divisão, que passou a tratar as especificidades dos estudantes com deficiência de forma isolada. Na UFRRJ as mudanças foram de cunho institucional, pois o NaiRural-RJ passou a sistematizar mais ações de inclusão na universidade.

- Com relação à estruturação de Políticas Institucionais de Inclusão: observou-se que a UFF, a UNIRIO e a UFRRJ elaboraram diretrizes específicas para sistematizar o processo de inclusão. Sobre a política da UFF identificamos valores de inclusão, direito e participação. Na dimensão das políticas identificamos a ampliação do Público-Alvo, quando passou a considerar as necessidades de pessoas com transtorno de aprendizagem. Outro fator importante foi a articulação da diretriz com todos os setores da UFF. No que se refere a UNIRIO, foi possível perceber que a política de inclusão teve fortes influências do Programa Incluir ao se estruturar em eixos e metas. Assim como a UFF, a UNIRIO também ampliou o Público-Alvo ao considerar as necessidades educacionais específicas. Sobre a UFRRJ o documento expressou a responsabilidade da universidade, evidenciando que o estudante com deficiência não pertence ao núcleo, mas à instituição. Outra questão importante foi que o direito assegurado aos estudantes está condicionado ao parecer emitido pelo núcleo. No que se refere à UFRJ, identificamos que a universidade não elaborou uma diretriz específica para sistematizar o processo de inclusão, porém essas determinações foram expostas nos documentos institucionais da Universidade, como o PDI. Ao analisar este documento percebeu-se um contexto de descontinuidades e limitações no alcance das metas, principalmente na identificação dos estudantes com deficiência e na implementação da política.
- Sobre o desenvolvimento de ações político-pedagógicas: foi possível identificar que as ações do Sensibiliza UFF e da Comissão UFF Acessível em sua maioria foram de sensibilização. Na DIRAC observou-se um predomínio das atividades acadêmicas, no NaiRural-RJ as principais ações desenvolvidas foram de acolhimento e sensibilização. No contexto da UNIRIO não foi possível identificar novas ações de acessibilidade, visto que nas plataformas digitais não houveram atualizações e as ações pesquisadas datavam o ano de 2019, as ações identificadas em sua maioria foram de atividades acadêmicas.
- Os estudantes evidenciaram que em determinados momentos percebem as influências das Políticas Públicas de Educação Inclusiva e que as ações mais realizadas no cotidiano são respectivamente: a disponibilização de intérpretes e tradutores de Libras; bolsas/auxílio financeiro; ações de acessibilidade física; realização de eventos e palestras; disponibilização de tecnologia assistivas; atendimento educacional especializado e disponibilização de tutores/mediadores. As principais dificuldades sinalizadas pelos estudantes com deficiência foram a falta de compreensão por parte dos professores, a escassez de recursos tecnológicos e pedagógicos, a falta de acessibilidade arquitetônica e atitudinal. Sobre os desafios para a

realização de ações inclusivas, os estudantes da UFF responderam que são: a compreensão das necessidades dos estudantes com deficiência, a qualificação dos profissionais e a oferta de recursos de acessibilidade. Na UFRJ os estudantes responderam que são: acessibilidade atitudinal, formação e capacitação de profissionais, acessibilidade física e financiamento. Em relação à UFRRJ, identificamos os seguintes desafios: financiamento, desenvolvimento de políticas, a falta de acessibilidade atitudinal e a compreensão por parte dos professores sobre as necessidades dos estudantes. E na UNIRIO os estudantes evidenciaram que são: atuação insatisfatória do núcleo de acessibilidade, invisibilidade institucional, falta de acessibilidade atitudinal, desenvolvimento de projetos e planos de inclusão e financiamento. No que se refere à atuação institucional dos núcleos de acessibilidade, os estudantes apontaram que estas instâncias precisam estabelecer um diálogo mais efetivo com estudantes, a fim de que as ações sistematizadas contemplem de fato as necessidades existentes, para além do estabelecimento de ações paliativas, os estudantes reafirmaram a responsabilidade institucional dos núcleos e da universidade – de forma geral – sobre o processo de inclusão.

Levando em consideração os fatos apresentados, esperamos que este estudo contribua para o debate e sistematização de práticas inclusivas nas universidades federais do Rio de Janeiro por meio dos núcleos de acessibilidade, para o campo de pesquisas na área da Educação Especial, e para outras instituições da Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?** In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. – Brasília: UNESCO, 2009.

AMARAL, Nelson Cardoso. **PEC 241/55 a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. **From them to Us**. London, Routledge, 1998.

BIRD, **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. 2017. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/884871511196609355/Volume-I-s%C3%ADntese>> Acesso em: 25/10/2019

BOHER, M. P.; RODRIGUEZ, R. de C. M. C. **A experiência desafiadora do atendimento educacional especializado no ensino superior remoto**. RevistAleph: ISSN 1807-6211 Dezembro 2021, N° 37. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/51521/30462>>. Acesso em 03/02/2022.

BRASIL. **Decreto 3.956, 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em 16/03/2018.

_____. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 12/03/2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**.

_____. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 20/07/2019.

_____. **Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência.

_____. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 29.12.2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em 12/03/2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília - Janeiro de 2008

_____. **Programa Incluir, 2013** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12731-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06/03/2018.

_____. **Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em 15/03/2018

_____. **Decreto 9.665 de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/671147264/decreto-9665-19> Acesso em: 10/04/2020.

_____. **Edital nº 8, de 6 de julho de 2010 (Programa Incluir)** . Diário Oficial da União – Seção 3 N° 128, quarta-feira, 7 de julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5809-edital-incluir-2010-dou&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192 > Acesso em 19/04/2019.

_____. **Decreto 10.502 de 30 de Setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>> Acesso em: 23/10/2020.

BRAZ, Marcelo. **O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n128/0101-6628-sssoc-128-0085.pdf>> Acesso em: 05/04/2020.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Políticas de Ações Afirmativas, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro.** ARCHIVOS ANALÍTICOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS/ EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES, v. 26, p. 57-01-33, 2018.

CASTRO, Daniela Evelyn Paiva de. **Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior e a Atuação Institucional dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais do Rio de Janeiro: Mapeamento de Ações Inclusivas.** 2020. Relatório de Iniciação Científica (PIBIC). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. **Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, Jul. – Set, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0413.pdf>. Acesso em 14/08/2018.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Os processos de inclusão de alunos com necessidades especiais: políticas e sistemas.** Rio de Janeiro: UNIRIO/ CEAD, 2007.

DAMASCENO, Allan Rocha. **Tessituras histórico-políticas da inclusão de estudantes com necessidades especiais: da Educação Especial à Educação Inclusiva.** In: COSTA,

Valdelúcia; CARVALHO, Marisa Walld; MIRANDA, Therezinha e DAMASCENO, Allan... (Org.). Políticas públicas e produção do conhecimento em Educação Inclusiva. 1ª ed. Niterói: Intertexto, 2011, v.1, p.107-134.

_____. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva e o Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior: Desafios e Perspectivas**. Projeto PIBIC, UFRRJ. Seropédica, 2018.

_____. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva e o Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior: Desafios e Perspectivas [Experiências inclusivas nas Universidades Federais do Rio de Janeiro (RJ)]**. 2020. Relatório pós-doutoral (Pós-Doutorado). Universidade Federal do Paraná.

Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, **Salamanca** (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994. 19 de jul. de 2009

DIAS, R. L.; MOREIRA, L. C.; FREITAS, A. L. de C. **A experiência da Universidade Federal do Paraná nos processos de bancas de validação de autodeclaração**. Revista da ABPN • v. 11, n. 29 • jun –ago 2019, p.115-135. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/335581898_A_EXPERIENCIA_DA_UNIVERSIDADE_FEDERAL_DO_PARANA_NOS_PROCESSOS_DE_BANCAS_DE_VALIDACAO_DE_AUTODECLARACAO> Acesso em 06/07/2020.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. **Deficiência, direitos humanos e justiça**. Revista Internacional de Direitos Humanos. v. 6. n. 11 - dez. 2009.

DUTRA, N. L. L.; BRISOLLA, L. S. **Impactos e Rupturas na educação superior após e Emenda Constitucional 95/2016: o caso dos institutos federais**. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 10, n. 7, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/79581/56765> > Acesso em: 20 de maio de 2022.

FONAPRACE, **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES 2018**. Brasília 2019. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf> > Acesso em 23/10/2019.

FLECK, Amaro. **Resignação? Práxis e Política na Teoria Crítica Tardia de Theodor W. Kriterion**. Belo Horizonte, nº 138, Setembro/Dezembro./ 2017, p. 467-490. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100512X2017000300467&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 10/01/2019.

FLEURI, R. M. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf> > Acesso em: 15/11/2019

INEP. **Resumo Técnico da Educação Superior 2017**. INEP. Brasília – DF. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796> Acesso em 19/03/2020.

_____. **Censo da Educação Superior 2018**. Brasília – DF. 2020. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em 09/09/2019

_____. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e217170, 2019

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira**. SEÇÃO TEMÁTICA: EDUCAÇÃO ESPECIAL. Educ. Pesqui. 45. 2019 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?lang=pt>>. Acesso em 06/03/2020.

KUHN, Cleuza. **Educação Inclusiva: das ações institucionais à formação inicial de professores na UFPR**. 2011. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. – 1.ed. – São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LEPED. UNICAMP. **Em defesa da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008)**. Campinas: Unicamp, 2018. Organização de Maria Teresa Eglér Mantoan. Texto de Cláudia Grabois, Cláudia Pereira Dutra, Maria Teresa Eglér Mantoan e Meire.

MEC. **Minuta da Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida**. Dezembro, 2018a

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. **Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial, 2018:57-66. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-57.pdf>> Acesso em: 10/10/2019.

MELO, S. C. de; SANTOS, M. P. dos; SANTOS, M. **Inclusão na Administração Pública: educar para não punir**. In: CASTRO, P. A. de. Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade [Livro Eletrônico]. – Campina Grande: Editora Realize, 2015.

MOREIRA, L. C.. **Políticas inclusivas no ensino superior: da implantação à concretização**. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. (Org.). Educação, Inclusão e Acessibilidade. 01.ed. Chapecó: Argos, 2014, v. 01, p. 103-128.

_____. **Acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior**. Entrevista cedida à jornalista Maria José Baldessar. PONTO DE VISTA, Florianópolis, n. 10, p. 11– 17, 2008.

_____. **In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades especiais em questão**. Revista do Centro de Educação. ed. 2005 – N° 25

_____. **Políticas inclusivas no ensino superior: da implantação à concretização.** In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos – Chapecó: Argos, 2014.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. **Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MOREIRA, S. C. P. **Inclusão de Alunos com deficiência no Ensino Superior: Uma análise da Região Sudeste.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, C. B. de. **Educação superior e ações afirmativas para pessoas com deficiência: Caminho para reflexão sobre desigualdade regional e as políticas públicas.** In: ZIMERMANN, A. Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência.— Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

PLETSCH, M. D. **Repensando a Inclusão Escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** 2. Ed., ver. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. de. **Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste.** RIAEE– Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.3, p. 1610-1627, jul./set. 2017.

PACHECO, José. **Inclusão não rima com solidão.** Curitiba, Setembro, 2011. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/95138447/Inclusao-nao-rima-com-solidao>> Acesso em: 10/06/2020.

RIFIOTIS, T. Direitos humanos: **Sujeito de direitos e direitos do sujeito.** In: SILVEIRA, R. M. G. S., et. al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007.513p.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Monica dos. **Culturas políticas e práticas de inclusão na administração pública: contribuições a partir de uma Escola de Governo.** Dissertação (Mestrado em Educação). – Rio de Janeiro, UFRJ, 2017.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Inclusão, diversidade e desigualdade no ensino superior.** In: SANTOS, Mônica Pereira dos. SILVA, Ana Patrícia da. FONSECA, Michele Pereira S. da. *Universidade e Participação: reflexões.* - Petrópolis, Rj: De Petrus Alii; Rio de Janeiro: LaPEAD, 2013.

_____. **O papel do Ensino Superior na proposta de uma Educação Inclusiva.** *Revista Movimento.* – Revista da Faculdade de Educação da UFF – no. 7, Maio de 2003 – pp. 78-91. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Paper%20UFF.pdf>. Acesso em 19/07/2018.

_____. **Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade: uma tessitura omnilética.** In: CASTRO, P. A. de. Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade [Livro Eletrônico]. – Campina Grande: Editora Realize, 2015.

_____. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência: uma análise Omnilética.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

_____. **Educação inclusiva: redefinindo a educação especial.** Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/251312979_Educacao_inclusiva_redefinindo_a_educacao_especial/link/55e99e7908ae21d099c2fd4d/download> Acesso em: 23/04/2020.

_____. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro.** Integração (Fátima do Sul), Ministério da Educação/SEESP, v. 10, n.22, 2000. Disponível em: <<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=24&idart=513> > Acesso em: 17/03/2020.

Santos, M. P.; Paulino, M. M. (2008). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** Cortez.

SILVA, G. A. da.; CASTRO, L. R.; RABELO, L. C. C. **Transversalidade da educação especial via práticas extensionistas: experiência do núcleo de acessibilidade e inclusão acadêmica da UNIFESSPA.** V CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL18 a 20 de outubro de 2017 –UNIFESSPA/Marabá-PA ISSN 2526-3579

SILVA, A. P. de; et. al. **Inclusão em educação e educação especial no ensino superior: aproximações e distanciamentos, 2012.** Disponível em: <<https://www.lapeadeufrj.rio.br/nossas-produ%C3%A7%C3%B5es/artigos>> Acesso em: 03/04/2020.

SILVA, G. G. P. de.; LIMA, M. R. e S. **A NOVA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (2020) E A DESCONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA EDUCACIONAL INCLUSIVA: Os impactos conceituais e estruturais no processo de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial.** Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/19650/209209215441>> Acesso em: 14/06/2021.

SOUZA, Adelzita V. P. de. **Coletivo de Pessoas com Necessidades Educativas Específicas na UFRJ: Narrativas emancipatórias.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). -Seropédica: UFRRJ, 2017.

SOUZA, Í. M. G.; COHEN. R.; CARREIRA. P. L.C.; DIAS. A. F. S.; HOUZEL. JC. **A inclusão no Ensino Superior: implantação de políticas de acessibilidade na Univerisdade Federal do Rio de Janeiro.** 2019. Disponível em <https://acessibilidade.ufrj.br/wpcontent/uploads/2017/04/SouzaCohenCarreiraDiasHouzSo2016CINTEDI_InclusaoEnsinInclusoEnsinoSuperiorImplantacaoPolitic.pdf> Acesso em 12/03/2018.

SOUZA, Marcelly Santos de. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva e o Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior: Experiências inclusivas nas Universidades Federais do Rio de Janeiro – RJ.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia). – Seropédica: UFRRJ, 2019.

SUGAHARA, C. R.; FERREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A. **Ensino Superior: Aprendizagem de alunos com deficiência no ensino remoto em tempos de pandemia.** Trabalho Inscrito na Categoria de Artigo Completo ISBN 978-65-86753-30-1, 2021.

Disponível em: <<https://www.eventoanap.org.br/data/inscricoes/7842/form2222251832.pdf>>. Acesso em: 14/10/2021

TEIXEIRA, Anísio. **Funções da universidade**. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.135, Fev. 1964. p.1-2. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/funcoes.html#:~:text=A%20universidade%20ser%C3%A1%20assim%20um,profundo%20de%20elabora%C3%A7%C3%A3o%20e%20transmiss%C3%A3o>> Acesso em: 30/06/2020.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de. **Adorno: O poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Referências documentais: Universidade Federal Fluminense

UFF, Universidade Federal Fluminense. **Resolução nº 341/2008**. Aprovação do Regimento Interno do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão SENSIBILIZA UFF. Niterói: UFF, 2008. (mimeo).

UFF, Universidade Federal Fluminense. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2008-2012)**. Niterói: UFF, 2009. Disponível: <http://pdi.sites.uff.br/pdis-da-uff/>

UFF, Universidade Federal Fluminense. **Decisão N.º 494/2009**. Niterói: Boletim de Serviço. Ano XXXIX, nº 087, 27/05/2009. Disponível: <http://www.noticias.uff.br/bs/2009/05/087-2009.pdf>

UFF, Universidade Federal Fluminense. **Resolução nº 437/2010**. Aprovação do Regimento Interno do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Sensibiliza. Niterói: Boletim de Serviço. Ano XL, nº 215, 28/12/2010. Disponível: <http://www.noticias.uff.br/bs/2010/12/215-2010.pdf>

UFF, Universidade Federal Fluminense. **NORMA DE SERVIÇO Nº. 606 de 15 de junho de 2009**. Niterói, UFF, 2009. (mimeo)

UFF, Universidade Federal Fluminense. **Portaria nº 43.404 de 29 de novembro de 2010**. Reestruturação Administrativa, relativa à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PROAES. Niterói: Boletim de Serviço. Ano XL, nº 198, 01/12/2010. Disponível: <http://www.noticias.uff.br/bs/2010/12/198-2010.pdf>

UFF, Universidade Federal Fluminense. **Portaria nº 45.240 de 21 de julho de 2011**. Rerratifica e aprova a reestruturação administrativa relativa à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PROAES. Niterói: Boletim de Serviço. Ano XLI, nº 117, 21/07/2011. Disponível: <http://www.noticias.uff.br/bs/2011/07/117-2011-suplementar.pdf>

UFF, Universidade Federal Fluminense. **Portaria nº 49.388 de 10 de maio de 2013**. Rerratifica e aprova a reestruturação administrativa relativa à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PROAES. Niterói: Boletim de Serviço. Ano XLIII, nº 066, 10/05/2013. Disponível: <http://www.noticias.uff.br/bs/2013/05/066-2013.pdf>

UFF, Universidade Federal Fluminense. **Portaria nº 59.085 de 12 de junho de 2017**. Constitui Grupo de Trabalho para elaboração do Plano Institucional de Acessibilidade da Universidade Federal Fluminense. Niterói: Boletim de Serviço. Ano LI, nº 104, 13/06/2017. Disponível: <http://www.noticias.uff.br/bs/2017/06/104-2017.pdf>

UFF, Universidade Federal Fluminense. **PROPOSTA DE RESOLUÇÃO. Dispõe sobre a Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense e o Plano de Acessibilidade e Inclusão – UFF Acessível.** Niterói: Boletim de Serviço. Niterói: UFF, 2017. (mimeo)

UFF, Universidade Federal Fluminense. **Portaria n° 63.254 de 28 de fevereiro de 2019.** Cria Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (Comissão UFF Acessível) e aprova normas iniciais de funcionamento. Niterói: Boletim de Serviço. Ano LIII, n° 043, 01/03/2019. Disponível: <http://www.noticias.uff.br/bs/2019/03/043-19.pdf>

UFF, Universidade Federal Fluminense. **Portaria n° 63.266 de 11 de março de 2019.** Cria Designa membros para comporem a Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (Comissão UFF Acessível). Niterói: Boletim de Serviço. Ano LIII, n° 045, 12/03/2019. Disponível: <http://www.noticias.uff.br/bs/2019/03/045-19.pdf>

UFF, Universidade Federal Fluminense. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022).** Niterói: UFF, 2018. Disponível: <http://pdi.sites.uff.br/pdis-da-uff/>

UFF/DAI, Universidade Federal Fluminense. **Competências e atribuições dos cargos: Divisão de acessibilidade e inclusão - SENSIBILIZA UFF.** Niterói: UFF, 2019. (mimeo)

UFF/DAI, Universidade Federal Fluminense. **Sensibiliza, a Divisão de Acessibilidade e Inclusão, que faz a diferença na vida do aluno com deficiência na UFF.** Niterói: UFF, 2019. (mimeo)

UFF/DAI, Universidade Federal Fluminense. **Organograma: Divisão de Acessibilidade e Inclusão – SENSIBILIZA UFF.** Niterói: UFF, 2019. (mimeo)

UFF/DAI, Universidade Federal Fluminense. **Planejamento SENSIBILIZA UFF 2019.** Niterói: UFF, 2019. (mimeo)

Referências documentais: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2012-2023).** Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. Disponível: <https://ufrj.br/sites/default/files/documentos/2018/07/pdi-ufrj-2018-proposta.pdf>

UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2024).** Rio de Janeiro: UFRJ, 2021. Disponível: https://pdi.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/08/PDI_v4rev.pdf

UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Relatório DIRAC: sobre acessibilidade e inclusão na UFRJ.** Apresenta o relato dos trabalhos da DIRAC ao longo de 2018 e tece algumas considerações e recomendações a respeito dos êxitos e desafios referentes a estas temáticas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019. (mimeo)

UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Portaria n° 9.168, de 30 de setembro de 2016.** Institui e normatiza o Fórum Permanente UFRJ Acessível e Inclusiva. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. Disponível: <https://acessibilidade.ufrj.br/wp-content/uploads/2017/09/Portaria-n%C2%BA-9168-Institui-e-normatiza-o-F%C3%B3rum-Permanente-UFRJ-Acess%C3%ADvel-e-Inclusiva.pdf>

UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Portaria nº 10.264 de 18 de novembro de 2016.** Cria a Comissão Executiva Provisória Fórum UFRJ Acessível e Inclusiva. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. Disponível: <https://acessibilidade.ufrj.br/wp-content/uploads/2017/09/PORTARIA-10264-de-18-de-novembro-de-2016.pdf>

UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Portaria nº 1319, de 22 de fevereiro de 2018.** Cria e nomeia a Diretoria de Acessibilidade (DIRAC), vinculada ao Gabinete do Reitor. Rio de Janeiro: Boletim. Número 8, 22 de fevereiro de 2018. Disponível: <http://siarq.ufrj.br/images/bufrj/2018/08-2018-extraordinrio.pdf>

Referências documentais: Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNIRIO, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. **Resolução nº 4.848 de 1 de setembro de 2017.** Dispõe sobre a aprovação do Plano de Acessibilidade da UNIRIO. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2017. Disponível: <http://www.unirio.br/acessibilidade/arquivos/plano-de-acessibilidade>

UNIRIO, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. **Plano de Acessibilidade.** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2017. Disponível: <http://www.unirio.br/acessoinformacao/arquivos/plano-de-acessibilidade>

UNIRIO, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. **Ordem de serviço PROGRAD/PROPGI nº 001 de 22 de agosto de 2019.** Disponível em: http://www.unirio.br/prograd/normatizacao-academica/ordens-de-servico-conjuntas/OS_PROGRAD_PROPGI_001_2019.pdf

UNIRIO, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. **Relatório do monitoramento parcial do PDI – ano base 2019.** Disponível em: <http://www.unirio.br/proplan/RelatriodeMonitoramentodoPDianobase2019Verso2COMCOM APND.pdf>

UNIRIO, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. **4ª Versão do PDI (2017-2021) Revisão 2019.** Disponível em: http://www.unirio.br/proplan/copy2_of_PLANODEDESENVOLVIMENTOINSTITUCPLA NO20172021REVISO20192.pdf

Referências documentais: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Portaria nº 663 de 02 de agosto de 2016.** Designar os docentes e técnicos administrativos da UFRRJ para constituírem o Núcleo de Acessibilidade da UFRRJ. Seropédica: UFRRJ, 2016. Disponível: <http://portal.ufrrj.br/pro-reitoria-de-graduacao/nucleo-de-acessibilidade-e-inclusao-da-rural-nairural-rj/>

UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022).** Seropédica: UFRRJ, 2017. Disponível: <http://institucional.ufrrj.br/pdi/files/2019/06/Documento-Final-PDI-Junho-2019.pdf>

UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Portaria nº 395/GR, de 29 de abril de 2019.** Regulamenta e normatiza as atividades do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ. Seropédica: UFRRJ, 2019. Disponível: <http://institucional.ufrj.br/sec-reitoria/files/2019/04/Portaria-395-Regulamenta%C3%A7%C3%A3o-e-normatiza%C3%A7%C3%A3o-das-atividades-do-N%C3%BAcleo-de-Acessibilidade-e-Inclus%C3%A3o-da-UFRRJ.pdf>

UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Portaria nº 19 de 30 de abril de 2019.** Designar os docentes e técnicos administrativos da UFRRJ para integrarem a comissão permanente vinculadas à acessibilidade e à inclusão de pessoas com deficiência. Seropédica: UFRRJ, 2019. Disponível: <http://r1.ufrj.br/graduacao/paginas/prograd/portaria/portarias/2019/Portaria19.pdf>

UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Portaria nº 33 de 09 de maio de 2019.** Designar os docentes e técnicos administrativos da UFRRJ para integrarem a comissão de apoio ao NAI-Rural. Seropédica: UFRRJ, 2019. Disponível: <http://r1.ufrj.br/graduacao/paginas/prograd/portaria/portarias/2019/Portaria33.pdf>

UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Relatório de gestão 2017.** Seropédica: UFRRJ, 2017. Disponível: <http://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/10/relatoriodegestao2017.pdf>

UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Relatório de gestão 2018.** Seropédica: UFRRJ, 2019. Disponível em: https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/07/GLPI-18194-RG_2018.V_final_comcapa-anexo-I-memorando-85-codin-compactado.pdf

UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Deliberação nº 112, de 12 junho de 2012.** Aprovar a criação do Núcleo de Inclusão no Ensino Superior (NIES), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), nos termos discriminados no anexo a esta Deliberação. Seropédica: UFRRJ, 2012. Disponível: <http://institucional.ufrj.br/soc/files/2017/07/Delib-112-CEPE-2012.pdf>

UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Proposta de Diretrizes sobre Acessibilidade e Inclusão para as Pessoas com Deficiência na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.** Seropédica: UFRRJ, 2020. Disponível em: <https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/02/Minuta-da-proposta-de-diretrizes-de-acessibilidade-e-inclus%C3%A3o-da-UFRRJ-para-audi%C3%A4ncia.pdf>

UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **DELIBERAÇÃO Nº 269. Diretrizes sobre Acessibilidade e Inclusão para as Pessoas com Deficiência na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.** Seropédica: UFRRJ, 2020.

UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Plano de Acessibilidade da UFRRJ,** 2021. Disponível em: <https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/11/PLANO-DE-ACESSIBILIDADE-DA-UFRRJ-1.pd>

APÊNDICES

I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA



Pesquisa: Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior e a Atuação Institucional do Núcleo de Acessibilidade das Universidades Federais do Estado do Rio de Janeiro: Culturas, Políticas e Práticas.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar do estudo denominado Inclusão do Público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior e a Atuação Institucional dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais do Estado do Rio de Janeiro: Políticas, Culturas e Práticas de responsabilidade da pesquisadora MARCELLY DE SOUZA NASCIMENTO e do orientador ALLAN ROCHA DAMASCENO. A pesquisa possui autorização do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/INES. O número de identificação do projeto na Plataforma Brasil é: CAAE 48110321.1.0000.8137.

Este questionário é destinado aos estudantes com deficiência dos cursos de GRADUAÇÃO das Universidades lócus da pesquisa (UFRJ; UNIRIO; UFF; UFRRJ).

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações assinale ao final deste formulário se você aceita participar desta pesquisa. Uma cópia do mesmo será enviada a você via e-mail. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. A minha participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário semiestruturado sobre o processo de inclusão do Público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior e atuação institucional dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais do Rio de Janeiro, as quais são: Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ; e Universidade Federal Fluminense/UFF que fará parte da dissertação de Mestrado da pesquisadora MARCELLY DE SOUZA NASCIMENTO.
2. Considerando as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, a pesquisadora disponibilizará recursos de acessibilidade de acordo com as especificidades dos estudantes.
3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de desconforto ao responder as perguntas. Caso isso ocorra posso me recusar a responder o questionário e desistir de participar da pesquisa.
4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para que a pesquisadora compreenda o processo de inclusão do Público-alvo da Educação Especial nas Universidades Federais do Estado do Rio de Janeiro.
5. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.
6. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.
7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.
8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
9. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.
10. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com MARCELLY DE SOUZA NASCIMENTO, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: (21) 994346544, e-mail: marcellly152@hotmail.com, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/INES na Rua das Laranjeiras, nº. 232, Laranjeiras. Rio de Janeiro – RJ, CEP 22.240-003, telefone: (21) 2285-7546, E-mail: cepines@ines.gov.br.

[Inicie sessão no Google](#) para guardar o seu progresso. Saiba mais

Seguinte

[Limpar formulário](#)

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google

[Formulários](#)



PPGEDUC

Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares



Pesquisa: Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior e a Atuação Institucional do Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais do Estado do Rio de Janeiro: Culturas, Políticas e Práticas.

[Inicie sessão no Google](#) para guardar o seu progresso. [Saiba mais](#)

*Obrigatório

Participação na pesquisa

Declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito, autorizando a utilização das respostas. *

Confirmo a participação.

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

II – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Identificação

Se você é uma pessoa com deficiência, assinale abaixo: *

Cego(a)

Baixa visão

Surdo(a)

Deficiência auditiva

Deficiência intelectual

Espectro do autismo

Deficiência Física ou mobilidade reduzida

Deficiência Múltipla

Surdocegueira

Prefiro não declarar

Outra: _____

Nome/Pseudônimo

A sua resposta _____

E-mail: *

Formação Acadêmica

Qual a sua Universidade? *

- UFRJ
- UNIRIO
- UFRRJ
- UFF

Quantas vezes prestou vestibular/ENEM? *

- 1 vez
- 2 vezes
- 3 vezes
- 4 vezes
- Mais de 4

Em que ano você ingressou na Universidade? *

A sua resposta _____

Inclusão no Ensino Superior

A partir de suas concepções o que significa inclusão? *

A sua resposta

Quais Políticas Públicas sobre o processo de inclusão no Ensino Superior você conhece? *

A sua resposta

Você percebe os impactos dessas políticas na sua Universidade? *

Sim

Não

Se no período da pandemia você recebeu algum suporte do núcleo/diretoria/divisão, especifique abaixo: *

A sua resposta

Como você avalia o trabalho do núcleo/diretoria/divisão no período da pandemia? *

Muito ruim 1 2 3 4 5 Muito bom

De maneira geral, você considera a sua Universidade Inclusiva? *

- Sim
- Não
- Prefiro não dizer

Quais são as principais dificuldades que você enfrenta na Universidade? *

A sua resposta

Em sua concepção quais são os principais desafios da Universidade para realização de ações inclusivas? *

A sua resposta

Qual a sua idade (em anos)?

A sua resposta _____

Seu sexo é:

Feminino

Masculino

Prefiro não declarar

Sua cor ou raça é:

Branca

Preta

Amarela

Parda

Indígena

Prefiro não declarar

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

Como foi o seu ingresso na Universidade? *

- Ampla concorrência
- Cotas sociais
- Cotas raciais
- Cotas para pessoas com deficiência

Qual é o seu curso? *

A sua resposta _____

Foi a sua primeira opção de curso? *

- Sim
- Não
- Prefiro não dizer

Em algum momento durante o curso você pensou em desistir? *

- Sim
- Não
- Prefiro não dizer

Em algum momento durante o curso você trancou sua matrícula? *

- Sim
- Não
- Prefiro não dizer

Quais foram os motivos que te levaram a trancar sua matrícula? *

A sua resposta

Anterior

Seguinte

Limpar formulário

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Selecione os impactos que você tem identificado no seu cotidiano na Universidade. *

- Acessibilidade física
- Equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos
- Tradutores e intérpretes de LIBRAS
- Bolsas e auxílio financeiro
- Tutores/mediadores
- Atendimento Educacional Especializado
- Palestras e Eventos
- Outra: _____

Você tem o conhecimento de alguma instância competente (núcleo/diretoria/divisão) sobre o processo de inclusão na Universidade? *

- Sim
- Não

Você já recebeu algum atendimento/auxílio do núcleo/diretoria/divisão da Universidade? *

Sim (especifique em "outros")

Não

Outra: _____

Como você avalia o trabalho realizado pelo núcleo/diretoria/divisão? *

Muito ruim 1 2 3 4 5 Muito bom

Você tem conhecimento de alguma Política Institucional de Inclusão na sua Universidade? *

Sim

Não

Como você avalia as Políticas Institucionais de Inclusão da sua Universidade? *

Muito ruim 1 2 3 4 5 Muito bom

Como você avalia as Práticas Institucionais de Inclusão da sua Universidade? *

	1	2	3	4	5	
Muito ruim	<input type="radio"/>	Muito bom				

Você já sofreu algum tipo de discriminação ou preconceito na sua Universidade? *

- Sim
- Não
- Prefiro não dizer

Se sofreu, você recebeu algum apoio na Universidade? *

- Sim
- Não
- Prefiro não dizer

Você recebeu algum suporte do núcleo/diretoria/divisão no período da pandemia? *

- Sim
- Não
- Prefiro não dizer

ANEXOS

III – PARECER COMBUSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE SURDOS -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR E A ATUAÇÃO INSTITUCIONAL DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: POLÍTICAS, CULTURAS E PRÁTICAS.

Pesquisador: MARCELLY DE SOUZA NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48110321.1.0000.8137

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.845.816

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa, conforme a pesquisadora, "tem como base de investigação a reflexão crítica sobre a concepção de educação possível no atual estágio civilizatório, analisando o processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial em Universidades Federais do estado do Rio de Janeiro, realizando análises que propõe não só revelar o cenário in loco encontrado pela pesquisa, como apontar as causas da segregação ainda presentes no contexto do Ensino Superior público brasileiro, com vistas a superação de tais obstáculos/impedimentos."

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa apresenta como objetivo primário

Analisar o processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, tendo como referência as Políticas públicas

Endereço: Rua das Laranjeiras, n.º 232

Bairro: LARANJEIRAS

CEP: 22.240-000

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2285-7548

E-mail: cepine@ines.gov.br

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS -



Continuação do Parecer: 4.845.816

de educação inclusiva e a atuação institucional dos Núcleos de Acessibilidade.

Como objetivo Secundário:

- Analisar o impacto das políticas públicas de Educação Inclusiva no processo de formação de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior;
- Identificar as ações político-pedagógicas (atividades desenvolvidas, atendimentos didáticos, recursos materiais e humanos) desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas instituições lócus do estudo.
- Compreender a perspectiva dos coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade sobre o processo de inclusão nas instituições lócus do estudo;
- Compreender a perspectiva dos estudantes com deficiência sobre processo de inclusão das instituições lócus do estudo

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora apresenta uma discussão apropriada sobre os benefícios gerados a partir da nas informações básicas do projeto. Segundo a pesquisadora, a "este estudo poderá contribuir para o movimento contemporâneo que significa, de sobremaneira, a possibilidade de emancipação e autoreflexão crítica sobre a concepção de inclusão no Ensino Superior."

Sobre os riscos, os dados básicos do Projeto, o TCLE e o projeto detalhado permanecem informando como riscos apenas a possibilidade de "Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de desconforto ao responder as perguntas expostas no questionário." Ressaltamos a importância de se esclarecer com mais detalhes sobre os riscos inerentes da pesquisa, conforme determina a resolução 510/2016 e 466/2012

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta com clareza os objetivos, metodologia, benefícios e hipótese nas informações básicas do projeto. No entanto, a pesquisa detalhada se apresenta como texto de qualificação da dissertação de mestrado na autora da pesquisa, fato que dificulta a localização das principais informações interessantes à avaliação deste CEP para análise de eticidade da pesquisa, como os riscos inerentes à pesquisa, assim como os benefícios

Endereço: Rua das Laranjeiras, n.º 232

Bairro: LARANJEIRAS

CEP: 22.240-003

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21) 2285-7546

E-mail: cep@ines.gov.br

INSTITUTO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE SURDOS -



Continuação do Parecer: 4.845.816

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atendendo à exigência apontada em parecer anterior, o TCLE informa sobre as garantias de acessibilidade oferecidas pela pesquisa quando da aplicação do instrumento de coleta de dados, justificando que "Considerando as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, a pesquisadora disponibilizará recursos de acessibilidade, como o questionário em áudio e vídeo em Libras. Se necessário serão disponibilizados outros recursos de acordo com as especificidades dos estudantes. "

As informações sobre o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/INES também foram incluídas no TCLE, atendendo à exigência de parecer anterior.

No entanto, as informações sobre os riscos inerentes à pesquisa não foram detalhados, mantendo-se o texto original que trazia como informação sobre riscos o fato de que "3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de desconforto ao responder as perguntas. Caso isso ocorra posso me recusar a responder o questionário e desistir de participar da pesquisa."

Recomendações:

Recomendamos que sejam detalhados os riscos para além do possível desconforto do participante previsto pela pesquisadora, sendo informados como possíveis riscos da pesquisa "possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente" conforme Resolução 510/16, artigo 2º, inciso XXV.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu às solicitações feitas em parecer anterior quanto à inclusão de informações sobre o CEP no TCLE e quanto à garantia de acessibilidade ao questionário para estudantes com deficiências. No entanto, os riscos inerentes à pesquisa permaneceram sucintamente mencionados tanto no TCLE quanto no projeto. Entendemos no entanto que ainda que sucintamente descritos, quando analisados em conjunto com a garantia de assistência exigida pela Resolução CNS 466/12, a qual se encontra presente no TCLE, os direitos dos participantes são preservados. Ainda assim recomendamos fortemente que se considere como riscos inerentes a pesquisa a possibilidade de que, ao abordar momentos delicados da vida dos participantes, se possa trazer a tona emoções fortes, lembranças de momentos difíceis, situação de discriminação e preconceito experimentadas no passado, as quais representam potencial risco de sofrimento psíquico.

Endereço: Rua das Laranjeiras, n.º 232

Bairro: LARANJEIRAS

CEP: 22.240-003

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21) 2385-7546

E-mail: cepinas@ines.gov.br

INSTITUTO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE SURDOS -



Continuação do Parecer: 4.845.816

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1768397.pdf	08/07/2021 19:37:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_plataformabr.pdf	08/07/2021 19:36:30	MARCELLY DE SOUZA NASCIMENTO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	08/07/2021 19:36:05	MARCELLY DE SOUZA NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_coordenadores_e_estudantes.pdf	08/07/2021 19:35:32	MARCELLY DE SOUZA NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_CEIsca_Marcelly.pdf	14/06/2021 15:33:46	MARCELLY DE SOUZA NASCIMENTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 14 de Julho de 2021

Assinado por:
Mario Jose Missaglia Junior
(Coordenador(a))

Endereço: Rua das Laranjeiras, n.º 232

Bairro: LARANJEIRAS

CEP: 22.240-000

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21) 2385-7546

E-mail: cepinas@inas.gov.br