

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAMILA DE OLIVEIRA RESENDE

**AÇÕES POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA OS ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PRESENTES NOS PLANOS DE
DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO SUDOESTE GOIANO**

JATAÍ/GO

2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ Dissertação ☐ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Camila de Oliveira Resende

Título do trabalho: Ações políticas educacionais inclusivas para os estudantes com deficiência no ensino superior presentes nos planos de desenvolvimento institucional do sudoeste goiano.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 03/12/2019.

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

CAMILA DE OLIVEIRA RESENDE

**AÇÕES POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA OS ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PRESENTES NOS PLANOS DE
DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO SUDOESTE GOIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, como requisito parcial de obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa.

JATAÍ/GO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Resende, Camila de Oliveira

Ações políticas educacionais inclusivas para os estudantes com
deficiência no ensino superior presentes nos Planos de
Desenvolvimento Institucional do sudoeste goiano [manuscrito] /
Camila de Oliveira Resende. - 2019.
CXXV, 125 f.

Orientador: Prof. Dr. Dr. Vanderlei Balbino da Costa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2019.

Bibliografia.

Inclui abreviaturas, tabelas.

1. Ações políticas inclusivas. 2. Ensino superior. 3. Estudantes com
deficiência. 4. Plano de Desenvolvimento Institucional. I. Costa, Dr.
Vanderlei Balbino da, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 17 da sessão de Exame de Defesa de Mestrado de Camila de Oliveira Resende, estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ao vigésimo nono dia do mês de novembro de 2019, às 14h e 30min, no prédio da Pós-Graduação da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás, iniciaram-se os trabalhos referentes ao Exame de Defesa de Dissertação da mestrandia Camila de Oliveira Resende, com o projeto intitulado: “Ações políticas educacionais presentes nos Planos de Desenvolvimento Institucionais do sudoeste goiano para os estudantes com deficiência no ensino superior”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Vanderlei Balbino da Costa, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Isa Mara Colombo Scarlati Domingues (Membro interno) e Professora Doutora Mara Rúbia de Souza Rodrigues Morais (Membro externo -IFG). Após a arguição da discente, a Banca Examinadora se reuniu em sessão secreta, a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a discente aprovada (X) reprovada () em seu Exame de Defesa. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Vanderlei Balbino da Costa, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Ações políticas educacionais inclusivas para os estudantes com deficiência no ensino superior presentes nos Planos de Desenvolvimento Institucionais do sudoeste goiano



Documento assinado eletronicamente por Isa Mara Colombo Scarlati Domingues, Professor do Magistério Superior, em 03/12/2019, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Vanderlei Balbino Da Costa, Professor do Magistério Superior, em 03/12/2019, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Mara Rúbia de Souza Rodrigues Morais, Usuário Externo, em 03/12/2019, às 18:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1032692 e o código CRC 4F5CA66C.

Ao meu filho Davi, por todo o amor que nos envolve, por ser o maior motivo da minha busca por aperfeiçoamento humano, pela sua pureza e compreensão ainda tão pequeno. Te amo, vida!

Aos meus pais, Antônio Balbino e Maria dos Anjos, por nunca terem medido esforços para me possibilitarem os estudos, por toda a dedicação, preocupação e amor a mim doados!

Aos meus irmãos, Francisco, Fabrício e Fábio, que me fizeram sempre a caçula protegida.

A vocês, o meu eterno amor e gratidão pelos voos que me permitiram alçar até aqui, sem que talvez tivessem imaginado!

AGRADECIMENTOS

Sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para o meu processo formativo, desde a educação infantil até este momento de pós-graduação, em especial, ao meu professor orientador, Vanderlei Balbino da Costa, pelas lições concedidas, não só acadêmicas, mas também de vida! O senhor é exemplar!

Aos docentes do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, por todo o conhecimento e aprendizado compartilhado.

Às professoras da banca examinadora, pelas importantes contribuições neste trabalho.

À equipe gestora da UNIFIMES, pela confiança a mim depositada e apoio concedido, inclusive, mediante bolsa de capacitação durante o período das atividades do mestrado.

Aos amigos e colegas docentes da UNIFIMES, especialmente à equipe do Núcleo de Prática Jurídica e à Fernanda Bittar, pela compreensão no trabalho partilhado, palavras de incentivo e mãos de acolhida.

Às eternas amigas da faculdade, Cecília, Flávia, Natália, Luana e Dani, que, apesar da distância, sempre se fazem presentes e emanam boas vibrações e palavras de alegria.

Aos colegas do mestrado, pelas parcerias nas viagens a Jataí, Rômulo, Karine, Camila Assis, Pauliane, Layla Karoline, muito obrigada por tantas risadas e troca de ideias.

Agradeço, incansavelmente, à minha família, pais, irmãos, cunhadas, por todo o apoio prestado, pela compreensão e força nos momentos de ausência, especialmente pelos cuidados que cada um dispensou ao meu pequeno Davi.

Ao meu noivo Lucas, pelo amor e companheirismo em muitos momentos difíceis.

Aos meus sobrinhos, Gabriel, Antônio, Sofia, Sabrina, Henrique e Augusto, pelos abraços apertados e a genuinidade no olhar.

Na certeza de que não consegui externar todos os agradecimentos devidos, agradeço àquelas pessoas que de forma direta ou indireta têm contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional.

“Nada é impossível de mudar. Desconfiai do mais trivial, na aparência
singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos
expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois
em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de
arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve
parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.”

Bertolt Brecht

RESUMO

O presente estudo nasceu das nossas inquietações em investigar, no sudoeste goiano, cinco instituições de ensino superior que contemplam em seus PDIs o processo de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência. Para tanto, nossa questão de pesquisa neste estudo foi: As ações políticas educacionais propostas pelas instituições de ensino superior do sudoeste goiano, no que se refere ao ingresso e à permanência dos estudantes com deficiência, contemplam o que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei de Cotas? Neste sentido, os objetivos do estudo foram: discutir, à luz da legislação, as principais políticas educacionais que delinearam a inclusão das pessoas com deficiência; averiguar de que modo as ações políticas institucionais para possibilitarem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior estão previstas nos respectivos Planos de Desenvolvimento Institucional - PDIs; identificar pontos de convergência e divergência entre as ações políticas presentes nos PDIs das instituições de ensino superior pesquisadas, no que se refere aos estudantes com deficiência; e, por último, analisar, com base na Lei Brasileira de Inclusão – Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015) e Lei de Cotas – Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016), se existem limites nos referidos PDIs que dificultam o ingresso e a permanência dos estudantes com deficiência nas instituições. Nossa opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa. Neste sentido, apoiamos-nos em pesquisa exploratória, em consonância com fontes de cunho bibliográfico e documental. Aproximamos nosso estudo do materialismo histórico-dialético, com fundamento em Marx (1978; 1979; 1989), na medida em que discutimos o processo histórico, as contradições e os múltiplos fatores do movimento da educação inclusiva. Os referenciais teóricos do estudo se consubstanciaram em Costa (2012; 2016a; 2016b), Sassaki (2003; 2006), Rodrigues (2006), Freire (1987; 1996), Garcia (2016), Libâneo (2012) e Saviani (2005; 2010; 2015; 2018). Os resultados alcançados no decorrer do estudo nos mostraram que ainda existem barreiras que sinalizam para a necessidade de se aprofundar o debate sobre a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior das instituições pesquisadas. Nossas considerações nos fazem refletir sobre a viabilidade de que os PDIs das instituições investigadas possam formular políticas públicas que possibilitem a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior.

Palavras-chave: Ações políticas inclusivas. Ensino superior. Estudantes com deficiência. Plano de Desenvolvimento Institucional.

ABSTRACT

This study was born from our concerns to investigate in the southwest of Goiás five higher education institutions that include in their IDPs the process of inclusion and permanence of students with disabilities. To this end, our research question in this study was: The educational policy actions proposed by the higher education institutions of the southwest of Goiás, regarding the entry and permanence of students with disabilities, contemplate what is established by the Brazilian Law of Inclusion and Law of Quotas? In this sense, the objectives of the study were: to discuss, in the light of the legislation, the main educational policies that outlined the inclusion of people with disabilities; find out how institutional policy actions to enable access and retention of students with disabilities in higher education are provided for in the respective Institutional Development Plans - IDPs; identify points of convergence and divergence between the political actions present in the IDPs of the higher education institutions surveyed, with regard to students with disabilities and, finally, analyze, based on the Brazilian Inclusion Law – Law 13.146/2015 (BRAZIL, 2015) and Quota Law – Law 13.409/2016 (BRAZIL, 2016), if there are limits on such IDPs that make it difficult for students with disabilities to enter and stay in institutions. Our methodological choice was through qualitative research. In this sense, we rely on exploratory research, in line with bibliographic and documentary sources. We approach our study of historical-dialectical materialism, based on Marx (1978; 1979; 1989), as we discuss the historical process, the contradictions and the multiple factors of the inclusive education movement. The theoretical references of the study were substantiated in Costa (2012; 2016a; 2016b), Sassaki (2003; 2006), Rodrigues (2006), Freire (1987; 1996), Garcia (2016), Libiliar (2012) and Saviani (2005; 2010; 2015; 2018). The results achieved during the study showed us that there are still barriers that signal the need to deepen the debate on the inclusion of students with disabilities in the higher education institutions surveyed. Our considerations make us reflect on the feasibility that the IDPs of the investigated institutions can formulate public policies that enable the inclusion of students with disabilities in higher education.

Keywords: Inclusive political actions. Higher education. Students with disabilities. Institutional Development Plan.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Princípios educacionais das instituições.....	71
Quadro 2 - Referências que se aproximam nas instituições para os estudantes com deficiência.....	83
Quadro 3 - Pontos divergentes nas ações políticas das instituições para os estudantes com deficiência.....	91
Quadro 4 – Quadro sintético.....	111

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento educacional especializado
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCS	Comissão Central Sistematizadora
CEB	Câmara de Educação Básica
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUP	Conselho Superior
DRP	Diagnóstico Rápido Participativo
Fimes	Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
GTTG	Congresso em Grupos Temáticos de Trabalho Geral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF Goiano	Instituto Federal Goiano
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NAPNEs	Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDIs	Planos de Desenvolvimento Institucionais
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
Proen	Pró-Reitoria de Ensino

Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
REJ	Regional Jataí
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unifimes	Centro Universitário de Mineiros
UNIRV	Universidade de Rio Verde - GO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	24
CAPÍTULO II - OS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR DO SUDOESTE GOIANO	37
2.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional do Centro Universitário de Mineiros – Unifimes (2016-2020).....	39
2.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Goiás – UFG (2018-2022) e o Plano de Gestão da UFG/Regional Jataí (2015-2019).....	44
2.3 O Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG (2019-2023).....	49
2.4 O Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Goiano – IF Goiano, campus de Rio Verde (2019-2023).....	55
2.5 O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Rio Verde, UNIRV (2016-2020)	65
CAPÍTULO III – AS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL PESQUISADOS	70
CAPÍTULO IV – OS LIMITES EXISTENTES NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL CONSULTADOS À LUZ DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO E DA LEI DE COTAS.....	94
4.1 As condições de acesso pela definição dos estudantes com deficiência e adequação ao que estabelece a LBI e a Lei de Cotas para os processos seletivos.....	97
4.2 A permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior em decorrência da acessibilidade	101
4.3 A formação de recursos humanos	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	115

INTRODUÇÃO

O acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior do sudoeste goiano, em uma perspectiva inclusiva, representam o enfoque desta pesquisa. Sabe-se que, nos últimos tempos, ocorreram avanços mundiais em relação à inclusão, tanto no que se refere à produção de conhecimento acadêmico quanto em termos de legislação.

Referidos avanços não implicam o esgotamento e tampouco a pacificação do assunto, pois também sabemos que a inclusão do aluno com deficiência ainda é um desafio, tanto em instituições públicas quanto privadas.

A pesquisa se fundamenta nos debates e questionamentos recentes no que tange à inclusão das pessoas com deficiência enquanto sujeitos portadores de direitos, pelo que se faz necessário pensar a universidade na qual estão inseridas. A abordagem do estudo se baseia, ainda, em um contexto marcado pela propagação dos direitos intimamente ligados à dignidade da pessoa humana e ao acesso à educação para todos, no qual a universidade vem sendo repaginada na busca de interesses relacionados ao conhecimento.

Minha motivação pelo tema relativo à inclusão no ensino superior de pessoas com deficiência surgiu em razão de vivências de ordem teórica e prática desta pesquisadora, em primeiro lugar, na própria Universidade Federal de Goiás, regional Jataí (GO), enquanto aluna especial da disciplina “A formação docente na perspectiva da educação especial inclusiva”, no primeiro semestre de 2017, bem como em razão da docência exercida no curso de Direito da instituição de ensino a qual estou vinculada, Unifimes, em Mineiros (GO), em que existem matrícula e frequência de alunos com deficiência.

Dessa forma, como ponto de partida para o estudo pretendido, propusemos a revisão de literatura no que se refere às pesquisas já realizadas sobre nosso objeto de estudo, obtidas por meio de verificação nos bancos de dados da CAPES e Plataforma Scielo, além de consulta aos bancos de teses e dissertações dos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação da Universidade Federal de Goiás e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Os descritores utilizados foram “inclusão, alunos com deficiência, ensino superior”.

Foram selecionados alguns artigos, publicados de 2014 a 2018, sobre inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior, em especial nas universidades públicas, sendo um deles proveniente de estudo de campo realizado na Universidade Federal de Goiás (UFG), e outros dois de pesquisas na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) (DALLA DÉA, et al., 2016; ALMEIDA

JÚNIOR, 2016; CASTRO; ALMEIDA, 2014; LOURENÇO; BATTISTELLA, 2018 ALMEIDA, J.; FERREIRA, 2018; GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018).

Pudemos perceber, a partir dos textos, que o processo educacional de pessoas com deficiência no ensino superior vem aumentando significativamente, sobretudo pelo avanço histórico da educação das pessoas com deficiência e das garantias que vem sendo conquistadas ao longo do tempo em instrumentos normativos mundiais e nacionais. No entanto, em resumo, as pesquisas consultadas sinalizaram que ainda há falta de políticas públicas que efetivem direitos conquistados e também formação de professores e gestores para garantir a permanência dos alunos com deficiência nas universidades. Demonstraram que existe fragilidade na coleta de dados sobre o público com deficiência, com base apenas na autodeclaração de deficiência.

Sobre os núcleos de acessibilidade, o estudo realizado na UFG demonstrou que

A inclusão é um processo complexo que necessita de atendimento às necessidades educacionais especiais de indivíduos com diferentes deficiências que resultam em necessidades específicas e nas diversas dimensões da acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal). Para alcançar tamanha complexidade acreditamos que o caminho seja que o núcleo de acessibilidade atue como um órgão articulador da política com suas metas e ações e toda a universidade deva estar envolvida nas discussões e ações de acessibilidade (DALLA DÉA et al., 2016).

Consideramos, a partir destes apontamentos, que os núcleos de acessibilidade da UFG têm auxiliado não só no ingresso, mas também na garantia de permanência e aprendizado dos alunos com deficiência.

Nos valem de outra pesquisa realizada por Rodrigues e Silveira (2017) na Universidade Federal de Goiás, campus Goiânia, Catalão e Jataí. De acordo a pesquisa, o programa UFGInclui não contempla diversas deficiências, mas apenas estabelece cotas e seleção especial para candidatos surdos e somente para o curso de Letras Libras, o qual só é ministrado na UFG/Goiânia.

A revisão de literatura realizada constatou que o projeto pedagógico do curso de Pedagogia oferecido pela UFG em Goiânia institui a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, mas, em contrapartida, dispõe de forma optativa a oferta da disciplina Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar. No projeto na UFG em Catalão e Jataí não foi localizada qualquer disciplina que contemple temas relacionados à educação especial ou inclusão escolar na estrutura curricular do curso.

Consultamos outras duas dissertações no Estado de Goiás com objeto de estudo referente à inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior e às

perspectivas de futuro profissional delas, considerando as necessidades educacionais específicas (PERINI, 2006; LAMONIER, 2018).

No que concerne ao estudo de Perini (2006, p.7), os resultados apontaram para o seguinte:

Não pudemos constatar a inclusão de deficientes no ensino superior. Os jovens que estão neste segmento de ensino contam com a ajuda de seus familiares e travam uma luta desigual com aqueles que se julgam normais. Apesar disso, esses jovens se sentem agradecidos por estarem no espaço universitário e ao buscarem reconhecimento pelos seus esforços tornam-se compreensíveis com as atitudes preconceituosas as quais são submetidos. Embora sejamos a favor da luta pela inclusão escolar dos deficientes, reconhecemos que os sujeitos envolvidos sofrem todos os tipos de discriminação e de imposição de uma sociedade perversa, que os elimina sendo falsa a concepção de que caminhamos rumo à igualdade de oportunidades.

Já em relação à segunda pesquisa, concluída recentemente, indicou-se o que abaixo se menciona:

A partir das análises, conclui-se que os sujeitos da pesquisa valorizam a formação, ancoram suas perspectivas de futuro na educação e no trabalho, por necessidade pessoal, mas principalmente por valorização do seu “eu” que histórica e socialmente foi excluído e marginalizado. Porém, mesmo conscientes de suas perspectivas futuras, são conhecedores das dificuldades que enfrentarão para inserirem-se no mercado de trabalho e os desafios que ainda estão por vir, principalmente porque não é um processo natural; pelo contrário, todo o processo que tange estes sujeitos foi historicamente marcado por lutas e obrigatoriedade, como comprovado pelas inúmeras legislações que amparam os seus direitos como cidadão (LAMONIER, 2018, p. 9).

Em que pese o lapso temporal de doze anos existente entre as duas pesquisas identificadas, o que se percebe a partir de ambas é que o processo inclusivo das pessoas com deficiência, em cursos de nível superior, ainda é travado por lutas históricas contra barreiras que promovem a exclusão e a desvalorização daquele considerado diferente.

Assim, de posse das informações levantadas, pretendemos contribuir para o avanço das pesquisas no campo das ciências humanas e sociais, no sentido de verificar o que tem sido feito, em nível regional, para promover o processo educacional de alunos com deficiência em cursos de nível superior, de modo a habilitar essas pessoas ao desenvolvimento de sua própria autonomia e a contribuírem com o processo de transformação social.

Sabemos o quanto é vasto e abrangente o desafio a ser explorado para resguardar o que já prevê a legislação, sobretudo as recentes Leis nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) e nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), uma vez que nem sempre o que é garantido por lei é usual. Neste ponto, o estudo do tema nos instiga, principalmente se considerarmos a vigência de leis que

instituem uma série de garantias que, na prática, são pouco frequentes, de acordo com o que é possível constatar até o momento.

A ênfase do estudo também recai na reflexão, em especial da comunidade regional, de que as instituições de ensino e o poder público devem proporcionar as condições para a educação de todas as pessoas, independentemente da situação em que se encontrem, pois todos têm capacidade para produzir cultura e conhecimento.

Desse modo, a partir dos resultados já obtidos nas pesquisas mencionadas, nos propusemos a investigar o seguinte problema de pesquisa: As ações políticas educacionais propostas pelas instituições de ensino superior do sudoeste goiano, no que se refere ao ingresso e à permanência dos estudantes com deficiência, contemplam o que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei de Cotas?

Frente ao exposto, o objetivo geral do estudo foi verificar as políticas educacionais propostas pelas instituições de ensino superior do sudoeste goiano no que se refere ao ingresso e à permanência de alunos com deficiência, para compreender se têm sido observadas as garantias legais já existentes no território brasileiro.

Objetivamos, também, discutir, à luz da legislação, as principais políticas educacionais mundiais e nacionais que delinearão a inclusão das pessoas com deficiência; averiguar de que modo as ações políticas institucionais para possibilitarem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior estão previstas nos respectivos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs); identificar pontos de convergência e divergência entre as ações políticas presentes nos PDIs das instituições de ensino superior pesquisadas, no que se refere aos estudantes com deficiência e, por último, analisar, com base na Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) e na Lei de Cotas – Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), se existem limites nos referidos PDIs que dificultam o ingresso e a permanência dos estudantes com deficiência nas instituições.

A pesquisa tem como aspecto teórico a análise qualitativa, a qual, em conformidade com as abordagens de Lüdke e André (1986, p. 11), “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

No que se refere à análise qualitativa, também nos apoiamos em Negrine (2004, p.61), que assim a caracteriza:

a base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Isso significa que nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados.

Outro fundamento teórico que lançamos mão no estudo é a pesquisa exploratória, porque descrevemos uma realidade fática a partir de levantamento bibliográfico e consulta a documentos, legislações, resoluções, decretos, conferências (GIL, 2010).

Quanto à pesquisa bibliográfica, foi realizada com base no entendimento de Severino (2007, p. 123), ao observar que “nas investigações bibliográficas o pesquisador parte das pesquisas já existentes para fundamentar seu trabalho”.

No que se refere à pesquisa documental, de acordo com Piana (2009, p. 122), “apresenta algumas vantagens por ser fonte ‘rica e estável de dados’ não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes”.

A título de procedimentos metodológicos, o trabalho foi realizado com base nos Planos de Desenvolvimento Institucional das instituições de ensino superior das cidades de Mineiros (GO), Jataí (GO) e Rio Verde (GO), quais sejam: Unifimes, UFG/Regional Jataí, IFG, IF Goiano e UNIRV. A escolha das referidas instituições se deu pelo fato de representarem os maiores polos do ensino superior na região sudoeste de Goiás, bem como pela minha facilidade de acesso físico, se fosse preciso, porque resido em Mineiros.

Os documentos foram localizados por meio de consulta aos sites de cada instituição, sendo desnecessário o contato com as Reitorias ou Pró-Reitorias para apresentar a pesquisa e solicitá-los. Na sequência, coletamos, organizamos e analisamos os dados para a consolidação dos objetivos propostos.

A análise teórico-metodológica, por sua vez, se aproxima do materialismo histórico-dialético desenvolvido por Marx, porque considera o processo histórico, as contradições e os múltiplos fatores do movimento da educação inclusiva. Neste sentido:

o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento, como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida da intuição e da representação (MARX, 1978, p. 116).

O método dialético, tal como descreveu Marx (1859), se caracteriza como um movimento que parte da observação imediata, ou seja, “da visão caótica do todo” (síntese), passa pela decomposição do todo em partes mais simples (análise), e chega à síntese, que é o concreto, fruto das múltiplas determinações. Neste momento da síntese, o fenômeno é compreendido em sua totalidade.

A análise, nos escritos de Marx (1979, p. 32), passa também pelas contradições inerentes ao fenômeno, ao objeto de estudo. Sobre este aspecto,

a concepção materialista-dialética entende que, no estudo do desenvolvimento de um fenômeno, deve partir-se do seu conteúdo interno, das suas relações com os outros fenômenos, quer dizer, deve-se considerar o desenvolvimento dos fenômenos como sendo o seu movimento próprio, necessário, interno, encontrando-se, aliás, cada fenômeno no seu movimento, em ligação e interação com outros fenômenos que o rodeiam. A causa fundamental do desenvolvimento dos fenômenos não é externa, mas interna; ela reside no contraditório do interior dos próprios fenômenos. No interior de todo fenômeno há contradições, daí o seu movimento e desenvolvimento.

Nossa opção pela aproximação ao método do materialismo histórico-dialético para a análise dos dados se justifica em virtude de o movimento inclusivo estar relacionado ao fenômeno oposto, a exclusão, bem como em razão de considerarmos os múltiplos fatores do processo histórico-educativo para as pessoas com deficiência.

De acordo com Gomide (2014, p. 3),

o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história.

Neste sentido, o desafio, ao considerar que o método de análise se aproxima do materialismo histórico-dialético, parte do pressuposto de que o objeto da pesquisa não é a-histórico, bem como possui determinantes econômicos, políticos e culturais, que vão além da aparência, fazem parte da essência socialmente construída.

Assim, temos a intenção de produzir conhecimento que tenha a possibilidade de alterar e transformar a realidade pesquisada. Nas palavras de Gomide (2014, p. 5), ao citar Frigotto (1991),

o que fundamentalmente importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar.

Os referenciais teóricos ao longo dessa pesquisa foram construídos a partir de dois eixos.

O primeiro eixo compreende os apontamentos históricos, sociais e políticos referentes à inclusão e exclusão de pessoas com deficiência a partir de autores como Costa (2012; 2016a; 2016b), Sassaki (2003; 2006), Rodrigues (2006), Freire (1987; 1996), Garcia (2016), Libâneo (2012), Saviani (2005; 2010; 2015; 2018), Zanardini (2008), Shiroma, Garcia e Campos (2011), Quixaba (2015), Mantoan (2000; 2002; 2006), Fusari (2001), Almeida (2002); Gofmann (1988) e Vygotsky (1989).

O segundo eixo relaciona-se à legislação existente no país hoje no que tange às políticas educacionais e ao acesso à educação de todas as pessoas, a partir da evolução dos principais marcos legais vigentes, quais sejam, a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes Bases da Educação –, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva publicada no ano de 2008, a Lei nº 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação, até as recentes Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) – Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – e Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre reserva de vagas nas universidades para pessoas com deficiência.

Convém destacar que a inclusão de pessoas com deficiência em instituições de ensino ganhou força em virtude de movimentos internacionais a partir de 1990, época em que foram realizadas convenções a exemplo da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), em Jomtien, e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Percebe-se, assim, que o século XX foi marcado pelo início da valorização mundial do público com deficiência, principalmente em razão das pesquisas realizadas na Europa, nos Estados Unidos e nos movimentos sociais contra a discriminação. No mesmo período, surgiram críticas à escola tradicional e ao processo de exclusão proporcionado pelas práticas de ensino e modelos de aprendizagem até então desenvolvidos (BRITO; NASCIMENTO, 2017).

Desse modo, a partir das normativas surgidas no plano internacional, a educação brasileira começou a trilhar os primeiros avanços no que se refere à educação inclusiva. Conforme afirma Costa (2016), o novo século traz para a educação um modelo que pode incluir todas as pessoas num mesmo espaço, independente se elas têm ou não deficiência.

Para discutir inclusão, nos valem, também, dos ensinamentos de Rodrigues (2006), para quem o conceito de inclusão é delimitado pelo oposto ao de exclusão. De acordo com ele, as pessoas são excluídas de bens fundamentais da sociedade por três causas mais aparentes.

A primeira causa porque “as políticas de distribuição de bens são causadoras de exclusão, dado que a provisão de direitos básicos e bens essenciais é claramente escassa para largos extratos da população” (RODRIGUES, 2006, p. 10-11).

Já a segunda causa está relacionada “às culturas meritocráticas e competitivas que diferentes sociedades desenvolveram” (RODRIGUES, 2006, p. 10). E a terceira causa liga-se à cultura de que as diferenças são perigosas, pelo que são desenvolvidas estratégias para banir e subalternar vários grupos sociais (RODRIGUES, 2006).

Neste sentido, ao mesmo tempo em que parece simples associar o conceito de inclusão ao oposto de exclusão, Rodrigues (2006) chama a atenção para duas dimensões importantes do termo, que se complementam, e com as quais assentimos: a inclusão essencial, que assegura a

participação social a todos os cidadãos, sem distinção ou discriminação, e a inclusão eletiva, que assegura a possibilidade de as pessoas se relacionarem com os grupos sociais que bem entendem e não com os grupos que lhe são semelhantes.

Assim, para as pessoas com deficiência, por exemplo, não basta garantir-lhes um lugar enquanto cidadãos na sociedade, mas a possibilidade de escolha ao local que lhe foi pré-determinado. Significa dizer que para incluir estas pessoas não basta conferir direitos sociais a um determinado grupo (inclusão essencial), dentro de um espaço delimitado, mas a opção de aceitar ou não o espaço que lhe foi preparado (inclusão eletiva). Nesta ótica, a inclusão essencial funciona como base para a inclusão eletiva (RODRIGUES, 2006).

Partilhamos destes apontamentos e temos visto o crescente surgimento de políticas de educação inclusiva, com vistas à formação de meios preventivos de exclusão para as pessoas com deficiência.

No entanto, ao analisarmos as principais diretrizes e marcos legais vigentes no Brasil, sobretudo após o período da ditadura militar, consideramos que, ao mesmo tempo em que contribuem para a democratização do acesso das pessoas com deficiência ao sistema público de ensino, possibilitam a apreensão de conhecimento e o trabalho, não se constituem como propostas políticas que superam os processos de exclusão na escola.

As políticas nacionais para as pessoas com deficiência, como dito, tiveram origem em movimentos internacionais sobre a educação inclusiva, como, por exemplo, a Declaração Mundial de Educação para Todos. De acordo com Libâneo (2012), o modelo de educação inclusiva adotado no Brasil a partir de 1990 se tratou de uma versão encolhida da Declaração de Jomtien, fruto da visão economicista do Banco Mundial, patrocinador das conferências mundiais e das políticas neoliberais de diminuição da pobreza e democratização do acesso escolar nos países em desenvolvimento. Neste sentido, para o autor, a expressão “educação inclusiva”, na verdade, passou a refletir o atendimento de necessidades mínimas de aprendizagem e de espaço de convivência e acolhimento social.

As reflexões de Garcia (2016) também nos fazem pensar que as políticas para a educação especial no Brasil, desde as previsões constitucionais até as recentes leis que regulamentam a educação inclusiva, refletem algumas contradições da luta histórica pela inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

A autora cita como exemplo o fato de a educação especial ser tratada pelo Estado como um serviço em conjunto com a família e a sociedade, não raras vezes prestado em parceria com instituições de caráter privado-assistencial, o que retira o caráter público e gratuito do ensino. O estudo menciona, ainda, a falta de investimentos e recursos econômicos para a estrutura

escolar, formação de professores e inovações pedagógicas capazes de atender aos estudantes vinculados à educação especial, além de ressaltar que a noção de educação especial estaria sendo substituída pela noção de atendimento educacional especializado (AEE), que se limita basicamente às tecnologias assistivas.

Diante das contribuições de Garcia (2016) e Libâneo (2012), com as quais assentimos, não podemos deixar de destacar que os preceitos legais básicos que antecedem a discussão pretendida não estão deslocados de um contexto mais amplo da própria função social da escola, que tem passado por mudanças estruturais próprias de um pensamento educacional neoliberal.

Partimos do pressuposto de que são inegáveis os avanços nas políticas educacionais para as pessoas com deficiência, marcadas por conquistas históricas de acesso ao ensino regular. No entanto, nos apoiamos nos escritos de Saviani (2015) para destacar o que entendemos ser a especificidade da universidade, qual seja, ser o lugar de acesso ao saber elaborado (ciência), em que deve ocorrer o processo de transmissão/assimilação dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente.

Percebemos, portanto, que a universidade precisa funcionar como local de apreensão do conhecimento produzido cientificamente e que, em relação à educação especial, também deve garantir a autonomia libertadora idealizada por Freire (1996).

Nossa concepção de deficiência neste trabalho parte do próprio conceito da LBI, que avançou no sentido de conferir à deficiência a soma de fator orgânico ao fator social, existente a partir da interação da pessoa e o meio em que vive. Partimos do pressuposto de que todas as pessoas com deficiência devem ser incluídas. Ainda que os casos mais graves de deficiência possam não permitir condições de independência plena da pessoa, acreditamos que na sociedade justa, plural, democrática e igualitária, não há espaço para diferença de direitos à inclusão.

Assim, a partir das premissas apresentadas e da necessidade de compreender o que vem sendo implantado no ensino superior do sudoeste goiano em relação aos estudantes com deficiência, de acordo com as garantias legais mais recentes do país, é que nos debruçamos sobre o problema de pesquisa para avançar nos debates sobre o tema proposto.

A divisão dos capítulos desta pesquisa está organizada de acordo com os nossos objetivos, de modo que o primeiro capítulo traz uma dimensão histórica das principais políticas e leis que contribuem ou já contribuíram para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior.

Com esse intuito, discorreremos sobre a forma com que as pessoas com deficiência eram tratadas na Antiguidade Clássica, Idade Média e Idade Moderna, de acordo com os padrões de

normalidade e perfeição de cada época, assim como o avanço no desenvolvimento sociocultural dessas pessoas, a partir das pesquisas realizadas no campo da medicina e da criação de métodos para trabalhar a inclusão.

Ressaltamos a importância dos movimentos internacionais ocorridos a partir de 1990, com as conferências mundiais que aconteceram nas cidades de Jomtien e Salamanca, e a deflagração do princípio da educação inclusiva, que influenciou nas normativas no âmbito nacional pela valorização do público com deficiência.

A abordagem do primeiro capítulo trata, ainda, das referências constitucionais às pessoas com deficiência porque tiveram espaço e perspectivas parcialmente conquistados. Comentamos políticas, diretrizes e leis que se seguiram à Constituição Federal, de maneira que as principais considerações se deram sobre o movimento de integração dos estudantes com deficiência, a educação especial e o atendimento educacional especializado e a universalização do acesso das pessoas com deficiência ao ensino público e gratuito do ensino superior.

No segundo capítulo, nos propusemos apresentar o modo como estão descritas as ações políticas para os estudantes com deficiência nos PDIs das instituições de ensino superior regionais. Para esta finalidade, fizemos apontamentos sobre a necessidade de as instituições formularem projeções políticas em um Plano de Desenvolvimento e a relação que se dá entre os PDIs e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Distribuímos a apresentação dos PDIs de cada umas das instituições pesquisadas em itens, que, por sua vez, trazem breve histórico de cada instituição de ensino e o processo de formulação dos PDIs. Descrevemos, na sequência, as principais referências localizadas nos PDIs que se relacionam com o nosso objeto de pesquisa, com vistas a identificar o processo histórico, as contradições e os múltiplos fatores do movimento da educação inclusiva, categorias estas que se originam da aproximação ao método de análise.

Além de citarmos o que está intitulado nos PDIs como “missão”, “visão”, “princípios, valores” e “objetivos”, indicamos as proposições que mencionam os estudantes com deficiência, sem desprezar as diferentes terminologias encontradas, como, por exemplo, “portadores de necessidades especiais”, “portadores de necessidades educacionais específicas”, “deficientes”. Nossa intenção com essa descrição foi possibilitar as análises seguintes, consubstanciadas no terceiro e quarto capítulos.

No terceiro capítulo identificamos os pontos de convergência e divergência dos PDIs consultados, por meio de três quadros comparativos. O primeiro quadro representa o que denominamos de princípios educacionais comuns das instituições, elaborados a partir dos dados expostos no segundo capítulo. O segundo quadro traz referências que se aproximam nas

instituições para os estudantes com deficiência e o último quadro contém pontos divergentes nas ações políticas das instituições para os estudantes com deficiência.

As análises referentes aos quadros partiram das assertivas gerais lançadas nos PDIs para as específicas quanto às ações políticas que possibilitam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior do sudoeste goiano.

Nesse sentido, retomamos o conceito de inclusão essencial e eletiva, proposto por Rodrigues (2006), em comparação à inclusão social lançada nos documentos. Salientamos a necessidade de reconhecimento das diferenças das pessoas com deficiência para que a educação inclusiva se consolide, bem como comentamos as ações compensatórias previstas nas instituições de ensino superior como evidência das inversões do movimento inclusivo.

Por fim, no quarto capítulo, analisamos os PDIs na perspectiva da legislação mais recente sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior regional, por meio dos seguintes aspectos: as condições de acesso pela definição dos estudantes com deficiência e adequação ao que estabelece a LBI e Lei de Cotas para os processos seletivos; a permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior em decorrência da acessibilidade e a formação de recursos humanos.

Os referidos aspectos se originaram dos conceitos e elementos que existem na LBI e na Lei de Cotas. Cada um foi analisado levando em consideração as categorias que se aproximam do método de análise, o que possibilitou apontar limites encontrados nos documentos, bem como a elaboração de um quadro sintético dos resultados.

CAPÍTULO I - CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A educação das pessoas com deficiência, marcada por um processo histórico de lutas contra as exclusões, conta com alguns períodos em que o debate se materializou em diretrizes, leis e políticas do território nacional. A partir disso, nosso objetivo neste primeiro capítulo é discutir, à luz das legislações, as principais políticas educacionais que delinearam a inclusão das pessoas com deficiência. Neste sentido, intencionamos abordar um recorte temporal dos marcos do referido debate para passarmos ao contexto do estudo na região do sudoeste goiano, tendo em vista os demais objetivos propostos.

Vale esclarecer, inicialmente, que a expressão “pessoa com deficiência” chegou ao consenso mundial porque escrita e aprovada em uma série de convenções internacionais, além de representar os anseios dos movimentos organizados. Em razão disso, optamos por utilizá-la nesta pesquisa, com apoio no que assinala Sassaki (2003), mas não deixamos de considerar as políticas para os estudantes com deficiência por estarem relacionadas a outras expressões encontradas em nossa pesquisa.

O referido autor esclarece que “portadores de necessidades especiais” durante muito tempo foi a nomenclatura utilizada tanto para designar pessoas com deficiência quanto para outras pessoas com dificuldades não-vinculadas ao organismo. Chama atenção, no entanto, para o fato de que uma “uma pessoa só porta algo que ela possa não portar, deliberada ou casualmente. Não se pode fazer isto com uma deficiência, é claro” (SASSAKI, 2003, p. 6).

Feitas tais considerações, cumpre ressaltar que, do ponto de vista histórico, social e político, durante muitos séculos as pessoas com deficiência foram marginalizadas e excluídas do convívio social e educacional, porquanto eram consideradas avessas aos padrões de “normalidade” e “perfeição”, inclusive para o trabalho, das sociedades em que viviam, a exemplo dos gregos e romanos na Antiguidade clássica. Na Idade Média, sob a égide moral pregada pela Igreja Católica, essas pessoas eram tratadas como pessoas impuras, endemoniadas, pelo que, ao máximo, eram mantidas segregadas em instituições assistencialistas que objetivavam apenas abrigar aqueles considerados estorvo e peso para a sociedade (COSTA, 2012).

Nesse sentido, embora tenha havido uma evolução no pensamento pós-medieval e, posteriormente, com a deflagração do movimento Renascentista, no qual o indivíduo passou a ser valorizado como figura central do universo, sujeito de direitos, as pessoas com deficiência

continuaram a ser mantidas em instituições segregadoras, ou seja, locais cujo objetivo maior era apenas o cuidado e o convívio social entre elas.

Na Idade Moderna, no momento de transição do sistema feudal para o capitalismo, o homem passou a ser entendido como ente produtivo e, em razão disso, a pessoa com deficiência foi considerada, nos dizeres de Brito e Nascimento (2017, p. 24), como uma “máquina em mau funcionamento”, “um corpo considerado inapto para o trabalho”, o que até os dias atuais persiste, embora de forma velada e menos aparente.

Nesta conjuntura, no século XIX, as primeiras instituições para pessoas com deficiência funcionaram em caráter assistencialista, como abrigo e local de cuidados e estímulos ao convívio social delas (COSTA, 2012). Ainda no século XIX, apesar de os primeiros atendimentos terem ocorrido em instituições especializadas no processo educacional do indivíduo visto como doente, as pesquisas no campo da medicina passaram a contribuir para distinguir e auxiliar as diversas deficiências, de modo que houve certa evolução e desenvolvimento sociocultural das pessoas com deficiência, na medida em que se criavam métodos para trabalhar a inclusão.

Até os anos de 1960, a educação especial no Brasil esteve concentrada em iniciativas localizadas e também restrita a instituições especializadas públicas ou privadas de caráter filantrópico. A partir dos anos de 1970, reformas educacionais ganharam força com os discursos da normalização e integração dos estudantes com deficiência, que deveriam ir para as chamadas classes comuns, sendo que apenas aos alunos considerados excepcionais com maior severidade indicavam-se classes e escolas especiais (FERREIRA, J. 2006).

Na década de 1980, conforme sinaliza J. Ferreira (2006), destacou-se o movimento da Constituinte, deflagrado com a promulgação da Constituição Federal, no ano de 1988, em que alguns grupos historicamente excluídos, dentre os quais as pessoas com deficiência, tiveram perspectivas parcialmente reconhecidas em dispositivos constitucionais e, conseqüentemente, conquistaram espaço.

Neste sentido, os artigos 205 e 206¹ da Constituição Federal (BRASIL, 1988) representaram, ao nosso ver, um contexto marcado pela propagação dos direitos intimamente

¹ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

ligados à dignidade da pessoa humana, como preceito fundamental integrante de um rol de garantias expressas na Constituição Federal.

Contemplaram, ainda, expectativas ligadas ao ensino para todos, gratuito e de qualidade, promovido pelo Estado e a família, com o incentivo e colaboração da sociedade. Em contrapartida, não afastaram a coexistência ou a parceria de instituições públicas e privadas de ensino.

O artigo 208² da Constituição (BRASIL, 1988), por sua vez, consagrou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, o qual, até hoje, é marcado por muitos debates, porque ainda é comum associar a educação inclusiva ao AEE presente nas instituições de ensino.

Nos dizeres de J. Ferreira (2006, p. 91), o artigo 208 “traz em sua formulação três referências que marcam e sintetizam, até certo grau, os pontos de discussão da área nos últimos anos (até antes da própria Constituição) que vão se reproduzir nos documentos subsequentes”.

As três referências mencionadas são os termos: “atendimento especializado”, “portadores de deficiência” e “preferencialmente”. O autor ressalta que a primeira referência pode dar margem a uma visão linear da educação especial, podendo gerar isolamento da educação em geral; quanto à segunda, evidencia o problema da definição de quem serão os alunos beneficiários dos serviços da educação especial e, por último, o termo “preferencialmente”, sobre o qual surgem as questões de como se configura e quem decide a referida preferência, além da questão relacionada à rede regular de ensino, se tem o mesmo significado de classe comum da escola regular.

As reflexões apontadas por J. Ferreira (2006) condizem com as discussões seguintes ao marco constitucional, baseadas nas políticas internacionais e nacionais que surgiram na tentativa de continuar o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência.

A partir de 1990, ocorreram convenções cujos apontamentos consideramos fundamentais nos rumos dados à educação das pessoas com deficiência e dentre elas merecem

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

² Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988).

destaque a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A primeira conferência internacional destacada, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, proclamou dez objetivos para se alcançar a chamada educação para todos: a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; a expansão do enfoque; a universalização do acesso à educação e promoção da equidade; a concentração da atenção na aprendizagem; a ampliação dos meios e dos raios de ação da educação básica; a promoção de ambiente adequado à aprendizagem; o fortalecimento de alianças; o desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio; a mobilização de recursos e o fortalecimento da solidariedade internacional (UNESCO, 1990).

No terceiro objetivo proposto, destacou-se atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência, bem como à adoção de medidas garantidoras da igualdade de acesso à educação (UNESCO, 1990).

Embora o documento tenha trazido pequena referência sobre as pessoas com deficiência e o atendimento às suas necessidades básicas de aprendizagem, representou marco significativo, vez que, em âmbito internacional, os estudantes com deficiência passaram a ser considerados expressamente parte integrante do sistema educativo.

Quatro anos após a Conferência de Jomtien, entre 07 e 10 de junho de 1994, o compromisso para com a Educação para Todos assumido em 1990 foi reafirmado por meio da Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha. Neste documento, os signatários reconheceram a necessidade, urgente à época, de providenciarem a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Uma Estrutura de Ação em Educação Especial foi endossada para guiar governos e organizações (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca anunciou também uma pedagogia centrada na criança e capaz de satisfazer as suas necessidades de aprendizagem. Os governos e agências financiadoras internacionais, sobretudo as que foram responsáveis pela Conferência Mundial de Educação para Todos, inclusive o Banco Mundial, foram congregados e demandados a atribuírem alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais, para se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (UNESCO, 1994).

O princípio da educação inclusiva consagrou-se como base do movimento, para que passasse a ser adotado como lei ou política, a fim de possibilitar a matrícula de todas as crianças em escolas regulares. Nesse sentido, pode-se ressaltar que:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (UNESCO, 1994, p. 3).

Percebe-se, assim, que a educação inclusiva posta como diretriz básica da Declaração de Salamanca abrangeu não só as crianças com deficiência, mas também todas aquelas que de alguma forma excluídas do sistema escolar. O termo “necessidades educacionais especiais” igualmente foi ampliado, na medida em que passou a referir

todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (UNESCO, 1994, p. 3).

Neste contexto, uma vez delimitado o princípio da educação inclusiva e o termo “necessidades educacionais especiais”, reforçou-se também o conceito de escola inclusiva e de educação especial. Os conceitos lançados, correspondentes às ideias de que todas as crianças podem aprender juntas, que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada à criança, possibilitaram o entendimento de que a escola inclusiva e a escola especial não se confundem, embora sejam vistas “muitas vezes como sinônimo de educação especial ou, no mínimo, como áreas que estão estreitamente vinculadas” (FERREIRA, W., 2006, p. 220).

Com apoio nos movimentos ocorridos no plano internacional, o sistema educacional brasileiro começou a traçar avanços no âmbito da educação inclusiva.

Em 1996, apenas dois anos depois da Conferência Mundial de Salamanca, no Brasil entrou em vigor a Lei nº 9.394/96, nomeada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que incorporou as diretrizes da educação para todos e da educação inclusiva. Diante dessa assertiva, W. Ferreira (2006, p. 219) comenta:

No mundo inteiro, o princípio da inclusão tem sido norteador de políticas públicas. Em alguns países, de forma mais intensa e em outros, apenas superficialmente. No Brasil, a incorporação das diretrizes internacionais da educação para todos e da educação inclusiva nas políticas públicas representou, na prática, uma mudança rápida radical no panorama do sistema educacional. Particularmente após a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, tal mudança foi representada, de modo geral, pelo aumento significativo do número de matrículas nas escolas.

As previsões contidas logo no início da LDB, no sentido de que o ensino obedecerá à igualdade de acesso e permanência na escola, bem ainda de que é dever do Estado efetivar a educação básica, pública e gratuita, resultaram no aumento de grupos sociais diversificados nas salas de aula regulares, dentre os quais os estudantes com deficiência.

Sobre a presença desse público nas escolas públicas brasileiras, W. Ferreira (2006, p. 219) descreve:

Especificamente com relação à educação inclusiva, talvez a principal implicação trazida pela introdução da “ideia” de inclusão no cenário da rede de ensino pública brasileira tenha sido o temor dos educadores, gestores, professoras e pais de crianças sem necessidades educacionais especiais de ser obrigados a aceitar crianças com deficiência em suas escolas.

Os apontamentos da autora nos fazem refletir sobre a discriminação e a estigmatização dos estudantes com deficiência, porque historicamente são vistos como invisíveis e incapazes de se apropriarem de conhecimentos, a começar pelas crianças.

Para a educação das pessoas com deficiência, além de garantia semelhante à que já existia na Constituição Federal, ou seja, o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, foram previstas outras normas específicas na LDB, alteradas, posteriormente, pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013).

A entrada em vigor da LDB funcionou como um marco quanto à educação especial no Brasil, principalmente por ter destinado um capítulo exclusivo a esta, com ensino assegurado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, estendendo-se da educação infantil ao longo da vida.

No entanto, os termos “atendimento especializado”, “educandos com deficiência” e “preferencialmente na rede regular de ensino” foram reproduzidos e continuaram dando margem às discussões que já mencionamos, corroboradas por J. Ferreira (2006). Além disso, não houve menção à inclusão das pessoas com deficiência em escolas regulares, mas à integração em classes comuns.

Acerca da integração, Costa (2012, p. 107) observa que “o termo integração configura-se como o mecanismo político educacional do qual as instâncias de poder lançaram mão para ofuscar a segregação das pessoas com deficiências”. O autor ainda comenta que:

o modelo de integração foi a forma encontrada pelos diversos segmentos da sociedade para fugir do fenômeno da exclusão, pois as pessoas com deficiência não conseguiram

se adaptar e continuaram excluídas, segregadas em escolas especiais, centros de reabilitação, APAEs, institutos de cegos, sanatórios, abrigos etc. (COSTA, 2012, p. 110).

Nossa percepção é a de que as previsões da LDB, além dos documentos internacionais e constitucionais que existiam até então, não foram suficientes para banir o preconceito histórico e a exclusão social das pessoas com deficiência, por barreiras, dentre outras, atitudinais, econômicas e, sobretudo, políticas.

Apesar disso, os dez anos que se seguiram à Declaração de Salamanca foram cruciais no desenvolvimento do movimento da educação inclusiva porque se tornou terreno fértil para pesquisas acadêmicas, estudos dos profissionais da educação, eventos e, mais do que isso, “provocou um abalo profundo para a recuperação da educação como um direito humano; contaminou sobremaneira os discursos, documentos e políticas públicas” (FERREIRA, W., 2006, p. 234).

Neste caminho, como desdobramento da LDB, em 2001 foram elaboradas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), instituídas pela Resolução nº 02/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, apresentada pelo Ministério da Educação à época como avanço na perspectiva de universalização do ensino e um marco quanto à atenção à diversidade na educação.

A política educacional descrita no documento reportou-se à história das práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber dos indivíduos com deficiência, vistos como doentes e desprovidos de direitos sociais como o direito à educação. Destacou-se outros grupos isolados do sistema educacional, como os superdotados e portadores de altas habilidades, que, por não receberem os serviços especiais de que necessitam e, muitas vezes, por dificuldades de relacionamento, acabam abandonando o referido sistema. Foram enunciados, ainda, grupos de alunos excluídos por dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, por questões psicológicas, neurológicas, psiquiátricas. Por último, a política proclamou a necessidade de reestruturação do ensino para superar o movimento da integração, próprio do século XX, e dar resposta às necessidades educativas de todos os alunos, a fim de preservar a dignidade humana e a busca da identidade enquanto cidadãos (BRASIL, 2001).

Nesta legislação a educação especial continuou sendo prevista como modalidade de educação escolar e os “serviços educacionais especiais” assumiram formas variadas: “serviços de apoio pedagógico especializado, realizados nas classes comuns”, “serviços de apoio pedagógico em sala de recursos”, “classes especiais” (BRASIL, 2001).

No documento, objeto do parecer CNE/CEB nº 17/2001, antes de ser aprovado por unanimidade na Câmara de Educação Básica, os relatores proferiram o seguinte voto:

A organização da educação especial adquire, portanto, seus contornos legítimos. O que passou faz parte do processo de amadurecimento da sociedade brasileira. Agora é preciso por em prática, corajosamente, a compreensão que foi alcançada pela comunidade sobre a importância que deve ser dada a este segmento da sociedade brasileira. Com a edição deste Parecer e das Diretrizes que o integram, este colegiado está oferecendo ao Brasil e aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais um caminho e os meios legais necessários para a superação do grave problema educacional, social e humano que os envolve. Igualdade de oportunidades e valorização da diversidade no processo educativo e nas relações sociais são direitos dessas crianças, jovens e adultos. Tornar a escola e a sociedade inclusivas é tarefa de todos (BRASIL, 2001).

Desse modo, as Diretrizes para a Educação Especial no Brasil trouxeram referências aos diversos sujeitos da educação especial e também diferentes possibilidades de atendimento especializado, sem deixar, no entanto, de prever, em determinadas situações, a substituição do ensino regular pelo especial. Nesta perspectiva, não avançou em proposta política de superação do movimento de integração do estudante com deficiência.

No entanto, via de regra, a educação especial foi deslocada de substituta do ensino regular para a modalidade transversal, o que já havia iniciado com a promulgação da Constituição Federal em 1988. Isso significa dizer que a educação especial foi prevista como um sistema escolar que perpassa toda a educação regular (SANTOS, 2012).

As Diretrizes funcionaram, de certa forma, como normas que sugeriram a atualização das políticas públicas sobre a educação especial, de modo que houve a necessidade de se organizar, posteriormente, os serviços de educação especial nelas referidos, o que ocorreu com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Cumpramos mencionar que antes da implantação da Política de 2008, em 2006 o Brasil participou da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no entanto, o documento só foi ratificado internamente em 2008, pelo Decreto Legislativo nº 186 (BRASIL, 2008). Ficou estabelecido que a educação inclusiva deveria ser garantida em todos os níveis de ensino, proporcionando ambiente acadêmico e social compatíveis com a meta da inclusão.

Em 2007, o MEC também havia lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007) e, no que concerne à educação especial e sua transversalidade no ensino regular, apontou a utilização e ampliação das salas de recursos multifuncionais e de acessibilidade. Mas as normas contidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são vistas por Santos (2012, p. 9) da seguinte forma:

É possível dizer, neste caso, que o termo política, usado para a nomeação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, tem um significado que não é o de policy (política com ação pública), tampouco é o de politics (relação políticas), e nem mesmo polity (organização do Estado ou de um setor do Estado), mas pode ser compreendido com o sentido de ‘um marco de referência’, um texto orientador. Sendo um documento orientador, sistematiza as produções de normativas, as quais validam a perspectiva inclusiva. Ou seja, embora o documento tenha sido publicado em 2008, ele é resultado da trajetória histórica. Nesse sentido observo que sua publicação constitui-se em um marco para o cenário da Educação Especial.

Ao compararmos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, compreendemos que a maior mudança desta Política está na previsão das salas de recursos multifuncionais dentro das escolas comuns como locais preferenciais do atendimento educacional especializado, o que não deixa de ser um fator importante na luta pela escola como espaço formativo humano.

Muito embora as salas de recursos funcionais tenham sido previstas como espaço específico de atendimento educacional especializado nas escolas regulares, nos valem do que afirma Garcia (2016) no sentido de que a educação especial foi tratada como um serviço, em que, por meio da Política de 2008, se propôs o AEE como modelo único na sala de recursos multifuncionais.

Houve também outras mudanças estruturais e conceituais de um documento para o outro. Quanto à função da educação especial, esta deixou de ser substitutiva da educação comum, em alguns casos, para complementar ou suplementar “com recursos de acessibilidade e pedagógicos” o ensino regular; a função de “apoio pedagógico especializado” passou a ser “de cuidado, relacionada à higiene, alimentação e locomoção”; a ideologia da “educação inclusiva” passou a combater o ensino segregado e substitutivo da escola regular e da classe comum, entretanto, as redes de ensino criaram critérios internos de seletividade para o estudante com deficiência regularmente matriculado dispor do AEE (GARCIA, 2016).

Neste sentido, a trajetória das políticas de educação especial do início dos anos 2000, nos moldes lançados por Garcia (2016, p. 12), foi marcada por duas gerações complementares, vejamos:

Em relação às políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, podemos considerar no período 1995-2010 duas gerações de políticas na base neoliberal, cada qual com suas particularidades, permeadas por uma conjuntura de ampliação do acesso à educação escolar ancorada na gestão da pobreza e na privatização da/na educação, seja pela participação direta e indireta do setor privado na oferta

educacional, seja pela participação do setor privado como formulador ideológico e programático de uma pedagogia do capital para a educação escolar pública brasileira. A primeira, marcada pela inserção gradual dos sujeitos à escolaridade e por um leque diversificado de estratégias de atendimento educacional especializado. A segunda geração de políticas de educação especial na perspectiva inclusiva foi articulada mediante a inserção compulsória dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação em idade escolar nas redes de ensino e a implantação de um modelo padrão de atendimento educacional especializado.

Como visto, as normativas refletem uma série de garantias à educação das pessoas com necessidades educativas especiais e dentre elas as pessoas com deficiência. Sinalizam, ainda, orientações gerais para adequação e organização dos sistemas de ensino, em sua grande maioria baseadas em um “dever-ser”.

Todavia, os apontamentos de Garcia (2016) nos permitem um olhar crítico das políticas nacionais que surgiram no Brasil após a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990. À primeira vista, os principais marcos da educação especial comentados até aqui trazem disposições que demonstram avanços históricos inegáveis na conquista de direitos dos estudantes com deficiência, avanços estes articulados às políticas mais amplas de democratização e universalização do acesso à educação na rede regular de ensino.

Entretanto, não podemos perder de vista algumas contradições do movimento de inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino, como, por exemplo, o fato de a educação especial ser tratada pelo Estado com um serviço em conjunto com a família e a sociedade, não raras vezes prestado em parceria com instituições de caráter privado-assistencial, o que retira seu caráter público e gratuito do ensino.

Outros aspectos contraditórios que precisam ser considerados se referem à falta de investimentos e recursos econômicos para a estrutura escolar, para a formação de professores e inovações pedagógicas capazes de atender aos estudantes vinculados à educação especial e à noção de atendimento educacional especializado (AEE), que se limita basicamente às tecnologias assistivas e pode estar substituindo a noção de educação especial (GARCIA, 2016).

Por outro ângulo, sobre o modelo de educação inclusiva adotado no Brasil, Libâneo (2012) sinaliza que se deu como uma versão encolhida da Declaração de Jomtien, fruto de uma visão estritamente econômica do Banco Mundial, na condição de patrocinador das conferências mundiais e das políticas neoliberais de diminuição da pobreza e democratização do acesso escolar nos países em desenvolvimento.

Neste sentido, para o autor, a expressão “educação inclusiva”, na verdade, passou a refletir o atendimento de necessidades mínimas de aprendizagem e de espaço de convivência e acolhimento social.

As contribuições de Garcia (2016) e Libâneo (2012), com as quais concordamos, são no sentido de que os preceitos legais básicos que antecedem a discussão do movimento inclusivo da Conferência Mundial de Educação para Todos não estão deslocados de um contexto mais amplo da própria função social da escola, que tem passado por mudanças estruturais próprias de um pensamento educacional neoliberal.

Sobre a função da escola na atualidade, Freitas (2010, p. 93) afirma que

a escola capitalista não está [...] promovendo a formação de lutadores e construtores de um mundo novo, mas produzindo a ‘inclusão’ e ‘conformidade’ ao mundo existente – o mundo do consumo. [...] Afastando-se da vida social, das contradições e lutas sociais, a escola afasta-se, conseqüentemente, do próprio trabalho socialmente útil. Vê-se, portanto, isolada da vida, da prática social, do trabalho como atividade humana central para a existência, enfim, vê-se imersa na artificialidade de uma sala de aula sem significado para seus estudantes. [...] A restituição das ligações da escola com a vida, com os processos formativos mais amplos, entretanto, é impedida pelos objetivos educacionais fixados para a escola pela sociedade capitalista e corporificados na sua atual forma escolar.

Além da estigmatização dos estudantes com deficiência, apontada por Costa (2018), Goffman (2008) e outros autores, fatores econômicos são determinantes na escola da atualidade, pois, na sociedade capitalista, a escola tem mudado sua função social para formar uma classe trabalhadora com habilidades e competências mínimas que sirvam apenas para garantir a sobrevivência.

No período posterior à Constituição de 1988, optamos por delinear linhas gerais de apenas algumas políticas educacionais normatizadas para ressaltar que as discussões sobre o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior giram em torno de um debate maior, sobretudo no que se refere ao movimento de educação para todos numa perspectiva inclusiva, deflagrado por meio da Declaração de Jomtien, e no pensamento educacional que está por trás das políticas.

Além disso, ressaltamos que, embora a educação básica não seja o foco da nossa pesquisa, não há possibilidade de adentrar à discussão relativa ao ensino superior sem demonstrar a trajetória histórica da educação na rede de ensino regular para as pessoas com deficiência.

Não pretendemos aqui registrar o êxito escolar como pressuposto do alcance do ensino superior pelas pessoas com deficiência, mas não há como negar que são discussões que se relacionam, na medida em que existem determinantes políticos, econômicos e culturais coincidentes para o acesso e a permanência dessas pessoas na educação básica e superior.

Neste contexto, já previa a Política de 2008 que “a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global” (BRASIL, 2008). Era estabelecido, ainda, que

na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p.17)

Para o ensino superior das pessoas com deficiência, consideramos que as ações descritas na Política de 2008, envolvendo acessibilidade, comunicações, materiais didáticos, pedagógicos e o atendimento educacional especializado, foram revitalizadas com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), e da Lei Brasileira de Inclusão – LBI – Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), respectivamente.

Com relação ao PNE, as metas 4 e 12 reforçam o que já previa a Política de 2008, no que diz respeito à ampliação do acesso e da acessibilidade na educação básica e superior, com estratégias de otimização da infraestrutura física e de laboratórios multifuncionais para os estudantes com deficiência.

Na LBI, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabeleceram-se novas normas e reforçaram-se algumas já em vigor. Os sujeitos com deficiência foram descritos e também suas respectivas capacidades civis; vedou-se a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em matrículas, anuidades ou mensalidades de instituições de ensino.

Em que pesem as inovações, a educação especial em todos os níveis ainda foi considerada um serviço assegurado, incentivado, acompanhado pelo Estado em conjunto com a família e a sociedade, o que mantém a possibilidade de parceria com instituições de caráter privado-assistencial e, contraditoriamente, retira o caráter público e gratuito da educação.

Visualizamos também, sem excepcionar a educação superior, a continuidade da institucionalização do AEE e a presença tanto de professores para o atendimento educacional especializado quanto profissionais de apoio, dos quais não se exige formação específica e funções pedagógicas. Tal fato nos remete para as contribuições de Garcia (2016) no sentido de que a noção de educação especial estaria sendo substituída pelo AEE, em que o trabalho se resume tecnicamente aos recursos disponíveis nas salas de recursos multifuncionais.

A última política documentalizada que nos auxilia a avançar em nossa investigação reflexiva diz respeito à política de cotas instituída pela Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), conhecida como Lei de Cotas, e alterada, no ano de 2016, pela Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016).

De acordo com essas Leis, as instituições federais de ensino superior deverão reservar em cada processo seletivo para ingresso em seus cursos de graduação uma parcela de vagas às pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e com deficiência.

Constata-se, assim, que a legislação concentrou um critério de inclusão baseado em aspectos socioeconômicos e étnico-raciais de minorias que viveram marginalizadas por determinado período, a fim de corrigir distorções históricas que as levaram a esta condição.

Compreendemos, por ora, que a origem dos dispositivos legais se dá nos princípios da educação para todos e da educação inclusiva. Entretanto, reservamos para o quarto capítulo a abordagem mais detalhada sobre a LBI e a Lei de Cotas.

Assim, ao tempo em que traçamos alguns apontamentos sobre a democratização e universalização do acesso das pessoas com deficiência ao sistema público e gratuito de ensino, passaremos a investigar de que maneira estão previstas ações políticas educacionais no ensino superior do sudoeste goiano, de modo que possam contribuir como proposta política superadora dos processos de exclusão dos estudantes com deficiência.

CAPÍTULO II - OS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR DO SUDOESTE GOIANO

No intuito de traçar o segundo objetivo proposto para a nossa pesquisa, propusemo-nos a averiguar de que modo estão contempladas nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) das instituições de ensino superior do sudoeste goiano ações políticas para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência.

A necessidade de as instituições de ensino superior elaborarem o PDI decorre da instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no ano de 2004, mediante a aprovação da Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004).

O projeto desta Lei teve como base a proposta da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior, nomeada em 2003 pelo então Ministro da Educação, que foi encaminhada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). O propósito da Comissão era o de articular as tendências contrapostas das políticas públicas sobre a avaliação superior, de regulação e controle atribuída ao Estado ou formativa, acadêmico-crítica, voltada para a transformação. (SEGENREICH, 2005).

Neste sentido, por ocasião da instituição do SINAES pela referida Lei, o PDI foi colocado como um dos principais eixos de referência para se estabelecer qualquer critério ou processo de avaliação, justamente porque deve ser resultante de construção coletiva, de modo a funcionar, como o “fio condutor para qualquer avaliação, interna ou externa” (SEGENREICH, 2005, p.3). Frente a essa assertiva, a autora ainda comenta:

O reconhecimento dessa base referencial do PDI para a avaliação institucional faz parte do próprio conceito de avaliação adotado no documento em análise. Partiu-se da definição de avaliação como um ato pelo qual se formula um juízo de valor sobre um objeto (indivíduo, ação, projeto, etc.), por meio de um confronto entre a realidade observada desse objeto e um modelo ideal que nos serve como referência (SEGENREICH, 2005, p. 4).

O modelo ideal ao qual se refere Segenreich (2005) é o PDI, ou seja, o modelo ideal do que deve ser objeto de avaliação antecede a própria avaliação, porque, segundo a autora, “não se pode apreciar um objeto sem uma ideia clara de sua natureza” (SEGENREICH, 2005, p. 4). Assim, o PDI funciona como documento que, a médio prazo, deve projetar as propostas da instituição de ensino superior para sedimentar sua trajetória.

Apesar de o PDI ter sido previsto como um dos principais instrumentos de avaliação da educação superior no ano de 2004, com a criação do SINAES, suas raízes históricas estão

presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em duas atribuições próprias do MEC: o credenciamento e a avaliação, que seriam detalhados em regulamentações posteriores.

As regulamentações que se seguiram nos anos posteriores foram a Resolução 10/2002 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002) e o Decreto 9235/2017 (BRASIL, 2017), nas quais o PDI foi introduzido como requisito determinante tanto do credenciamento, credenciamento como da avaliação das instituições de ensino superior.

Na Resolução nº 10/2002 o PDI é definido como:

O Plano de Desenvolvimento Institucional — PDI, elaborado para um período de cinco anos, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (BRASIL, 2002, p. 2).

É necessário salientar que a construção do PDI, de acordo com a Resolução nº 10, não se dá de forma totalmente livre, pois deve observar também eixos temáticos obrigatórios, tais como missão, objetivos e metas, constantes mesma Resolução. Com a edição da Resolução CNE/CES 23 (BRASIL, 2002), no mesmo ano de 2002, o credenciamento das universidades e centros universitários está centrado na avaliação do PDI de cada instituição, além de critérios vigentes de avaliação nacional.

Percebe-se, assim, que, embora a construção do PDI se origine da necessidade de se cumprir a legislação vigente, o documento precisa servir não só como um “pacote” para se obter credenciamento, mas para a possibilidade de se construir uma avaliação formativa e, portanto, contribuir com a formulação de ações políticas.

Considerando as premissas citadas quanto ao PDI, optamos por destacar as principais previsões contidas nos PDIs pesquisados, relativas ao nosso problema de pesquisa, para, nos capítulos seguintes, aprofundarmos as análises, com base na identificação dos pontos de convergência e divergência e também na legislação em vigor.

Para a coleta dos dados, levamos em consideração os eixos temáticos obrigatórios localizados nos PDIs, como missão, objetivos e metas de cada instituição. Destacamos também todas as proposições que mencionam os estudantes com deficiência, sem desprezar as diferentes terminologias encontradas, como, por exemplo, “portadores de necessidades especiais”, “portadores de necessidades educacionais específicas” e “deficientes”. Os dados foram buscados com vistas a analisar nos capítulos seguintes o processo histórico, as contradições e os múltiplos fatores do movimento da educação inclusiva, categorias estas que se originam da aproximação ao método de análise.

2.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional do Centro Universitário de Mineiros – Unifimes (2016-2020)

O Centro Universitário de Mineiros – Unifimes – é uma instituição de educação superior municipal, pluricurricular, criada pela Lei Municipal nº 1495, de 14 de dezembro de 2010, e credenciado pelo Decreto Estadual nº 7333/2011, mantido pela Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (FIMES), entidade autônoma e pessoa jurídica de direito público interno, por sua vez, instituída pela Lei Municipal nº 278 de 11 de março de 1985 (UNIFIMES, 2016).

A FIMES é a entidade mantenedora das unidades de ensino, incluídas graduação e pós-graduação lato sensu, com sede e foro em Mineiros, Estado de Goiás. É entidade sem fins lucrativos, com autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira, orçamentária e patrimonial, exercidas na forma de seu Estatuto e demais leis vigentes.

Por meio da Portaria nº 33 de 08/12/2014, a Reitoria da Unifimes instituiu uma comissão responsável por coordenar e sistematizar o processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional. A referida comissão deu início às atividades por meio de um Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), incluindo a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica, bem como da comunidade externa, cuja representação se deu pela participação de egressos e do Conselho Superior da FIMES (UNIFIMES, 2016).

A partir do DRP, passou-se à avaliação da Instituição, no período compreendido entre 2011 e 2014, e, logo após, as fragilidades e as potencialidades foram objeto de sugestões para melhorias, nos eixos temáticos avaliados. Cada segmento da instituição traçou um planejamento estratégico contendo objetivos, metas e ações a curto, médio e longo prazo, destacando, inclusive, os responsáveis pelo cumprimento de acompanhamento de cada meta. Tais objetivos, metas e ações têm como finalidade nortear os rumos pretendidos pela instituição “para ampliar a inserção social, nos próximos cinco anos com excelência, consolidando cada vez mais o nome da Unifimes” (UNIFIMES, 2016, p. 6).

A elaboração do PDI da Unifimes baseou-se em cinco eixos temáticos elencados pela comissão: gestão institucional; gestão e organização acadêmica; missão e prioridades institucionais; infraestrutura e recursos financeiros e orçamentários; e avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional.

Além dos eixos temáticos, o PDI objeto de nosso estudo foi dividido em partes, iniciando pela apresentação em direção à história da instituição e de seus cursos, os números da IES, sua missão e visão de futuro, atividades fins e seus desafios; estrutura administrativa para

atender as atividades fins, na qual foram abordadas, dentre outras, políticas de apoio ao estudante e infraestrutura.

O PDI da Unifimes também reflete a capacidade orçamentária da instituição, partindo da estrutura física e de pessoal existente (corpo docente e técnico-administrativo).

Em termos gerais, consta no documento que o planejamento e a execução têm como norte as metas e dimensões do MEC no que se refere ao ensino superior, dentre as quais, destacamos, considerando a relevância para o nosso problema de pesquisa, as seguintes:

- * promover o ensino-pesquisa-extensão de forma interdisciplinar, com foco na formação acadêmico/profissional para cidadania, onde sejam capazes de: tomar decisões, liderar, administrar, gerenciar diversos contextos e cenários sociais;
- * promover o acesso e a permanência do discente na instituição, por meio da promoção de uma formação acadêmico/profissional pautada no ensino-pesquisa-extensão e, assegurar a todos, os direitos estabelecidos nas políticas públicas estudantis;
- * atualizar, de forma contínua, os espaços físicos, equipamentos, acervos, utilizados pela comunidade acadêmica da instituição para atender ao ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos na Unifimes (UNIFIMES, 2015, p. 15-16).

Além das referidas metas, elegemos alguns marcos conceituais que compõem o documento, de modo a possibilitar as análises dos capítulos seguintes. Dentre os marcos considerados, destacamos a missão institucional, a visão de futuro e os princípios e valores.

Em relação à missão institucional, esta constitui-se em: “Fomentar, construir, disseminar e promover o conhecimento para a formação de pessoas humanas dignas, amorosas, colaborativas, solidárias, cooperativas, competentes e cidadãs na busca de um futuro comum sustentável e saudável” (UNIFIMES, 2016, p. 31).

Como visão de futuro a Unifimes pretende “Ser referência e ser reconhecida como instituição de educação superior de excelência que em suas atividades precípuas que integre sociedade, natureza, cultura e desenvolvimento sustentável” (UNIFIMES, 2016, p. 31).

A título de princípios e valores são apresentados no PDI o respeito às leis e convenções, ética e transparência com os diferentes segmentos acadêmicos e sociais, de forma a promover vínculos duradouros, transformadores da realidade e de busca dos direitos humanos. Além destes, há referência às ações voltadas à qualidade de vida e às necessidades públicas, bem como ao respeito mútuo, à segurança e ao contínuo desenvolvimento humano (UNIFIMES, 2016).

Dentre os objetivos e finalidades constantes no documento, está expresso que foram elaborados de maneira a concretizar a missão institucional. Identificamos os seguintes objetivos e finalidades que convergem para nosso objeto de estudo:

Objetivos:

- *ampliar a oferta de vagas e melhoria na qualidade de Ensino Técnico, profissional, de Graduação/tecnólogo e Pós-Graduação;
- *integrar e promover a equalização da infraestrutura e dos serviços nas várias unidades da Unifimes;
- *elaborar e promover políticas sociais contextualizadas à sociedade contemporânea; (UNIFIMES, 2016, p. 32).

Finalidades:

- *sistematizar e promover o desenvolvimento e a divulgação das diferentes formas do saber humano, valorizando os padrões culturais das comunidades local, regional, nacional e internacional;
- *desenvolver ações de fomento para a educação continuada de profissionais e de cidadãos vinculados à prática social, possibilitando-lhe o aperfeiçoamento técnico, científico e cultural; (UNIFIMES, 2016, p. 33).

Propostas de diversidade, pluralismo e qualidade acadêmica também se encontram presentes no PDI consultado, ou seja, propostas que se baseiam no reconhecimento das diferenças como marcas registradas de cada pessoa que compõe a instituição de ensino e focadas na busca pela excelência nos diversos níveis de ensino, pesquisa e extensão.

O PDI da Unifimes baseia-se na concepção de educação superior contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o desenvolvimento de competências e habilidades na formação dos estudantes, a fim de que se tornem mais competitivos e aptos ao mercado de trabalho, enfrentando as exigências da chamada sociedade moderna.

Neste aspecto, a Unifimes visa promover: a formação do egresso para o mundo do trabalho, para atendimento às demandas econômicas e de emprego, e a formação para o exercício da cidadania crítica, capacitando o estudante-cidadão para interferir na sociedade e transformá-la (UNIFIMES, 2016).

No que diz respeito ao perfil do egresso do Centro Universitário de Mineiros e as principais competências e habilidades que deve desenvolver, destacam-se: a capacidade para a tomada de decisões; a capacidade de comunicação, verbal, não-verbal, habilidades de escrita e leitura, domínio de tecnologias; liderança, administração e gerenciamento, tanto da força de trabalho quanto dos recursos físicos e materiais e de informação, devendo estar aptos, ainda, a serem empreendedores, empregadores ou líderes nas equipes que integram, e a capacidade de aprenderem continuamente, denominada de educação permanente (UNIFIMES, 2016).

O estímulo à autonomia intelectual se mostra presente no corpo do PDI da Unifimes, como um dos princípios metodológicos que norteará o processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras,

É propósito deste Centro Universitário, o desenvolvimento de seus cursos, observadas as especificidades de cada projeto pedagógico, metodologias ativas e interativas,

centradas no estudante, voltadas para o seu desenvolvimento intelectual, para a ênfase no desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, de tomar iniciativa e de empreendedorismo (UNIFIMES, 2016, p. 40).

Como demonstramos até aqui, em aspectos gerais, a Unifimes estabelece propostas e políticas que têm por base fundamentos predominantemente mercadológicos e centrados no estudante. Com apoio nestas premissas, estabeleceu-se, ainda, objetivos, metas e outras políticas para cada nível de atuação acadêmica, sobretudo, a graduação.

Até o ano de 2015, em nível de graduação no Centro Universitário de Mineiros havia 13 (treze) cursos na sede, outros 08 (oito) cursos fora da sede e um total de 2.100 (dois mil e cem) alunos matriculados (UNIFIMES, 2016, p. 48).

Diante destes números, houve referência à necessidade de contínuo esforço para aprimoramento dos cursos, no sentido de dar apoio à permanência dos alunos e redução do tempo dessa permanência, além de se buscar maneiras para aumentar a diversidade do corpo discente, aumentando o número de candidatos provenientes de escola pública. Para isso, quatro metas foram traçadas para a graduação até o ano de 2020, quais sejam:

- * avaliação continuada dos cursos de graduação, com foco na qualidade de ensino nos cursos da sede de Campus Universitários.
- * atualizar e reorganizar os currículos dos cursos.
- * melhorar e modernizar a infraestrutura da UNIFIMES, para o ensino de graduação;
- * aprimoramento do vestibular e dos programas de inclusão (UNIFIMES, 2016, p. 42-43).

Percebemos, neste ponto, que pela primeira vez no PDI da Unifimes foi utilizada a expressão “programas de inclusão”, o que nos remete para a necessidade de comentar o próprio conceito de inclusão.

Não se trata apenas de garantir a inserção social do estudante com deficiência na instituição de ensino superior, até porque esta inserção pode se dar em qualquer outro ambiente. Nossa intenção neste estudo é nos valermos das duas perspectivas da inclusão, essencial e eletiva, conforme destacamos na introdução deste trabalho, sob a ótica de Rodrigues (2006).

A inclusão essencial

é a dimensão que assegura a todos os cidadãos da sociedade o acesso e a participação sem discriminação a todos os seus níveis e serviços. Assim, a inclusão essencial pressupõe que ninguém pode ser discriminado por causa de uma condição pessoal no acesso à educação, saúde, emprego, lazer, cultura etc. É uma questão que se prende com os direitos humanos e com uma acepção básica de justiça social (RODRIGUES, 2006, p. 11).

Já a inclusão eletiva, por sua vez, é alicerçada na inclusão essencial, que, segundo Rodrigues (2006), se refere à possibilidade de as pessoas se relacionarem com os grupos sociais que bem entendem e não apenas com os que lhe são semelhantes.

Compartilhamos também do que afirma Costa (2012, p. 116) sobre a inclusão: “Incluir, a nosso ver, é oportunizar que todos e todas possam participar de todos os direitos sociais destinados aos cidadãos”.

Neste sentido, os programas de inclusão das instituições de ensino superior só podem ser considerados, de fato, essencialmente inclusivos, se possibilitam condições aos estudantes com deficiência de ingressarem e se manterem na universidade assim como oportunizam condições aos demais estudantes, considerados normais.

Como oportunidades de permanência e formação acadêmica dos estudantes na Unifimes, verificamos a existência do Programa de Bolsas Vinculadas à Graduação e a manutenção de um Núcleo de Atendimento Estudantil, composto por outros 03 (três) núcleos de apoio: o Núcleo de Apoio Psicopedagógico, o Núcleo de intercâmbio de vínculo com egresso e o Núcleo de Bolsas Acadêmicas e Incentivos (UNIFIMES, 2016).

O atendimento nestes Núcleos se dá de forma prioritária para os estudantes advindos da população de baixa renda, comunidades tradicionais, portadores de necessidades especiais, considerados os critérios de situação socioeconômica e desempenho acadêmico (UNIFIMES, 2016).

Faz-se necessário ressaltar que o documento contém a expressão estudantes “portadores de necessidades especiais”, sem se referir expressamente aos estudantes com deficiência. No entanto, conforme exposto no primeiro capítulo, entendemos que os estudantes com deficiência estão contemplados na expressão “portadores de necessidades especiais” ou “portadores de deficiência”, com apoio no que nos apresenta Sassaki (2003).

Como descrição específica identificada no PDI da Unifimes no que concerne às ações políticas para acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior, destacamos o item 6.8, que dispõe sobre as Políticas de Ações Inclusivas/Afirmativas como parte da estrutura administrativa para o atendimento das atividades fins da instituição:

A UNIFIMES tem o compromisso de promover aos seus estudantes, o ensino-pesquisa-extensão de forma interdisciplinar, com foco na formação acadêmico/profissional do indivíduo para que sejam capazes de: tomar decisões, liderar, administrar, gerenciar diversos contextos e cenários sociais, de forma orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos. São políticas estratégicas para universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas

buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de igualdade. Sua meta é combater todas as formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições. Tais políticas visam garantir medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pela instituição, prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas (UNIFIMES, 2016, p. 75).

Convém salientar que, embora haja referência expressa às políticas para acesso e permanência de estudantes historicamente excluídos, mais uma vez os estudantes com deficiência foram implicitamente abrangidos pela terminologia “necessidades educacionais específicas”.

Quanto às formas de acesso do discente com deficiência na Unifimes, não notamos referência ao ingresso pelo sistema de cotas. Também não localizamos no PDI ações políticas no âmbito da pesquisa e da extensão voltadas para os estudantes com deficiência.

Notamos, assim, que as políticas inclusivas para os estudantes com deficiência na Unifimes ainda são incipientes, porque, além de não estarem adequadas à terminologia mundialmente aprovada pelos movimentos organizados, também não contemplam uma série de ações que poderiam proporcionar condições de acesso e permanência aos estudantes com deficiência nos cursos superiores ofertados.

2.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Goiás – UFG (2018-2022) e o Plano de Gestão da UFG/Regional Jataí (2015-2019)

A UFG é instituição pública federal de ensino superior, criada pela Lei nº 3834C, no ano de 1960, a partir da fusão de instituições de ensino já existentes em Goiás à época, para, inicialmente, formar pessoas em cursos considerados de prestígio na sociedade, como Direito, Farmácia e Odontologia, Engenharia, Medicina e Música (UFG, 2018).

No ano de 1980 foi criado o CAJ – Campus Avançado de Jataí –, em atendimento às reivindicações da sociedade jataiense, iniciadas alguns anos antes. Outro período marcado por grande expansão da UFG compreendeu-se entre 2006 e 2012, por meio da implantação de programas de expansão do ensino superior pelo governo federal. Em razão disso, o campus de Jataí, que possuía 9 cursos de graduação, passou a contar com 27 cursos do mesmo nível (UFG, 2018).

Em decorrência do processo de expansão da UFG, houve necessidade de reforma de seu Estatuto para adequação à nova realidade e à reconfiguração acadêmica, política, cultural e geográfica. O novo Estatuto, aprovado em 2013, reconfigurou a UFG como

universidade multirregional, composta de múltiplos campus, a saber: Regional Goiânia (Campus Colemar Natal e Silva, Campus Samambaia e Campus Aparecida de Goiânia), Regional Catalão (Campus I e Campus II), Regional Jataí (Campus Riachuelo e Campus Jatobá), Regional Goiás (Campus Cidade de Goiás) e Regional Cidade Ocidental (UFG, 2018, p. 13).

Em cada regional estruturou-se o “Conselho Gestor” e as “Câmaras Regionais de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação” e de “Extensão e Cultura” (UFG, 2018, p. 13). A partir dessa reformulação administrativa da UFG com as Regionais, Conselhos Gestores e Câmaras, em razão da continuidade das reivindicações da comunidade acadêmica de Jataí, no ano de 2018, foi aprovada a Lei nº 13.635, que criou a Universidade Federal de Jataí, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás. Em que pese a existência desta Lei, a universidade ainda se encontra vinculada à Universidade Federal de Goiás, em processo de emancipação.

Esclarecemos, assim, que a investigação sobre as ações políticas para inclusão e permanência de estudantes com deficiência no âmbito da UFG/ Regional Jataí (REJ) se deu principalmente por meio da consulta ao Plano de Gestão elaborado para o período de 2015 a 2019, porque ainda não há PDI específico para a Regional. Ressaltamos que o Plano de Gestão constituiu-se no intuito de contribuir para a consolidação da Regional Jataí em universidade autônoma.

O documento foi estruturado a partir de diálogos com a comunidade acadêmica na época da campanha para a direção da Regional, em 2015, considerando suas aspirações, bem como os anseios da sociedade local e regional. Como prioridade de metas foram eleitas a valorização dos recursos humanos e da identidade institucional em suas dimensões acadêmica e administrativa, cujo foco, como dito, foi “a consolidação da Regional Jataí em uma universidade autônoma, forte e independente” (UFG/Regional Jataí, 2015, p. 3).

O Plano de Gestão da Regional de Jataí também levou em consideração o crescimento acentuado da universidade desde a sua implantação, de modo que, à época da elaboração do Plano, a Regional contava com 25 (vinte e cinco) cursos de graduação e 6(seis) programas de pós-graduação dentre as duas unidades, Jatobá e Riachuelo (UFG/ Regional Jataí, 2015).

Nesse contexto, de início, destacou-se o papel da universidade como instituição capaz de promover a formação cidadã do ser humano, de impactar positivamente no desenvolvimento

local e regional do país e contribuir tanto no nível científico-cultural quanto no nível socioeconômico, ou seja: “a responsabilidade primeira da universidade reside na formação do ser humano em todas as suas dimensões, independentemente, de classe social, econômica, política, racial e religiosa” (UFG/Regional Jataí, 2015, p. 4).

Identificamos, a partir disso, assertivas que sinalizam uma possibilidade de educação inclusiva. Isso significa que no documento considerou-se a preocupação da gestão da Regional Jataí com a capacidade de aprender de todas as pessoas, algo inerente à condição humana, independente de critérios definidos pelo mercado de trabalho.

Os princípios de gestão consagrados no Plano de Gestão também sinalizam no mesmo sentido. Estão expostos como: ética, entendida como valor universal e de respeito ao direito dos outros, de responsabilidade no trato dos recursos públicos e na transparência das ações administrativas e acadêmicas; democracia, caracterizada principalmente pela participação dos membros da comunidade universitária e órgãos e instâncias competentes; pluralismo, consistente no respeito à pluralidade de ideias e diversidade, de forma a garantir o direito de identidade das pessoas, dos grupos e da instituição, como modo de permitir o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (UFG/Regional Jataí, 2015).

Para o ensino de graduação, metas gerais relativas à inclusão de estudantes, com ou sem deficiência, encontram-se previstas da seguinte forma:

- * promover ações de educação para a cidadania voltadas à inclusão e à valorização da diversidade;
- * prestar apoio aos alunos com necessidades especiais em questões que interferem no processo ensino-aprendizagem;
- * propiciar o desenvolvimento profissional dos docentes e técnicos-administrativos que atuam na formação das pessoas com deficiência;
- * trabalhar juntamente com os NDEs em ações de qualificação da aprendizagem, tendo em vista a diversidade de alunos, com vistas a redução de evasão nos cursos de graduação;
- * promover ações de suporte psicopedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem;
- * apoiar os grupos de estudos sobre a evasão e a repetência na Regional Jataí, tendo em vista a elaboração de ações alternativas que favoreçam a permanência e a inclusão dos alunos;
- * incentivar a realização de eventos de formação à comunidade externa voltados ao tema da inclusão; (UFG/ Regional Jataí, p. 12-13).

Como se vê, medidas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, formação dos docentes e técnicos-administrativos que atuam na formação de estudantes com deficiência, ações de qualificação da aprendizagem, suporte psicopedagógicos e eventos para a discussão do tema inclusão são medidas de cunho formativo que não estão necessariamente vinculadas às necessidades mercadológicas.

Dentre as metas de acessibilidade para os estudantes com deficiência localizamos:

* obter recursos para a criação do Laboratório de Acessibilidade na Biblioteca Central, para propiciar a portadores de necessidades especiais um ambiente adequado às suas necessidades educacionais especiais, garantindo-lhes o direito de realizar estudos e pesquisas com maior autonomia e independência (UFG/Regional Jataí, 2015, p. 28).

Outras ações específicas voltadas para a educação especial no ensino superior da Regional de Jataí estão previstas no tópico denominado “*Inclusão*” (UFG/Regional Jataí, 2015, p. 36). Nove metas foram traçadas como forma de viabilizar a educação inclusiva dos alunos que constituem o público-alvo da educação especial, vejamos:

* fortalecer e apoiar as ações do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI); * Investir na melhoria das condições de acessibilidade para portadores de necessidades especiais (instalação de pisos táteis, rampas e inclinações que respeitem as normas da ABNT, elevadores e banheiros mais acessíveis). Serão levadas em consideração os estudos e propostas do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Regional Jataí;
 * criar na Biblioteca Central da Regional um espaço destinado ao atendimento dos alunos com deficiência visual e auditiva, dotado de softwares e equipamentos para ampliação e/ou leitura e escrita;
 * realizar levantamentos sobre deficiência ou mobilidade reduzida de alunos e servidores na Regional Jataí;
 * estabelecer parcerias com outras instituições, inclusive de Ensino Superior, para trocas de experiências/ações que contemplem o atendimento a diversidade;
 * apoiar o desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão relacionados à educação inclusiva;
 * aplicar o uso de tecnologias assistivas (softwares acessíveis) e recursos didáticos;
 * oferecer melhores condições de acesso às informações por meio de intérprete de LIBRAS; Aquisição de livros em Braille e audiodescrição;
 * criar o Núcleo de Estudos de Ações Afirmativas na Regional, que terá o papel de ouvir e propor soluções às demandas e aos indivíduos em situação de vulnerabilidade na universidade (UFG/ Regional, p. 37).

Percebemos que o Plano de Gestão da UFG/Regional Jataí não está desvinculado do PDI da UFG, de modo que as políticas institucionais que notamos no documento da regional não se distanciam das políticas institucionais presentes no PDI.

Isso porque a missão da UFG, descrita no PDI, é a de “produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e saberes, formando profissionais e cidadãos comprometidos com o desenvolvimento da sociedade” (UFG, 2018, p. 9).

Os princípios convergem para o respeito à liberdade, diversidade, pluralidade de ideias, sem discriminação de qualquer natureza e igualdade de oportunidades de acesso e condições de permanência. Já as finalidades se relacionam à promoção de todas as formas do conhecimento pelo ensino, pesquisa e extensão, com vistas à formação de cidadãos capacitados para o

magistério, as investigações, o trabalho e as diversas atividades políticas, culturais e sociais (UFG, 2018).

Vale frisar que o PDI da UFG também foi construído coletivamente, por equipes da Reitoria, das diretorias das Regionais, das unidades acadêmicas, dos órgãos administrativos e de consultas públicas. Trouxe em seu bojo o Projeto Pedagógico Institucional da UFG, com descrições de diversas frentes de atuação das práticas educativas, dentre as quais, a acessibilidade.

De acordo com o documento, a formação para a diversidade e sensibilização de todos para respeitarem as diferenças estão sendo realizadas por meio de palestras, aulas e eventos, a fim de diminuir as barreiras atitudinais e proporcionar conhecimento aos servidores da instituição para que desenvolvam um trabalho mais inclusivo.

Localizamos no PDI referência ao NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão –, e ao SINAce – Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade –, com destaque para o trabalho desenvolvido desde quando foram criados, em 2011 e 2014, respectivamente.

Neste sentido, o PDI estabelece que:

As atividades do SINAce visam garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem destes alunos, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. Desde sua institucionalização, o SINAce vem intervindo para que o atendimento educacional especializado seja garantido, assim como os demais serviços e adaptações, para atender às características de todos os estudantes com deficiência e garantir o acesso ao currículo em condições de igualdade, encorajando a conquista e o exercício de sua autonomia, assim como prevê a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015). As ações para inclusão e permanência de pessoas com deficiência na UFG contemplam: rodas de conversa com os estudantes com deficiência; estudos arquitetônicos e diminuição de barreiras; disponibilização de intérpretes de libras para alunos surdos; estudos de caso com direcionamento e acompanhamento de ações pedagógicas e avaliativas específicas; preparação de materiais pedagógicos para alunos com baixa visão; acompanhamento de processos seletivos adaptados; entre outras (UFG, 2018, p. 26).

Verificamos pelas atividades descritas do SINAce que, para a graduação, a UFG apresenta em seu PDI referências aos estudantes com deficiência a partir da Lei Brasileira de Inclusão e que, na sequência, traçou objetivos e metas (OM) para atender políticas de diversidade, inclusão e acessibilidade, das quais destacamos as seguintes:

OM - Integrar ações afirmativas e sociedade

Ações: *acompanhar e ampliar projetos de preparação da população pobre, PPI, LGBTT, com deficiência e em vulnerabilidade para o ENEM.

OM - Garantir a inclusão e permanência qualificada de pessoas em vulnerabilidade social, cultural, religiosa e econômica

Ações: *adotar critérios afirmativos no regulamento do processo seletivo para moradores das CEUs, assegurando vagas para estudantes que atendam ao recorte étnico-racial, de gênero, geracional, LGBTQT e pessoas com deficiência e PEC-G.

OM- Proporcionar acessibilidade a 100% dos estudantes com deficiência, altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento até 2024.

Ações: *implementar o Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade (SINAce) da UFG.

*implementar o Programa de Acessibilidade Arquitetônica, Curricular, Comunicacional, Informacional e Atitudinal da UFG, com representantes de diferentes órgãos.

*estabelecer projeto de identificação dos espaços com obstáculos arquitetônicos e acompanhar as reformas e/ou adaptações das instalações da Universidade.

*ampliar a parceria do SINAce com o Núcleo de Tecnologias Assistivas.

*consolidar o projeto “Rodas de Conversa” com discentes, docentes, técnico-administrativos e terceirizados com deficiência.

*realizar o Evento “Seminário de Acessibilidade da UFG” em cada regional.

*implantar o módulo Necessidades Educativas Especiais (NEE) do SIGAA.

*fazer gestão junto ao governo federal para contratação de profissionais para atendimento educacional especializado (Lei nº 13146/2015) (UFG, 2018, p. 70-73).

Da forma como estão previstas, as metas de acessibilidade e inclusão, tanto no Plano de Gestão da regional de Jataí quanto no PDI da UFG, contemplam ações que têm o potencial de produzirem resultados positivos na inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na UFG/Regional de Jataí, sobretudo porque não estão descritas de forma genérica.

2.3 O Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG (2019-2023)

O PDI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, como proposta de documento a ser observado em todo o âmbito institucional e, portanto, válido no IFG da cidade de Jataí-GO, aponta projetos prioritários para os anos de 2019 a 2023. Foi construído coletivamente durante as discussões do Congresso Institucional no ano de 2018, a partir de contribuições de delegados/as, representantes do corpo discente, docente e técnico-administrativo das 15 (quinze) unidades do IFG, de acordo com a metodologia aprovada pelo CONSUP/IFG pela Resolução nº 23/2017 (IFG, 2018).

A referida metodologia previa, dentre outros procedimentos, a divisão dos participantes do Congresso em Grupos Temáticos de Trabalho Geral (GTTG) formados em quatro eixos: Gestão; Ensino; Pesquisa e Pós-graduação; e Extensão. Os GTTG analisaram e qualificaram as propostas anteriormente apresentadas, as quais foram encaminhadas à Comissão Central Sistematizadora (CCS) e esta apresentou aos delegados do Congresso e à toda comunidade

acadêmica o “Caderno de Votações da Plenária PDI”, documento que foi debatido e o resultado seguiu para o CONSUP/IFG, a fim de ser aprovado, o que ocorreu em 10/12/2018 (IFG, 2018).

Em 2008, o Centro Federal de Educação Tecnológica, antigo CEFET, foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), por meio da promulgação da Lei nº 11.892/2008, tendo sua função social ampliada para oferecer diversos níveis de ensino, como cursos técnicos e superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado e de pós-graduação. As políticas e programas para a inclusão e diversidade ganharam destaque nesta época. Neste contexto, a instituição se expandiu e sofreu impactos tanto em sua estrutura administrativa quanto acadêmica (IFG, 2018).

Os campus e eixos dos cursos passaram a ser concebidos a partir das realidades educacionais, sociais e econômicas dos municípios sede e áreas de influência. Diante do contexto político, social e econômico estabelecido desde 2016, em que ameaças “à educação pública, gratuita, de qualidade, laica e democrática” (IFG, 2018, p. 11) têm sido constantes, o PDI previsto para o quinquênio 2019-2023 reforça o caráter público da instituição, em razão da metodologia com que fora construído, e reafirma “compromissos institucionais com políticas, programas, eventos e atividades voltadas para a educação inclusivas e para o respeito à diversidade” (IFG, 2018, p. 12). Neste sentido:

Atualmente, permanece a luta pela democratização, no âmbito do IFG, em termos de ampliação de acesso por parte dos segmentos sociais historicamente dela excluídos, de efetiva participação dos segmentos internos na definição dos seus rumos, da ampliação da sua função social e da afirmação incontestável da sua autonomia institucional, bem como a sua preservação como espaço de realização de ações sociais, políticas e culturais. Nesta perspectiva, reafirmar-se-á sua identidade de Instituição formadora de ideias, de conhecimentos e de cultura, bem como de sujeitos qualificados tecnicamente como profissionais e cidadãos/os, que fazem parte de uma Rede que conta hoje com 659 Câmpus, na qual seus mais de 1.000.000 de alunas/os frequentam seus 11.000 cursos, desenvolvem mais de 6.000 projetos de extensão tecnológica, mais de 11.000 projetos de pesquisa, e registram mais de 400 depósitos de patente em todo o território brasileiro (IFG, 2018, p. 12).

Nota-se, inicialmente, uma preocupação institucional com a formação que atenda às demandas sociais diversas, incluindo a população historicamente excluída do processo educativo, a fim de contribuir com a diminuição das desigualdades e, conseqüentemente, com o processo de desenvolvimento sustentável da sociedade.

Na mesma linha de raciocínio, a função social do IFG constante no documento é

a de constituir-se e a de enraizar-se enquanto instituição pública, universal, gratuita, inclusiva, democrática, laica e qualitativamente referenciada, estruturada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na formação integrada, bem

como nos princípios da territorialidade e da verticalização como forma de responder às demandas dos arranjos produtivos e socioculturais locais e regionais. Portanto, suas ações político-pedagógicas caminharão no sentido de mediar e de fortalecer a oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Deve, assim, se consolidar como um centro educacional científico, tecnológico e cultural de produção e difusão de conhecimentos interligados às necessidades da classe trabalhadora no atendimento da diversidade sociocultural que a compõe. Seus princípios ético-políticos estão estruturados a partir da defesa da democratização da sociedade, da dignidade humana, dos direitos humanos, da diversidade, da inclusão, do desenvolvimento sustentável e da justiça social, a fim de contribuir na construção de uma sociedade justa e menos desigual (IFG, 2018, p. 13).

Portanto, está demonstrada no PDI do IFG a necessidade de defesa da instituição de ensino superior voltada para a diversidade que a compõe, de maneira a contribuir para o processo de evolução da sociedade. Isso sem perder de vista as demandas ligadas às necessidades sociais, culturais e do trabalho da região.

O IFG, além dos cursos superiores de graduação nas modalidades Licenciatura, Tecnologia e Bacharelado, oferta cursos técnicos de nível médio, incluindo a modalidade EJA, e cursos técnicos subsequentes ao ensino. Atua, ainda, na oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e na educação superior de pós-graduação, lato sensu e stricto sensu. Em 2018, época em que foi aprovado o PDI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, o campus de Jataí contava com 6 (seis) cursos superiores, sendo 5 (cinco) a título de graduação e 1 (um) destes à distância; 1 (um) a título de especialização, a distância; outros 7 (sete) em nível básico, dos quais 5 (cinco) eram na modalidade de técnico integrado ao ensino médio e outros 2 (dois) técnicos subsequentes, ou seja, pós-ensino médio (IFG, 2018).

Sobre o aspecto da inclusão e acessibilidade, elencamos dois objetivos do IFG que explicitam a função social da instituição, anteriormente mencionada:

- * estabelecer políticas de inclusão e acessibilidade, com a criação dos núcleos de acessibilidade, inclusão, atendimento e de estudos temáticos em todos os Câmpus;
- * efetivar um espaço educacional democrático que assegure a participação de todas as pessoas, garantindo a representatividade e a permanência das minorias identitárias, sócio raciais, culturais, étnicas, de gênero e sexualidades (IFG, 2018, p. 15).

Embora não haja referência expressa aos estudantes com deficiência, tais objetivos se coadunam com outras metas institucionais para o período de 2019 a 2023, que estão relacionadas ao ingresso e à permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior do IFG, quais sejam:

- * criar, até dezembro de 2023, os seguintes programas institucionais: de criação de condições adequadas aos portadores de necessidades educacionais específicas; de acessibilidade e inclusão de deficientes e de combate à evasão.

- * implementar e consolidar os NAPNE em cada Câmpus da Instituição com vistas a promover a inclusão e acessibilidade das/os alunas/os com necessidades educacionais específicas;
- * elaborar a cada dois anos, a partir da vigência do PDI 2019/2023, o plano estratégico de permanência e êxito, acompanhar anualmente a execução das propostas previstas no plano e realizar semestralmente um levantamento sobre as principais dificuldades com relação à permanência e êxito entre as/os estudantes dos cursos superiores (IFG, 2018, p. 18-19).

Notamos que a criação de programas institucionais está prevista para os “portadores de necessidades educacionais específicas” e também para “os deficientes”, o que nos leva a refletir sobre as diferentes terminologias utilizadas, como exposto no início do capítulo.

O termo “deficiente”, na exposição de Diniz (2007, p. 21), traz consigo um significado “politicamente mais forte”, porque alude à identidade social das pessoas que possuem uma lesão em seu corpo, e não representa uma diferença que é apenas pertencente ao indivíduo que se apresenta deficiente. Concordamos com a respectiva autora quanto à concepção social da deficiência e, em razão disso, nossa opção nesta pesquisa continua sendo a utilização da expressão “pessoa com deficiência”, sem deixar de observar, contudo, as demais expressões encontradas nos PDIs.

Em relação ao NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – do IFG, referido nas metas institucionais para o período de vigência do PDI, localizamos em consulta ao site institucional³ que já existe Regulamento específico do órgão, por meio da edição de duas Resoluções do Conselho Superior, quais sejam: Resolução CONSUP/IFG no 01, de 04 de janeiro de 2018, que retifica a Resolução CONSUP/IFG no 30, de 02 de outubro de 2017.

Pelo documento, estão asseguradas ações que promovam a inclusão da comunidade acadêmica com necessidades educacionais específicas, considerada aquela que “possui impedimento de longo prazo de natureza física, sensorial, psicossocial; altas habilidades/superdotação e/ou transtornos globais do desenvolvimento que influenciam no processo de ensino e aprendizagem” (Resolução CONSUP/IFG, 2018).

O Regulamento traz, ainda, que cada campus deverá prever em seu planejamento estratégico as condições para que o NAPNE possa atuar, as quais se resumem à capacitação e especialização de profissionais para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas; às adaptações curriculares, adaptações de metodologias de ensino, de recursos didáticos e do processo de avaliação, além de equipamentos e materiais específicos.

³ www.ifg.edu.br

Essas previsões nos fazem antever que a educação inclusiva dos estudantes com deficiência no IFG tem bases sobre as quais pode se estabelecer. Nesta perspectiva, o NAPNE de cada campus pode ter papel fundamental na condução do processo educativo dos estudantes com deficiência, desde que estabelecidas as condições previstas no PDI para o seu funcionamento.

No campo do ensino no IFG, destacamos as ações para os estudantes com deficiência que devem ser priorizadas no período de vigência do PDI, baseadas no desenvolvimento de programas e projetos que visem a melhoria do desempenho acadêmico da instituição e a ampliação da capacidade de atendimento à sociedade:

- * tornar obrigatória a contratação de tradutores \ intérpretes de Língua Brasileira de Sinais em cada um dos Campus;
- * avançar na consolidação da CPPIR e do NAPNE, bem como criar comissões permanentes que garantam a promoção da plena igualdade nas relações de gênero e da proteção à livre manifestação de orientação sexual;
- * implementar e consolidar a agenda de capacitação para os membros da comunidade acadêmica que atuam e/ou atuarão nos NAPNE;
- * criar políticas voltadas ao incentivo à promoção dos direitos humanos e à igualdade étnico-raciais, garantindo a representação destes coletivos nas instâncias institucionais;
- * programar um calendário institucional que contemple datas comemorativas importantes para a Educação, como Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência – 21 de setembro;
- * criar um Programa de Apoio Pedagógico destinado a estudantes com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais específicas, composto por uma equipe multidisciplinar.
- * garantir a capacitação e formação continuada dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás para atendimento aos membros da comunidade acadêmica com deficiências e/ou necessidades educacionais específicas;
- * apoiar e fomentar projetos de ensino que atendam às necessidades de aprendizagem dos discentes (IFG, 2018, p. 26-30).

Neste ponto, nos chamam a atenção as ações destinadas à criação de “Programa de Apoio Pedagógico destinado a estudantes com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais específicas”. Ao que nos parece, o estudante com deficiência não possui, necessariamente, dificuldade de aprendizagem ou necessidades educacionais específicas, logo, a terminologia imprópria pode dificultar o apoio pedagógico àquele estudante.

Em termos de ações inclusivas voltadas à pesquisa, extensão e pós-graduação que podemos estender à nossa investigação, localizamos:

- * sensibilizar a comunidade acadêmica, estimulando e auxiliando a participação dos estudantes na tentativa de identificação de oportunidades/problemas, com o propósito de solucioná-los por meio de projetos de pesquisa, em articulação com o ensino e com a extensão, subsidiando práticas sustentáveis.
- * ampliar a complementação da formação acadêmica por meio da implementação, execução e avaliação de programas que visam a permanência e êxito dos/as

estudantes, tais como: monitoria, estágio, programas de iniciação científica e extensão.

* adequar qualitativa e quantitativamente os quadros de profissionais das CAE, CAPD e NAPNE (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, intérpretes e outros) em todos os Câmpus de forma a garantir o adequado atendimento aos acadêmicos, bem como garantir ambiente adequado para atendimento do Programa de Apoio Psicossocial da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG, 2018, p. 37, 38- 42).

Como uma das últimas disposições do PDI consultado, ações específicas relacionadas à acessibilidade estão previstas como prioridades, no período compreendido entre 2019/2023, vejamos:

* construir a Política Institucional de Acessibilidade com vistas a atender às pessoas com deficiências e às pessoas com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, considerando a legislação vigente, em especial as normas brasileiras que tratam do tema;

* garantir, para toda a comunidade acadêmica, infraestrutura física, investindo em tecnologias para acessibilidade e em recursos pedagógicos que auxiliem na formação de alunos com necessidades educacionais específicas e estudantes com deficiências;

* dotar e manter todos os Câmpus com os seguintes equipamentos de acessibilidade: a) rampas de acesso às dependências dos Câmpus com corrimãos adequados aos usuários de cadeira de rodas; b) sanitários apropriados para alunos com necessidades específicas com barras de apoio nas paredes; c) vagas destinadas para veículos de pessoas com deficiência; d) lavabos e bebedouros em altura acessível a usuários de cadeira de rodas; e) portas com espaços físicos suficientes para a circulação de cadeira de rodas nos locais de acesso dos alunos; f) bibliotecas com instalações e obras adequadas aos alunos com necessidades específicas (audiovisuais, motoras e auditivas) (IFG, 2018, p. 72).

Além dos objetivos, metas e ações expressos no PDI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, compõe o documento, como anexo, o Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI –, o qual reforça as assertivas inclusivas, sobretudo, na defesa de uma prática educativa omnilateral. (IFG, 2018)

O IFG estabelece em seus documentos que o estudante deve ser formado na perspectiva omnilateral, ou seja, no reconhecimento de que o homem está integrado em determinada sociedade e dela participa como sujeito da história, construindo-a, de modo que necessita compreender a relação do saber técnico ou tecnológico, do saber político e do saber sócio artístico-cultural, tendo o trabalho como categoria central da compreensão, já que envolve a subsistência e os meios de vida humana. (SAVIANI, 2010)

Isso possibilita a compreensão de que o ser humano precisa ter acesso às múltiplas dimensões do conhecimento e não apenas à formação técnica. Por consequência,

o entendimento que a instituição educacional tem sobre a técnica e a tecnologia orienta o tipo de desenvolvimento que se deseja para o Brasil, ou seja, para uma posição de emancipação e desenvolvimento, de fato, soberano, ou para a continuidade de seus

laços históricos de dependência, exploração e dominação. A tecnologia pode ser perversa, se não estiver aliada à dimensão humana e social, pois não é neutra, modifica os modos de fazer do ser humano e apresenta forte impacto sobre o seu modo viver, transformando a organização social, a consciência humana e social, pois não é neutra, nem mesmo na sua concepção (IFG, 2018, p. 107).

Tal raciocínio vem ao encontro das ações políticas até então descritas do IFG, sejam elas para os estudantes considerados normais ou para os estudantes com deficiência.

Outras medidas observadas no PPPI do IFG que dizem respeito às políticas institucionais para os estudantes com deficiência no ensino superior são referentes

à igualdade de condições às pessoas portadoras de necessidades educacionais específicas, a igualdade de gênero e a livre orientação sexual; Garantia da contratação, de acordo com a demanda, de profissionais necessários para o atendimento de alunas/os com necessidades educacionais específicas, propiciando o pleno atendimento às/aos alunas/os e garantindo o não sucateamento ou sobrecarga de trabalho das/os profissionais que já atuam (IFG, 2018, p. 110).

Em relação às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Tecnologia e Bacharelado, as respectivas matrizes curriculares devem contemplar obrigatoriamente a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como disciplina optativa (IFG, 2018).

O estabelecimento de política para o acompanhamento da vida acadêmica do discente com necessidades educacionais específicas, a garantia de atendimento diferenciado, com previsão de métodos, técnicas e recursos educativos especiais e a democratização do acesso dos estudantes por meio das cotas sociais para pessoas com deficiência são princípios metodológicos inclusivos constantes no PPPI, que integram o ensino, a extensão e a responsabilidade social do IFG, com base no que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.

Pelo que se percebe, as ações políticas para a inclusão e permanência dos alunos com deficiência no ensino superior do IFG, da forma como estão descritas no PDI, convergem para as previsões constantes no PPPI, fato que demonstra coerência nos documentos internos que regem o planejamento quinquenal da instituição.

2.4 O Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Goiano – IF Goiano, campus de Rio Verde (2019-2023)

O PDI do Instituto Federal Goiano, baseado no que estabelece a Lei 11.892/2008 e Decreto nº 9235/2017, que, respectivamente, equipara os Institutos Federais às Universidades

Federais e estabelece a necessidade de criação do Plano de Desenvolvimento Institucional para credenciamento junto ao MEC, é o documento que traz em seu bojo elementos que definem um planejamento estratégico institucional, bem como objetivos e metas a serem alcançados a longo prazo, demonstrando, ainda, as ações e políticas necessárias para a concretização destes (IF GOIANO, 2018).

O documento foi elaborado a partir de ações da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional do IF Goiano, que realizou o procedimento aprovado pelo Conselho Superior da instituição, pelo qual, ao final, organizou-se e elaborou-se a minuta do PDI 2019-2023, que, por sua vez, foi submetida a consulta pública e apreciação da comunidade acadêmica para eventuais alterações. Após essas etapas, o documento foi validado pela Comissão Central e, posteriormente, voltou ao Conselho Superior para apreciação (IF GOIANO, 2018).

A estrutura do documento está composta por 11 capítulos, os quais propusemos consultar para identificar previsões no que se refere às ações políticas que favorecem a inclusão e a permanência dos estudantes com deficiência na instituição pesquisada.

Salientamos que nossa intenção se refere ao estudo das referidas ações no sudoeste goiano, nas cidades de Rio Verde, Jataí e Mineiros, e, embora o documento consultado seja o referencial norteador de todos os *campi* do IF Goiano, o consideramos como referencial da análise exclusiva do campus de Rio Verde.

O IF Goiano foi criado pela Lei nº 11.892, promulgada em dezembro de 2008, a partir do movimento de reorganização e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ocorrido em 2005. Além dele, outros 37 (trinta e sete) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados, sendo que, o Estado de Goiás foi contemplado com dois Institutos: o Instituto Federal Goiano, voltado às ciências agrárias e o Instituto Federal de Goiás, ligado à área industrial (IF GOIANO, 2018).

A instituição integrou os antigos Cefets goianos (Centros Federais de Educação Tecnológica), que, por sua vez, tiveram origem nas antigas escolas agrícolas. A administração central, constituída pela Reitoria, está instalada na cidade de Goiânia e é subordinada ao Conselho Superior, órgão máximo institucional. O Instituto Federal Goiano tem autonomia administrativa, didático-pedagógica, financeira, patrimonial, disciplinar e atua na oferta de cursos de educação básica, profissional e superior, especializado em educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Prevalecem os cursos ligados à área da agropecuária e os de bacharelado e licenciatura. Em nível de pós-graduação, possui especializações, mestrados e doutorados (IF GOIANO, 2018).

No que se relaciona ao nível superior, o IF Goiano tem como objetivos ministrar cursos superiores de tecnologia, com a finalidade de formar profissionais para diferentes setores da economia; cursos de licenciatura, com programas especiais de formação pedagógica para a educação básica e profissional; cursos de bacharelado e engenharia; cursos de pós-graduação lato e stricto sensu (IF GOIANO, 2018).

Além disso, o PDI reforça o compromisso institucional de oferecer ensino público, gratuito e de qualidade, com fundamento na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tendo como norte o seguinte eixo:

constituir a função social da instituição que é a de democratizar o saber e contribuir para a construção de uma sociedade ética e solidária. Suas ações são voltadas à socialização dos saberes teóricos e práticos, visando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, para que se constituam cidadãos participativos e corresponsáveis nos processos de transformação da sociedade (IF GOIANO, 2018, p. 22).

O IF Goiano é composto pela Reitoria e pelos *campi*: Campos Belos, Ceres, Cristalina, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade e Urutaí. Os *campi* avançados são: Catalão, Hidrolândia e Ipameri e o Polo de Inovação Rio Verde. O campus de Rio Verde possui uma unidade cuja área é de 219ha, contendo espaços administrativos, vários laboratórios, salas de aula e uma fazenda escola com culturas de animais e vegetais. O campus não possui unidades descentralizadas, mas abrangem outros 27 Municípios da Região Sudoeste Goiana (IF GOIANO, 2018).

O IF Goiano em Rio Verde considera a realidade do município no qual está inserido, ou seja, a economia marcada pela instalação de empresas ligadas ao agronegócio, de indústrias, armazéns gerais, em razão da produção de alimentos, grãos, produtos da pecuária de bovinos, aves e suínos, que gera cenário de destaque no âmbito nacional.

Em razão disso, consta no PDI que o campus de Rio Verde

tem como missão, promover a justiça e a equidade social e apoiar o desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social da população; buscar soluções técnicas e gerar novas tecnologias para o trabalho social e produtivo. Procura responder às demandas crescentes por formação profissional e por difusão de conhecimentos científicos, tornando-se suporte das organizações produtivas e culturais locais. No âmbito específico da educação, procura consolidar o seu compromisso com o ordenamento e crescimento regional, assim como com o aprofundamento da formação profissional e cultural do cidadão trabalhador. Tal missão foi se definindo e consolidando por meio dos seus cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino e, ainda, pelos projetos de extensão e pesquisa aplicada na busca de novos processos e serviços (IF GOIANO, 2018, p. 29).

É possível afirmar, a partir do que está posto para o IF Goiano em Rio Verde, que se trata de um campus que visa à formação eminentemente profissional dos seus estudantes, voltada para aquisição de conhecimentos tecnológicos e científicos que atendam às organizações do trabalho local e regional.

Neste seguimento, os cursos superiores ofertados pelo IF Goiano, entre graduação e pós-graduação, são: Tecnologia em Agronegócio, Tecnologia em Saneamento, Agronomia, Engenharia de Alimentos, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Zootecnia, Bacharelado em Ciências Biológicas, Ciências da Computação, Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas, Mestrado em Ciências Agrárias – Agronomia, Mestrado em Zootecnia, Mestrado em Agroquímica, Mestrado em Tecnologia de Alimentos, Mestrado em Engenharia Aplicada e Sustentabilidade, Mestrado em Produção de Grãos e Bioenergia, Mestrado em Biodiversidade, Doutorado em Ciências Agrárias – Agronomia e Doutorado em Biotecnologia (IF GOIANO, 2018).

A instituição conta ainda, em Rio Verde, com um Polo de Inovação autorizado pela Portaria do MEC nº 118/2018, cuja destinação se dá para atender “as demandas das cadeias produtivas por Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) e à formação profissional para os setores de base tecnológica, Portaria do MEC nº 1.291/2013” (IF GOIANO, 2018, p. 34). Tais demandas acontecem hoje nas áreas de agricultura e agroindústria, em parceria com empresas do ramo, conforme a realidade da região, considerada de destaque em termos de produção agrícola e agroindustrial no país.

A instalação deste Polo de Inovação em Rio Verde busca cumprir um dos objetivos estabelecidos na Lei que criou o IF Goiano, que se refere ao oferecimento de formação profissional e realização de projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação para realizar a missão institucional de forma integrada com o contexto regional.

A missão institucional, compreendida como a razão de ser da organização, motivo central de planejamento, a razão de tudo que é feito no dia a dia da instituição, mais do que um slogan ou frase de efeito, é “a de promover educação profissional e tecnológica de excelência, visando à formação integral e emancipatória do cidadão para o desenvolvimento da sociedade” (IF GOIANO, 2018, p. 35).

Já a visão, que descreve um futuro considerado ambicioso, porém factível, deve instigar nos servidores um lema motivacional de forma a servir como a soma de esforços que visam construir a instituição como centro de excelência. Neste sentido, a visão do IF Goiano “é a de consolidar-se como instituição de referência nacional na promoção de educação profissional e tecnológica verticalizada” (IF GOIANO, 2018, p. 35).

Os valores, por sua vez, orientam a gestão estratégica e traduzem as crenças da instituição, de modo que foram identificados no IF Goiano sete valores de todos que trabalham na instituição e dão suporte ao desenvolvimento desta. Assim, são valores do IF Goiano: “ética; respeito à diversidade e ao meio ambiente; comprometimento; gestão democrática; transparência; integração; e excelência na atuação” (IF GOIANO, 2018, p. 36).

O respeito à diversidade consagrado como valor institucional nos faz pensar que a instituição pode promover políticas de apoio ao acesso e à permanência de grupos sociais historicamente excluídos, tais como os estudantes com deficiência.

Dentre os objetivos estratégicos que se aproximam da discussão sobre o nosso problema de pesquisa, podemos citar, na perspectiva de sociedade: formar cidadãos capazes de transformar a realidade social da região; promover inclusão social e desenvolvimento sustentável; capacitar profissionais em sintonia com as necessidades da sociedade; promover contribuições inovadoras para o avanço científico e tecnológico da região; na perspectiva dos processos internos: promover e intensificar o uso de tecnologia nos processos educacionais; fomentar parcerias estratégicas com instituições regionais, nacionais e internacionais; intensificar e aprimorar a comunicação interna e externa; aperfeiçoar e informatizar os processos de trabalho; promover a capacitação e qualificação dos servidores; garantir a aplicação de recursos financeiros e orçamentários à estratégia; expandir e adequar a infraestrutura institucional (IF GOIANO, 2018).

Todas estas estratégias, se executadas, têm relação direta com o processo educacional inclusivo no ensino superior. Se não há capacitação de servidores, recursos financeiros, infraestrutura e tecnologia, não há que se falar em instituição que inclui estudantes com deficiência.

O Projeto Pedagógico Institucional – PPI – do IF Goiano também está contido no PDI, de maneira que estão detalhadas as concepções, as diretrizes e as ações do processo educacional a serem desenvolvidas no período de vigência do documento.

Nesta perspectiva, outros princípios e concepções marcam a instituição. O primeiro deles diz respeito à educação como direito. Isso quer dizer que a atuação do IF Goiano deve pautar-se nas garantias constitucionais e infraconstitucionais no sentido de que a educação é “instrumento de garantia de direitos e de melhoria das condições de vida da população” (IF GOIANO, 2018, p. 58).

De acordo com o documento, o PPI não pode perder de vista a educação pautada na “construção da autonomia, na inclusão e no respeito da diversidade”, bem como a “formação

humanística para o mundo do trabalho, valorizando o compartilhamento de conhecimentos científicos e culturais” (IF GOIANO, 2018, p. 58).

Ainda sobre o princípio da educação como direito, ressaltou-se que:

No âmbito de atuação do IF Goiano, direcionam-se políticas de acesso e permanência, prioritariamente aos grupos em situação de vulnerabilidade social. Tais políticas devem considerar as peculiaridades de cada grupo, garantindo a oferta de ensino de qualidade, respeitando os aspectos de diversidade socioculturais, com ações pedagógicas que valorizem as culturas indígenas, quilombolas e de comunidades rurais, por exemplo, e, sobretudo, ações pautadas na oferta de educação profissional direcionadas às famílias que vivem da agricultura familiar (IF GOIANO, 2018, p. 58).

Como se percebe, embora o PPI do IF Goiano estabeleça a educação como direito inviolável, ele não faz referência aos estudantes com deficiência como grupo em situação de vulnerabilidade social. Cumpre esclarecer que, tanto no PDI quanto no PPI, o público estudantil com deficiência está amparado apenas pelas disposições genéricas dos documentos, como, por exemplo, o respeito à diversidade, a garantia de inclusão e o respeito à autonomia.

Ainda estão consagrados no PPI princípios que norteiam as políticas institucionais do IF Goiano como: gestão democrática; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; metodologias e tecnologias educacionais; sustentabilidade e meio ambiente; avaliação institucional e do processo ensino-aprendizagem (IF GOIANO, 2018).

Dentre estes princípios, nos chama a atenção as referências quanto às metodologias e tecnologias educacionais, que podem ser direcionadas aos estudantes com deficiência, e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, a qual, a depender da abordagem, pode contribuir para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior do IF Goiano.

Isto porque está previsto no documento pesquisado que a metodologia e os instrumentos avaliativos de aprendizagem da instituição visam “trabalhar e observar, em sua totalidade e de forma interdependente, os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores da aprendizagem de cada aluno” (IF GOIANO, 2018, p. 62).

Sabemos que em se tratando de educação inclusiva os aspectos citados são indissociáveis da avaliação de aprendizagem, pois esta precisa alcançar mais o processo educativo do que a nota do aluno. Diante dessa assertiva, Costa (2016, p. 8) comenta que “não é a avaliação que tem que ser diferenciada, mas sim, os recursos didáticos, os métodos, as estratégias e o currículo que precisa ser adequado às diferentes necessidades educativas especiais”.

Como princípios filosóficos-educacionais que norteiam as políticas de ensino institucionais elencou-se, dentre outros, “o desenvolvimento de ações integradoras e inclusivas

no processo acadêmico”. Além deste, compõe as diretrizes das políticas de extensão a articulação e execução de “políticas públicas que oportunizem acesso à educação profissional como mecanismo de inclusão” (IF GOIANO, 2018, p. 68).

No mesmo sentido, identificamos que os eventos de extensão previstos no documento apontam para atividades que visam promover a inclusão, a disseminação do conhecimento, gerar oportunidades e melhoria das condições de vida, especialmente para aqueles que vivem em situação de risco e/ou vulnerabilidade social (IF GOIANO, 2018).

A preocupação específica com a educação inclusiva de estudantes com deficiência aparece em determinado item do PPI, que prevê como pode se dar os programas de acesso, permanência e êxito dos referidos estudantes, vejamos:

Pensar uma Instituição capaz de atender a todos com qualidade e respeito às diferenças, construindo uma cultura de valorização da diversidade, é um desafio enfrentado pelo IF Goiano. Com o intuito de contribuir para a diminuição das desigualdades existentes, oriundas da chamada discriminação histórica, tem-se adotado mecanismos voltados a ações afirmativas que proporcionem o acesso, a permanência e o êxito de certos segmentos da sociedade. A instituição tem buscado formas alternativas de acesso ao ensino, no sentido de compensar a discriminação passada e presente e prevenir a discriminação futura, num esforço para se chegar a uma sociedade inclusiva. As políticas educacionais são planejadas e fundamentadas nas questões características da realidade escolar brasileira: os direitos humanos; o respeito às diversidades de gênero e sexuais; a realidade das pessoas com necessidades educacionais específicas; a educação ambiental; a educação de jovens e adultos, a educação do campo; a educação indígena; a educação quilombola; a educação das relações étnico-raciais; e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Partindo desse princípio, o IF Goiano visa garantir o pleno acesso, participação efetiva e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, em todas as atividades acadêmicas. Para tanto, oferece condições que abrangem a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade físicos e pedagógicos, além de criar estratégias que buscam eliminar as barreiras para a plena participação do estudante na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem (IF Goiano, 2018, p. 75).

Novamente nos deparamos com a expressão “estudantes com necessidades educacionais específicas” e, pelas razões já mencionadas neste capítulo, entendemos que abrangem também os estudantes com deficiência. Por isso, temos que a primeira referência expressa a estes estudantes se dá neste ponto do PPI do IF Goiano.

No que tange à infraestrutura do campus de Rio Verde do IF Goiano para atender os estudantes com necessidades especiais, verificamos que, na perspectiva do ensino, conta com 01 (uma) sala para o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais, considerada suficiente, no entanto, não apresenta nenhuma sala para assistência estudantil e atendimento de alunos, professores e pais (IF GOIANO, 2018, p. 118).

Já na perspectiva de pesquisa, não há espaço físico destinado ao Núcleo referido e tampouco à assistência estudantil e o atendimento mencionado. No âmbito das atividades de extensão, o documento apresenta dados no sentido de que há 01 (uma) sala para o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais, porém, considerada insuficiente, 01 (uma) sala para assistência estudantil, considerada suficiente e nenhuma para atendimento de alunos, professores e pais. Não há salas de aula informatizadas no campus e o último dado referente à estrutura física é no sentido de que não há no IF Goiano de Rio Verde acessibilidade interna (predial) e externa (entorno) (IF GOIANO, 2018).

No entanto, a ampliação das instalações físicas de maneira a atender o acesso para “portadores de necessidades especiais” está prevista para execução em 2019 e 2020, ou seja, são necessidades que se encontram dentre as primeiras da instituição em Rio Verde, considerando o período de vigência do PDI. A aquisição de equipamentos de computação também está dentre as prioridades (IF GOIANO, 2018).

Pelo que se nota, a infraestrutura do IF Goiano, campus de Rio Verde, para possibilitar a inclusão e permanência de estudantes com deficiência ainda não está preparada para executar as previsões constantes no PDI e PPI.

Quanto aos aspectos pedagógicos de ensino, visando o ingresso e o êxito na permanência dos estudantes com deficiência na instituição, compete à Diretoria de Desenvolvimento de Ensino, em conjunto com a Diretoria de Assistência Estudantil, a cooperação com os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) para a adoção de medidas e ações que possibilitem a aprendizagem significativa dos alunos com necessidades especiais e que proporcionem a diminuição dos obstáculos para o bom desempenho e permanência no IF Goiano (IF GOIANO, 2018).

Ainda com vistas a auxiliar neste processo, a instituição prevê em seu PDI programas de apoio pedagógico, assistência estudantil, estímulos à educação inclusiva e mecanismos de acessibilidade aos “portadores de necessidades específicas”.

O programa de apoio pedagógico funciona de forma que:

Inicialmente, o discente ingressante conta com informações a respeito do funcionamento global da Instituição, toma conhecimento de como a estrutura organizacional poderá assisti-lo e tem acesso ao regimento para sua vida estudantil: Manual de Assistência Estudantil. Esse material está disponível na versão digital no sítio institucional e em locais de circulação dos discentes, contém toda a orientação para uso das instalações físicas de suporte às ações pedagógicas, a enumeração dos direitos e deveres do aluno, além de toda orientação sobre as questões disciplinares. Os primeiros contatos com os ingressantes são feitos pelas Coordenações dos Cursos em parceria com os docentes e gerência/coordenação/núcleo de assistência estudantil. Essas ações visam auxiliar o aluno em sua socialização e adaptação ao novo ambiente

escolar. Nesse primeiro momento são constantes as palestras motivacionais, orientações vocacionais, dinâmicas de grupo, entre outros. Os alunos autodeclarados como pessoas com deficiência no processo seletivo e consequentemente aprovados, são encaminhados ao Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) de cada campus. Dessa forma, esta articulação entre o setor pedagógico e o NAPNE, possibilita o planejamento de estratégias que subsidiam o processo de ensino-aprendizagem contribuindo na permanência do estudante na Instituição. Ao longo do desenvolvimento das unidades curriculares, os alunos com rendimento insatisfatório contam com o suporte de monitores, selecionados em programas específicos, mediante editais, de acordo com demanda que se impõe ao longo do ano em áreas específicas. Mecanismos como reuniões de pais, conselhos de classe, seminários sobre sexualidade, diversidade, relações de gênero, relações étnico-raciais, bullying/assédio moral e drogas são exemplos de estratégias pedagógicas que dão suporte, não apenas ao processo ensino-aprendizagem, mas do desenvolvimento global da pessoa e da sua cidadania. As jornadas acadêmicas, os programas de qualificação profissional extracurriculares, as visitas técnicas orientadas, os estágios supervisionados, a participação em eventos estudantis e muitas ações dessa natureza, além de dar suporte curricular dentro do próprio itinerário formativo, servem como suporte pedagógico importante na manutenção do foco e correção de rumos, assim como na retroalimentação do processo educativo (IF Goiano, 2018, p. 216).

Os programas de assistência estudantil, por sua vez, de acordo com a disponibilidade de recursos humanos e financeiros de cada campus, consistem em promover ações que, em conjunto, visam a diminuir as desigualdades socioeconômicas dos estudantes. Então, este é programa que dá suporte ao apoio pedagógico para contribuir com a permanência do estudante no IF Goiano. Inclui programas de acessibilidade para os estudantes com necessidades especiais, bem como programas de atenção à saúde, realizados por médicos, psicólogos, assistentes sociais, odontólogos, fisioterapeutas, nutricionistas e enfermeiros, além de acompanhamento psicopedagógico e atividades culturais, esportivas e de lazer. Os estudantes contemplados pela assistência estudantil também possuem seguro contra acidentes pessoais. Todas estas medidas são gratuitas e pensadas de forma a contribuir para um ambiente saudável e de bem-estar (IF GOIANO, 2018).

De fato, essas medidas representam estratégias que podem contribuir para o ingresso e a permanência do aluno com deficiência, de modo a finalizar seus estudos com êxito.

Ganham força, ainda, no PDI do IF Goiano, os estímulos à educação inclusiva, considerando os dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE) indicados no documento, em que no Estado de Goiás foi identificado um percentual de 23,21% da população com pelo menos um tipo de deficiência. Com base nisso, a instituição ressalta no PDI a necessidade de serem respeitadas “as normas de acessibilidade na arquitetura, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações, na informação, nos recursos didáticos e pedagógicos”, como forma de promover condições de acesso, permanência e conclusão com êxito dessa parcela significativa da população (IF GOIANO, 2018, p. 219).

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), existente em cada campus do IF Goiano, tem papel de suporte no que se relaciona às demandas que ingressam na instituição, tanto no que diz respeito à organização de recursos materiais, humanos, de comunicação e também quanto ao apoio financeiro, com previsão orçamentária destinada anualmente (IF GOIANO, 2018).

A reserva anual de orçamento se destina

à aquisição de recursos multifuncionais, formação continuada da equipe, docentes e técnicos, adequação arquitetônica, recursos para a acessibilidade e incentivo ao desenvolvimento de projetos, pesquisas e inovação na área da Tecnologia Assistiva (IF GOIANO, 2018, p. 219).

Como forma de aperfeiçoar os objetivos estratégicos do IF Goiano e implantar o atendimento educacional especializado aos “portadores de necessidades específicas” em âmbito pessoal, estrutural e atitudinal, as últimas previsões constantes no PDI consultado que julgamos pertinentes ao nosso estudo, dizem respeito à atuação da PROEN (Pró-Reitoria de Ensino), por meio das seguintes iniciativas estratégicas:

- *garantir atendimento especializado no processo de ingresso adequado às PNE;
- *garantir o atendimento educacional especializado e atuação em rede para atender às PNE;
- * implementar a legislação relacionada à acessibilidade e à inclusão;
- * proporcionar terminalidade específica, nos termos legalmente previstos, e para quem dela comprovadamente necessitar (IF GOIANO, 2018, p. 220).

Em paralelo às estratégias citadas, será desenvolvido um projeto de formação dos servidores que atuam com os discentes que possuem necessidades específicas. Além disso, já existem aprovados no IF Goiano as Diretrizes e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial e o Regulamento do NAPNE, nos quais estão estabelecidas orientações gerais para o atendimento adequado dos discentes com necessidades educativas específicas (IF GOIANO, 2018).

Por último, para a infraestrutura, objetiva-se aumentar a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, fazer adaptações arquitetônicas das instalações de modo que atendam as normas vigentes de acessibilidade (IF GOIANO, 2018).

Notamos de toda a descrição do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Goiano, que, apesar dos dados estruturais existentes no campus em Rio Verde ainda não apontarem para o atendimento adequado da demanda dos estudantes com deficiência, há previsões que, se efetivadas, sinalizam neste sentido no próximo quinquênio.

2.5 O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Rio Verde, UNIRV (2016-2020)

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – da Universidade de Rio Verde foi elaborado para vigência no período de 2016-2020, mediante um procedimento democrático de reuniões setoriais convocadas para tal fim. Organizadas as propostas em um único documento, na sequência, houve aprovação pelo Conselho Universitário da instituição (UNIRV, 2018).

O PDI da UNIRV, assim como os demais PDIs consultados nesta pesquisa, é apresentado como documento que contém as diretrizes das ações acadêmicas e sociais para alcançar o crescimento e desenvolvimento da universidade na promoção de educação superior de qualidade, com vistas a formar “profissionais competentes, éticos, empreendedores e comprometidos com o autoconhecimento, a transformação social e cultural, política e econômica do contexto local, regional e do país” (UNIRV, 2018, p. 6).

A Universidade de Rio Verde tem sua origem na criação da Fundação do Ensino Superior de Rio Verde – FESURV –, por meio das Leis Municipais nº 1221/73 e nº 1313/74, porque esta é a entidade mantenedora daquela. A UNIRV é entidade autônoma de direito público interno, sem fins lucrativos, filantrópica e possui autonomia didático-científica, administrativa e financeira (UNIRV, 2018).

A instituição passou por mudanças na constituição jurídica e nos primeiros anos do século XXI se consolidou como Universidade, devido aos períodos de expansão, principalmente na área da saúde, que consolidaram a pesquisa institucional.

A missão institucional é a promoção e disseminação do conhecimento “por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, para a formação de profissionais com excelência e postura ética, contribuindo para o desenvolvimento local, regional e nacional” (UNIRV, 2018, p. 9).

Como finalidade institucional, tem-se

a produção, sistematização e socialização de conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e de serviços, formando profissionais de excelência com visão empreendedora, política e reflexiva, capazes de desempenhar suas funções com competência técnica e científica (UNIRV, 2018, p. 10).

A visão da UNIRV consiste no seu reconhecimento enquanto instituição de ensino superior, tanto em âmbito nacional quanto internacional, por sua excelência em aspectos acadêmicos, culturais, sociais e técnico-científicos (UNIRV, 2018).

Os valores adotados são aqueles referentes à formação humana e profissional do indivíduo, destacando-se os que se relacionam à “ética, transparência, excelência, eficiência, justiça, participação, igualdade, respeito, pluralidade e sustentabilidade” (UNIRV, 2018, p. 11).

A instituição assume em seu PDI o compromisso com o

ensino de qualidade com sólidas bases científicas, interdisciplinaridade e visão atualizada do mundo, domínio e aplicação de tecnologias educacionais, formas participativas e práticas inovadoras de ensino e aprendizagem (UNIRV, 2018, p. 10).

Dentre os objetivos institucionais que julgamos pertinentes para comporem nossa análise posterior, podemos destacar:

- *zelar pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem nos cursos ofertados pela UNIRV;
- *garantir a disponibilidade da infraestrutura física, administrativa e pedagógica para o desenvolvimento dos cursos que a Universidade oferece;
- *ampliar as parcerias com o setor produtivo, tendo em vista a preparação do aluno para atuar no mercado de trabalho, para o pleno exercício de cidadania, assim como o desenvolvimento do senso crítico, postura ética e a capacidade de julgar e agir corretamente;
- *promover continuamente a formação pedagógica do docente para o uso das metodologias ativas como recursos didáticos no desenvolvimento das práticas docentes, tendo em vista a ampliação da qualidade ensino/aprendizagem (UNIRV, 2018, p. 10-11).

Consta no documento que a instituição vem promovendo, desde a sua implantação, a inclusão social e a preparação para o mundo do trabalho, assim como tem empreendido avanços no âmbito científico, cultural e tecnológico. Também aparece no PDI que a UNIRV se compromete com a “construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (UNIRV, 2018, p. 25). Por este motivo, suas políticas de ensino, pesquisa e extensão estão articuladas no sentido de darem cumprimento à sua missão, finalidade, objetivos e visão.

As políticas e diretrizes da graduação também são pensadas de forma a proporcionar respostas às demandas educacionais postas pela sociedade, que vive em constante processo de transformações. Dessa forma, pode-se notar que a instituição se apresenta com a possibilidade de articular metodologias e espaços diferenciados de aprendizagem como forma de ativar o potencial dos diferentes estudantes que participam do processo educativo, tanto para atender as expectativas de mercado quanto para desenvolverem o senso crítico e a cidadania.

Nesta dinâmica, vislumbramos orientações institucionais no PDI que levam à possibilidade de existirem ações políticas específicas que contribuam com o processo dos estudantes com deficiência na instituição.

O Projeto Político Institucional da UNIRV igualmente está mencionado no PDI, de forma que as políticas de graduação são planejadas, organizadas e administradas pela Pró-Reitoria de Graduação – Prograd. As prioridades estão voltadas para a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, tidos como indissociáveis. Neste sentido, a proposta da UNIRV é “a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de problematizar, pesquisar, analisar, confrontar e resolver situações problemas, além de produzir conhecimentos” (UNIRV, 2018, p. 27-28).

Por meio da Prograd, alguns eixos centrais são norteadores da cultura acadêmica da instituição e servirão para fundamentar as políticas de graduação da UNIRV no quinquênio de vigência do PDI, tais como: a flexibilidade do currículo, de modo a enriquecer a formação acadêmica do estudante; as determinantes técnico-científico-sociais para a formação dos currículos; o currículo, sendo necessário que o professor atue como mediador, utilizando metodologias ativas e rompendo com práticas lineares para que o estudante seja o protagonista do processo de aprendizagem; o ensino articulado com a pesquisa e a extensão; a formação continuada; a gestão acadêmica das unidades de graduação e a colegialidade como prática de gestão (UNIRV, 2018).

Com base em tais eixos, a Prograd estabeleceu metas e ações prioritárias para o período de 2017 a 2020, das quais descrevemos as que seguem:

Meta: *instituir infraestrutura física e de recursos humanos para o atendimento e apoio a acadêmicos com necessidades educacionais especiais.

Ações propostas: *realização de parceria com Faculdade de Psicologia, visando ao acompanhamento e orientações aos professores que atuam com acadêmicos com necessidades educacionais especiais; *realização de palestras, minicursos e grupos de estudo para discutir as questões que envolvem a inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais; *fortalecimento à equipe do NAP no sentido de acompanhar, orientar e propor ações que proporcionem a inclusão dos estudantes com necessidades especiais (UNIRV, 2018, p. 36).

Meta: *estimular o desenvolvimento de projetos que minimizem a evasão de acadêmicos.

Ações propostas: *levantamento das principais razões que motivam os acadêmicos a evadirem dos cursos de graduação e adoção de estratégias e políticas de inclusão social no contexto das unidades acadêmicas; *formação de grupos de estudo e análise dos principais aspectos que motivam a evasão e, a partir dos dados, propostas de ações que ajudem a diminuir a evasão; Incentivos à criação de comissões internas para acompanhar os primeiros semestres dos estudantes e proposta de mecanismo que ajude no sucesso e permanência deles no curso (UNIRV, 2018, p. 36-37).

Verificamos, diante destas metas, que há previsões sobre as discussões voltadas às ações inclusivas para os acadêmicos com deficiência da instituição, entretanto, o modo como essas ações vão se dar não aparece no documento.

A preocupação com questões de inclusão social e a educação como forma de transformação e, conseqüentemente, mecanismo de combate à exclusão social, está expressamente apresentada no item 2.17 do PDI da UNIRV, intitulado “Da educação inclusiva”.

Neste ponto do documento, foram destacadas as questões ligadas aos “portadores de necessidades especiais”, e o movimento inclusivo como forma “de romper os limites da Universidade, possibilitando a todos a superação da condição de excluído” (UNIRV, 2018, p. 60).

Além das políticas de inclusão social inerentes a todos os estudantes da Universidade, consubstanciada em Bolsas estudantis e descontos, para os estudantes com deficiência está reforçado no tópico 2.17 do PDI o compromisso da Prograd em instituir uma infraestrutura física e de recursos humanos para atendimento e apoio aos acadêmicos com “necessidades educacionais especiais” (UNIRV, 2018).

Como condições de sucesso e permanência deste público na Universidade, mencionou-se no documento pesquisado providências que já foram tomadas, a exemplo de construção de rampas de acesso com corrimão, sinalização visual de entrada e saída com dimensionamento, implantação de elevadores em prédios novos, banheiros, bebedouros e portas adaptadas para os “deficientes”, computadores que permitem acessibilidade como mouse facilitador, lupa, narrador.

Constatamos, por último, que a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis também está responsável pelas políticas de apoio ao estudante com deficiência, promovendo a acessibilidade quanto a espaços e equipamentos e a qualificação do pessoal técnico-administrativo para atendê-lo.

Em se tratando de uma Universidade em que são ofertados 28 (vinte e oito) cursos de graduação só no campus de Rio Verde (UNIRV, 2018), temos que, pelas descrições constantes no PDI, as políticas inclusivas e de acessibilidade da UNIRV ainda são frágeis. Isso sem contar que não foram identificadas políticas de pesquisa ou extensão que envolvam os estudantes com deficiência na UNIRV, assim como políticas de apoio psicopedagógico direcionadas a estes estudantes como há para os demais.

Neste sentido, percebemos, em primeira análise, que a maioria das ações previstas no PDI da UNIRV estão direcionadas apenas à acessibilidade física e ao apoio do estudante com deficiência, no entanto, são pouco concretas, de aplicabilidade limitada.

Ao nosso olhar, na maior parte das instituições pesquisadas, as ações e políticas direcionadas para os estudantes com deficiência não são suficientes, por si só, para proporcionarem o acesso e a permanência deles no ensino superior, haja vista o processo histórico de exclusão que eles têm enfrentado.

Sabemos que o ingresso e a permanência de alunos nas instituições de ensino superior sempre foram objeto de esforços, tanto por garantias constitucionais e legais quanto por políticas de qualificação de pessoas para o trabalho, mas, especificamente quanto aos estudantes com deficiência, acreditamos que pouco se fala ou se discute, principalmente no que diz respeito à sua capacidade de trabalho. Isso porque os estudantes com deficiência ainda sofrem estigmas e são considerados improdutivos (COSTA, 2018).

Como nossa proposta consiste, por ora, na averiguação do modo como estão contempladas as ações políticas para a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência nas instituições pesquisadas, optamos por discorrer apenas sobre alguns aspectos que julgamos pertinentes neste momento da pesquisa, para, a partir destas considerações, fazermos as análises das previsões constantes nos PDIs nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO III – AS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL PESQUISADOS

A partir dos Planos de Desenvolvimento Institucional investigados, neste terceiro capítulo propusemos identificar as convergências e as divergências das ações políticas encontradas nos referidos documentos, no que se refere aos estudantes com deficiência.

Com este intuito, traçamos a exposição dos pontos de convergência e divergência por meio de três quadros descritivos. O primeiro deles cuida do que denominamos de princípios educacionais comuns, porque referentes aos eixos temáticos obrigatórios que compõem os PDIs, de acordo com a Resolução nº10/2002 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002) e demais normativas citadas no capítulo anterior.

O segundo quadro é formado por metas e ações descritas nos PDIs para os estudantes com deficiência. Ressaltamos que foram consideradas todas as terminologias encontradas nos documentos pesquisados como, por exemplo, “portadores de necessidades especiais”, “portadores de necessidades educacionais específicas” e “deficientes”.

O último quadro sinaliza pontos divergentes nas ações políticas das instituições para os estudantes com deficiência, considerada a consulta aos PDIs. Frisamos que todos os conteúdos apresentados nos três quadros são próprios dos localizados nos PDIs, tal como foram descritos nos documentos.

Nossa opção por partir da generalidade para as particularidades localizadas para os estudantes com deficiência se deu porque sabemos que as ações políticas para essas pessoas não estão dissociadas das ações políticas para os demais estudantes.

Optamos por descrever os aspectos que convergem e divergem em quadros comparativos para, em seguida, analisarmos as principais concepções que deles derivam, tendo em vista as categorias próprias da aproximação ao método de análise, sobretudo a categoria da contradição.

O Quadro 1 foi organizado de modo a expor elementos coincidentes nas instituições de ensino superior que compõem este estudo e refletem proposições que, de certa forma, também se assemelham.

Quadro 1 – Princípios educacionais das instituições

	Missão	Visão	Princípios e Valores	Objetivos Institucionais
UNIFIMES	*Fomentar, construir, disseminar e promover o conhecimento para a formação de pessoas humanas dignas, amorosas, colaborativas, solidárias, cooperativas, competentes e cidadãs na busca de um futuro comum sustentável e saudável.	*Ser referência e ser reconhecida como instituição de educação superior de excelência em suas atividades precípua que integre sociedade, natureza, cultura e desenvolvimento sustentável.	*Respeito às leis e convenções, ética e transparência com os diferentes segmentos acadêmicos e sociais, de forma a promover vínculos duradouros, transformadores da realidade e de busca dos direitos humanos; ações voltadas à qualidade de vida e às necessidades públicas, bem ainda ao respeito mútuo, segurança e contínuo desenvolvimento humano;	*Formar o egresso para o mundo do trabalho, para atendimento às demandas econômicas e de emprego; *Formar para o exercício da cidadania crítica, capacitando o estudante-cidadão para interferir na sociedade e transformá-la; *Ampliar vagas e melhorar a qualidade de ensino; *Estimular a autonomia intelectual; *Desenvolver metodologias centradas no estudante; * Viabilizar maneiras para aumentar a diversidade do corpo discente, aumentando também o número de candidatos oriundos da escola pública.
UFG/REJ	*Formação do ser humano em todas as suas dimensões, independentemente de classe social, econômica, política, racial e religiosa. *Produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e saberes, formando profissionais e cidadãos comprometidos com o desenvolvimento da sociedade.	*A consolidação da Regional Jataí em uma universidade autônoma, forte e independente.	*Ética, entendida como valor universal e de respeito ao direito dos outros, de responsabilidade no trato dos recursos públicos e na transparência das ações administrativas e acadêmicas; *Democracia, caracterizada principalmente pela participação dos membros da comunidade universitária e órgãos e instâncias competentes; *Pluralismo, consistente no respeito à pluralidade de ideias e diversidade, de forma a garantir o direito de identidade das pessoas, dos grupos e da instituição, como modo de permitir o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. *Respeito à liberdade, diversidade, pluralidade de ideias, sem discriminação de qualquer natureza e igualdade de oportunidades de acesso e condições de permanência.	*Valorizar os recursos humanos e a identidade institucional em suas dimensões acadêmica e administrativa. *Promoção de todas as formas do conhecimento pelo ensino, pesquisa e extensão, com vistas à formação de cidadãos capacitados para o magistério, as investigações, o trabalho e as diversas atividades políticas, culturais e sociais

continua

Quadro 1 – Princípios educacionais das instituições (continuação)

	Missão	Visão	Princípios e Valores	Objetivos Institucionais
IFG	*Reafirmar sua identidade de Instituição formadora de ideias, de conhecimentos e de cultura, bem como de sujeitos qualificados tecnicamente como profissionais e cidadãos/os.	*A consolidação como um centro educacional científico, tecnológico e cultural de produção e difusão de conhecimentos interligados às necessidades da classe trabalhadora no atendimento da diversidade sociocultural que a compõe. *Constituir-se e enraizar-se enquanto instituição pública, universal, gratuita, inclusiva, democrática, laica e qualitativamente referenciada, estruturada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na formação integrada, bem como nos princípios da territorialidade e da verticalização como forma de responder às demandas dos arranjos produtivos e socioculturais locais e regionais.	*Estruturam-se a partir da defesa da democratização da sociedade, da dignidade humana, dos direitos humanos, da diversidade, da inclusão, do desenvolvimento sustentável e da justiça social, a fim de contribuir na construção de uma sociedade justa e menos desigual.	*Lutar pela democratização, em termos de ampliação do acesso aos segmentos sociais historicamente excluídos do processo educativo; *Efetivar a participação dos segmentos internos na definição de seus rumos; *Ampliar a sua função social e a sua autonomia institucional; *Preservar-se como espaço de realização de ações sociais, políticas e culturais.
IFGOIANO	*Promover educação profissional e tecnológica de excelência, visando à formação integral e emancipatória do cidadão para o desenvolvimento da sociedade.	*Consolidar-se como instituição de referência nacional na promoção de educação profissional e tecnológica verticalizada.	*Ética, respeito à diversidade e ao meio ambiente; *Comprometimento; gestão democrática; transparência; integração e excelência na atuação.	*Formar cidadãos capazes de transformar a realidade social da região; *Promover inclusão social e desenvolvimento sustentável; *Capacitar profissionais em sintonia com as necessidades da sociedade; *Promover contribuições inovadoras para o avanço científico e tecnológico da região; *Promover e intensificar o uso de tecnologia nos processos educacionais; *Intensificar e aprimorar a comunicação interna e externa; *Aperfeiçoar e informatizar os processos de trabalho; *Promover a capacitação e qualificação dos servidores; *Garantir a aplicação de recursos financeiros e orçamentários à estratégia; *Expandir e adequar a infraestrutura institucional

continua

Quadro 1 – Princípios educacionais das instituições (continuação)

	Missão	Visão	Princípios e Valores	Objetivos Institucionais
IFGOIANO	*Promover educação profissional e tecnológica de excelência, visando à formação integral e emancipatória do cidadão para o desenvolvimento da sociedade.	*Consolidar-se como instituição de referência nacional na promoção de educação profissional e tecnológica verticalizada.	*Ética, respeito à diversidade e ao meio ambiente; *Comprometimento; gestão democrática; transparência; integração e excelência na atuação.	*Formar cidadãos capazes de transformar a realidade social da região; *Promover inclusão social e desenvolvimento sustentável; *Capacitar profissionais em sintonia com as necessidades da sociedade; *Promover contribuições inovadoras para o avanço científico e tecnológico da região; *Promover e intensificar o uso de tecnologia nos processos educacionais; *Intensificar e aprimorar a comunicação interna e externa; *Aperfeiçoar e informatizar os processos de trabalho; *Promover a capacitação e qualificação dos servidores; *Garantir a aplicação de recursos financeiros e orçamentários à estratégia; *Expandir e adequar a infraestrutura institucional
UNIRV	*Promover e disseminar o conhecimento por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, para a formação de profissionais com excelência e postura ética, contribuindo para o desenvolvimento local, regional e nacional.	*O reconhecimento enquanto instituição de ensino superior, tanto em âmbito nacional quanto internacional, por sua excelência em aspectos acadêmicos, culturais, sociais e técnico-científicos.	*Referem-se à formação humana e profissional do indivíduo; destacam-se os que se relacionam à ética, transparência, excelência, eficiência, justiça, participação, igualdade, respeito, pluralidade e sustentabilidade.	*Zelar pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem nos cursos ofertados pela UNIRV; *Garantir a disponibilidade da infraestrutura física, administrativa e pedagógica para o desenvolvimento dos cursos que a Universidade oferece; *Ampliar as parcerias com o setor produtivo, tendo em vista a preparação do aluno para atuar no mercado de trabalho, para o pleno exercício de cidadania, assim como o desenvolvimento do senso crítico, postura ética e a capacidade de julgar e agir corretamente. *Promover continuamente a formação pedagógica do docente para o uso das metodologias ativas como recursos didáticos no desenvolvimento das práticas docentes, tendo em vista a ampliação da qualidade ensino/aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa com os dados constantes nos PDIs das instituições de ensino superior do sudoeste goiano, bem como no Plano de Gestão da UFG/ Regional Jataí.

Por meio da exposição comparativa dos componentes destacados, é possível perceber como missão das instituições, basicamente, a formação do ser humano para o desenvolvimento da sociedade e a formação de profissionais para o mercado de trabalho.

A visão institucional predominante é a de consolidação como instituições de ensino superior de excelência e referência, tanto em âmbito regional quanto nacional, com destaque para a previsão do IFG no sentido de enraizar-se como instituição pública, universal, gratuita, inclusiva, democrática, laica e qualitativamente referenciada.

Os princípios e valores referidos nos documentos estão relacionados, em sua maioria, à ética, à democracia e o respeito à diversidade e pluralidade de ideias.

Os objetivos institucionais mais notados foram a formação para o exercício da cidadania crítica, para a transformação da realidade social, para atividades políticas, culturais e sociais, para atuação no mercado de trabalho, para contribuir com o desenvolvimento sustentável regional e social, além da promoção de melhorias na infraestrutura, a capacitação de servidores e docentes e a promoção da inclusão social e ampliação do acesso de segmentos sociais historicamente excluídos do processo educativo.

Como se vê, em um primeiro momento, o quadro representa perspectivas promissoras para o desenvolvimento de todos os alunos que frequentam o ensino superior ofertado nas instituições objeto de nossa pesquisa, independente de possuírem ou não deficiência.

Apesar de a missão institucional ser componente do eixo obrigatório do PDI, não podemos esquecer que, na educação, a origem do termo “missão” nos remete às “missões jesuíticas” do período colonial brasileiro, cujo objetivo por trás do recrutamento de fiéis e de tornar índios mais dóceis, submissos e adaptados à mão de obra necessária aos colonos, era o de promover a educação da elite dirigente, reforçando o sistema sócio-político e econômico do Brasil Colônia (RIBEIRO, 1993).

Neste sentido, ao nosso olhar, as missões e objetivos demonstrados nos PDIs também revelam contradições, porque ao mesmo tempo em que dizem respeito à formação do ser humano para o desenvolvimento da sociedade, para a transformação da realidade social, para o exercício da cidadania crítica e a ampliação do acesso de segmentos sociais historicamente excluídos do processo educativo, reforçam a formação para a atuação no mercado de trabalho, o que, implicitamente, reproduz as relações de opressão da classe trabalhadora.

Para os estudantes com deficiência que têm acesso à universidade, a contradição não é diferente, pois a luta pelo movimento da inclusão continua se revelando como força contrária à exclusão vivida historicamente. Apesar do movimento pela inclusão estar inserido nos novos movimentos sociais ou movimentos sociais contemporâneos, denominados policlassistas, cuja

base se origina do ponto de vista cultural e não pela classe do proletariado (Eder, 2002, citado por Lopes, 2015), para nós, o ponto central de luta contra a exclusão ainda reside no conflito entre capital e trabalho.

Compartilhando dessa premissa, Lopes (2015) afirma que por serem policlassistas não significa dizer que os novos movimentos sociais não mais reproduzem os conflitos do capital e do trabalho, pois, como são anticapitalistas ou antineoliberais continuam sendo a expressão de conflitos de classe.

As diferenças dos estudantes com deficiência, consideradas por Gofmann (2008) como tudo que difere dos atributos criados socialmente ao longo da história, ainda se constituem como estereótipos que servem para estigmatizá-los como improdutivos, e, em razão disso, como classe oprimida nas relações de produção.

Os estigmas, de acordo com Gofmann (2008), são atributos extremamente depreciativos e podem ser de três tipos diferentes: as deformidades do corpo, as culpas de caráter individual, como crenças falsas e rígidas e, por último, os estigmas de raça, nação e religião, também chamados estigmas de classe.

É neste contexto que entendemos que os alunos com deficiência, por comporem uma classe estigmatizada, ainda lutam contra o processo histórico de exclusão em decorrência do descrédito dado a eles por forças econômicas e, sobretudo, políticas que imperam nas relações de trabalho.

Acrescentamos a isso o fato de que as famílias pobres estão mais sujeitas às possíveis causas da deficiência por terem menos acesso a ações preventivas, como, por exemplo, pré-natal e alimentação saudáveis, atendimento nos primeiros meses de vida, saneamento básico e prevenção de doenças infecto-contagiosas. Em razão disso, alguns dados têm demonstrado que as pessoas com deficiência vivem abaixo da linha da pobreza e tem menos acesso ao trabalho, fazendo perpetuar o ciclo da invisibilidade e da exclusão. (MAIOR, 2010) (BANCO MUNDIAL, 2012)

Assim, ao apontarmos as contradições presentes nas missões e objetivos institucionais, acreditamos que são inerentes ao movimento da inclusão, porque ao nosso ver, o movimento inverso, de exclusão, não está dissociado das relações de trabalho e de produção que permeiam a sociedade.

Ao nos valermos dos ensinamentos de Saviani (2015), não temos dúvidas de que a universidade precisa funcionar como local de acesso ao saber elaborado (ciência), em que deve ocorrer o processo de transmissão/assimilação dos conhecimentos sistematizados e acumulados

historicamente, de forma a acrescentar novas determinações que enriquecem o saber espontâneo, primário e popular.

Não podemos desconsiderar que a educação é, em essência, um ato político. Embora não se possa confundir a função técnica com a função política da educação, é preciso ponderar que a função técnica está sempre vinculada a uma orientação geral política (SAVIANI, 2005).

Desta forma, se vivemos numa sociedade capitalista, dividida em classes, não é possível pensar a educação desvinculada da estrutura política, que pressupõe interesses antagônicos, e, conseqüentemente, da estrutura social. Se a estrutura social, por sua vez, é contraditória, a educação refletirá, inevitavelmente, as contradições inerentes à sociedade em que está inserida (SAVIANI, 2005).

Trazendo tais reflexões para a realidade encontrada nos PDIs consultados, de um lado, percebemos previsões para a formação humana, ou seja, para a promoção do homem enquanto sujeito do processo histórico de transformação da sociedade em que vive, o que nos remete para a função primordial da universidade, nos termos descritos por Saviani (2015).

Por outro lado, verificamos menção à formação profissional e tecnológica para o mercado de trabalho. O trabalho, por sua vez, nos moldes da sociedade capitalista, é marcado pela luta de classes, pela opressão dos dominantes sobre os dominados (SAVIANI; DUARTE, 2010). Assim, se as instituições de ensino superior estabelecem dentre a missão e os objetivos institucionais essa formação, que, por si só, mantém as relações de dominação, temos que se contradiz à promoção humana e à possibilidade de transformação das estruturas sociais.

Sobre a promoção do homem pela educação, Saviani (2005, prefácio à 3ª edição), afirma que:

Se a educação é promoção do homem; se promover o homem significa libertá-lo de toda e qualquer forma de dominação; se, nas sociedades em que vigora o modo de produção capitalista, a dominação se manifesta concretamente como dominação de classe, então, educar, isto é, promover o homem, significa libertá-lo da dominação de classe, vale dizer, superar a divisão da sociedade em classes antagônicas e atingir o estágio de sociedade regulada.

A partir destas contribuições sobre a libertação de toda forma de dominação de classe, entendemos que a missão e objetivos que constam nos PDIs consultados revelam contradições porque a preocupação com a promoção humana para a superação dos antagonismos sociais e o desenvolvimento social não condiz com a formação mercadológica, de cunho competitivo e com base em critérios de excelência e qualidade. Com exceção do PDI da UFG/Regional Jataí, os documentos, em linhas gerais, no que se refere às missões e objetivos demonstrados, não

convergem para a perspectiva de mobilidade social e reforçam a formação para o mercado de trabalho.

Outras contradições notamos nos descritivos das visões, princípios e valores institucionais. Isso porque a ideia de “excelência” prevista como visão nos PDIs da Unifimes e da UNIRV e a ideia de instituição “qualitativamente referenciada” proposta na visão do IFG, se contradiz com os princípios e valores referidos nos documentos relacionados à democracia, ao respeito à diversidade, pluralidade de ideias e à inclusão.

Nesta perspectiva de análise dos PDIs das instituições referidas, verificamos que as expressões “excelência” e “qualidade” nos remetem ao movimento escolanovista⁴, que ganhou força no Brasil na década de 1930, bem como às reformas educacionais neoliberais⁵ advindas de políticas de órgãos mundiais a partir dos anos 90, movimentos estes que partem de concepções coincidentes. Essas concepções legitimam as desigualdades por privilegiarem a produtividade e a competitividade de cada um, bem como métodos de ensino que valorizam mais os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem do que “ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2018, p.57).

Neste contexto, as referências à excelência no ensino, com qualidade, sem qualquer outras referência, como, por exemplo, à qualidade socialmente referenciada⁶, nos fazem crer que se contradizem com os princípios e valores plurais e democráticos propagados nos PDIs da Unifimes e da UNIRV, porque reforçam os interesses de mercado e, inevitavelmente, favorecem a exclusão social.

Além disso, nos PDIs da Unifimes e UNIRV enfatizou-se o desenvolvimento das metodologias ativas ou centradas no estudante, as quais, em oposição aos métodos tradicionais, caracterizados pela memorização e transmissão de conteúdos, são métodos que privilegiam a

⁴ No Brasil, os pioneiros da Escola Nova defenderam o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatizaram a importância do Estado na educação e desta na reconstrução nacional. Como solução para os problemas do país, apelaram para o humanismo científico-tecnológico, ou seja, convivência harmoniosa do homem com a máquina, criando-se condições para que os indivíduos convivessem com a tecnologia e a ciência, fazendo-os entender que tudo isto está a serviço e disponibilidade do homem. (RIBEIRO, 1993, p.4)

⁵ Nas reformas educacionais dos anos 1990, a qualidade em educação passou a ser entendida como “qualidade total” vinculando-se à concepção de mundo própria do universo empresarial e das noções de eficiência e produtivismo dirigidos aos interesses de mercado. Essa visão trouxe consigo mecanismos de avaliação da educação, “ranqueando” as instituições de ensino, o que promove “discriminação, exclusão social e aprofundamento das desigualdades, instaurando, assim, a ênfase no resultado, no produto escolar, e não mais no processo”. (ALMENARA; LIMA, 2017)

⁶ “Se esse enfoque utilitarista serve à excelência empresarial, não é suficiente para orientar a qualidade da ação educativa. Nesse campo, a qualidade tem como horizonte as diferentes dimensões da vida social. Exige, portanto, uma interação constante entre a política educacional e os campos da ciência, da cultura, da cidadania e da ética”. (FONSECA, 2009, p. 173).

iniciativa dos alunos, o desenvolvimento de competências e habilidade, além da troca de conhecimentos (SAVIANI, 2018).

Não pretendemos aqui lançar críticas para desconstruir os métodos de ensino tradicionais ou os métodos novos, até porque à luz da literatura especializada sobre a educação de pessoas com deficiência, os métodos de ensino devem se adequar às particularidades de cada aluno, de modo que, acabam se aproximando das metodologias ativas. Entretanto, julgamos pertinentes as provocações de Saviani (2018) no sentido de que a educação articulada com os interesses populares deve se basear em métodos eficazes sem perder de vista a vinculação entre a educação, incluindo sua dimensão política, e a sociedade.

Significa dizer que não basta apenas considerar os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas não se pode perder de vista a iniciativa do professor, a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para o processo de transmissão-assimilação de conteúdos (SAVIANI, 2018).

Neste sentido, se não há articulação dos métodos e conteúdos estudados na universidade com a prática social⁷ em que professores e estudantes estão inseridos, não há como pensarmos no ensino universal, democrático e crítico, tal como disposto nos PDIs da Unifimes e da UNIRV.

O ensino público universal, obrigatório, gratuito e laico foi implantado no século XIX justamente como instrumento de democratização da sociedade, ou seja, para formar cidadãos capazes de governar ou de eleger e controlar quem governa (SAVIANI, 2018). Parte-se do pressuposto de que todas as pessoas precisam do acesso à educação, em todos os níveis, para que possam exercer a soberania popular assegurada como garantia da sociedade democrática.

No entanto, o movimento escolanovista fez com que a preocupação com a participação política em relação à escola retrocedesse, de modo que disseminou-se a crença de que tudo vai bem e as coisas se resolvem no plano interno da instituição de ensino por meio de técnicas-pedagógicas (SAVIANI, 2018).

Isso significa que o lema “escola para todos”, que adveio na fase de ascensão política da burguesia no século XX, como importante passo para a consolidação da ordem democrática, se diluiu porque os interesses hegemônicos (da elite burguesa) não mais eram coincidentes com as demais classes (camadas populares). As consequências foram “a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, o que acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às

⁷ A prática social referida neste trabalho se relaciona com a primeira etapa do método de abordagem dos conteúdos proposto na pedagogia histórico-crítica defendida por Saviani (2018). De acordo com Steimbach (2008), é o ponto de partida do processo pedagógico, porque o professor parte das vivências e experiências que o aluno possui sobre o conteúdo para que seja vinculado com a realidade e, portanto, socialmente necessário.

camadas populares e, em contrapartida, aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites” (Saviani, 2018, p.9). Ainda, “a Escola Nova vem transferir a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade” (SAVIANI, 2018, p. 42).

Ao contrário do que dissemina a pedagogia dos movimentos da Escola Nova, é justamente pela valorização dos conteúdos, que Saviani (2018) defende a pedagogia histórico-crítica, como proposta de luta contra os interesses hegemônicos da burguesia no sentido de abrir espaço para as forças emergentes na sociedade, aqueles excluídos historicamente.

Nesta concepção, as universidades devem estar inseridas em um processo amplo de construção de uma nova sociedade. No entanto, em nosso estudo, percebemos que ao mesmo tempo em que há previsões de “ensino universal”, “democrático”, “crítico” nos PDIs da Unifimes e da UNIRV, existe, em contrapartida, a preocupação com a “excelência” e com “a qualidade”, que, por sua vez, tem raízes em movimentos contraditórios à universalidade, criticidade e democratização do ensino.

Uma outra ponderação que julgamos pertinente a partir dos objetivos descritos do IFGoiano, é a preocupação com promoção da inclusão social.

Esta expressão tem origem em um contexto econômico mundial marcado pela propagação de políticas públicas de redução da pobreza ao final da década de 90, na tentativa de consagrar o que Zanardini (2008, p. 248) denomina de “educação eficiente para o alívio da pobreza”.

Na mesma época, as políticas inclusivas para os estudantes com deficiência também ganharam impulso, como já adiantamos no primeiro capítulo, mas é preciso atentar-nos para o que está por trás disso.

Na verdade, a reforma na educação ao final dos anos 90 é comentada por Oliveira (2001, p. 107) como

A necessidade de se propiciar à população um mínimo de conhecimentos, para que ela consiga integrar-se à sociedade atual. Mais recentemente, essa preocupação passou a ser simplificada através de um novo conceito, cunhado nos discursos oficiais, cuja definição é atribuir aos trabalhadores a capacidade de se tornarem empregáveis, ou seja, o que é hoje designado por empregabilidade.

Como se vê, a inclusão social propagada no referido PDI deve ser vista com ressalvas, pois está relacionada atualmente ao conceito de empregabilidade da população cujo desfavorecimento existe socialmente.

Isso sem falar que, atualmente, a condição do emprego sequer é garantida para todos. De acordo com Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 245)

Agora, a educação tem como finalidade manter os sujeitos incluídos socialmente, servindo de estratégia social contra o esgarçamento do tecido social, uma vez que a passagem pelos bancos escolares, segundo o discurso contido no documento estudado, não guarda nenhuma relação com possibilidades de mobilidade social, mas é apresentada como uma forma de inclusão social.

Acreditamos que pensar a universidade como local de inclusão social, entendida apenas como a condição de emprego, é o mesmo que negar a própria especificidade da educação, mencionada anteriormente. Se “o processo educativo é a passagem da desigualdade para a igualdade” (SAVIANI, 2018, p. 62), conceber a inclusão social na perspectiva de emprego como objetivo da universidade, significa reafirmar o caráter antissocial da sociedade e negar a possibilidade de superação dos antagonismos pela educação, com o que não concordamos.

Para os estudantes com deficiência, julgamos que as implicações da inclusão social são ainda mais complexas, porque, além de lutarem há tempos pelo direito à educação enquanto seres humanos e sofrerem com os preconceitos, estigmas, enfrentam o fato de serem considerados improdutivos, inúteis.

Ao consultarmos as obras de Freire (1987; 1996), nos deparamos com a advertência de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para o autor, respeitar a autonomia e a dignidade de cada pessoa é uma obrigação ética e não um favor que fazemos uns aos outros. A solidariedade anunciada por ele é compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta contra a ética do mercado, para que se promova a ética universal do ser humano.

Freire (1996) ainda anuncia que qualquer discriminação é imoral e, ainda que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar, lutar contra ela é um dever de todos.

Nesta linha de pensamento, notamos que, dentre os princípios e valores institucionais localizados nos PDIs, o respeito à ética e à diversidade ou pluralidade aparece em unanimidade. Resta indagar se o discurso presente nos documentos se refere ao que Freire (1996) denomina de ética do mercado ou, se na verdade, proclama a ética universal do ser humano, ligada à própria condição de “ser gente”. Frente a essa assertiva, Freire (1996, p. 65-66, grifo do autor) assinala que:

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. (...) Não creio que as mulheres e os homens do mundo, independentemente até de suas opções políticas, mas sabendo-se e assumindo-se como mulheres e homens, como gente, não aprofundem o que hoje já existe como uma espécie de mal-estar que se generaliza em face da maldade neoliberal. Mal-estar que terminará por consolidar-se numa rebeldia nova em que a palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso solidário, a denúncia veemente da negação do homem e da mulher e o anúncio de um mundo “genteficado” serão armas de incalculável alcance.

Não podemos deixar de considerar que as políticas para os estudantes com deficiência, de fato, devem partir do respeito à condição humana das pessoas, do espírito de fraternidade e solidariedade, de uma ética universal de respeito ao próximo. Sobre a negação do ser humano submetido à ética do mercado, o referido autor acentua que:

Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “fereza” da ética do mercado. É neste sentido que jamais abandonei a minha preocupação primeira, que sempre me acompanhou, desde os começos de minha experiência educativa. A preocupação com a natureza humana a que devo a minha lealdade sempre proclamada. Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos (FREIRE, 1996, p. 66, grifo do autor).

Para que se possa pensar na educação transformadora da realidade social, a partir de princípios éticos, é necessário, em primeiro lugar, considerar a condição humana de cada pessoa, independente se tem ou não deficiência, de modo a compreender que os processos exploratórios do mercado de trabalho precisam ser superados. Nesta mesma direção, Freire (1996, p. 66, grifo do autor) pondera que:

Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a ética indispensável, algo de que tenho insistentemente “falado” neste texto. Tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegra saber-me um ser condicionado mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento. A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana.

A visão de Paulo Freire advém, segundo Saviani (2018, p.54), de uma “concepção humanista moderna de filosofia da educação”, no sentido de que a transformação social depende de cada indivíduo, do diálogo estabelecido com o outro, baseado na consciência humana de cada um. É por este motivo que Saviani (2018, p. 54) intitula a proposta de Freire como “uma espécie de Escola Nova Popular”, porque não avança em possibilidades concretas de superação das diferenças sociais. No entanto, não podemos negar que, apesar disso, Freire critica a realidade estática e posta pela sociedade capitalista, pelo mercado de trabalho.

Nos dizeres de Gadotti, ao prefaciando a obra de Freire “Educação e Mudança” (1979), “depois de Paulo Freire, ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Se a educação sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política”.

A partir disso, é inegável a contribuição da visão de Freire para pensarmos no que consta nos documentos consultados quanto à ética e à diversidade, principalmente no que se refere aos estudantes com deficiência, os quais, como já dissemos, ainda hoje sofrem com o descrédito de sua capacidade de aprender e se desenvolver autonomamente, assim como com a falta de condições para tal desenvolvimento.

Inclusive, as pesquisas referentes à inclusão do estudante com deficiência no ensino superior têm se dado em menor número do que as pesquisas realizadas em se tratando da inclusão em nível de educação básica (MACHADO, Y.; MACHADO, M., 2017). Para as autoras, isso se deve, em grande parte, à falta de perspectiva que ainda paira sobre os estudantes com deficiência desenvolverem carreiras profissionais que exijam a formação de nível superior.

Partindo desse apontamento, Quixaba (2015, p. 23) assinala que

A condição de deficiência é apenas uma dentre tantas outras que acarretam necessidades educacionais especiais; é uma condição humana. Faz-se necessário considerá-las como pessoas que são, com capacidades de se diferenciarem por meio de sua ação cultural e social, como todo indivíduo, ao mesmo tempo que contribuem para o seu desenvolvimento e o da sociedade. Para tanto, utilizam-se da eficiência e não da deficiência, devendo ser auxiliados para que sejam autônomos e emancipados e não dependentes e ignorados.

Vale esclarecer que a “eficiência” apontada por Quixaba (2015) é aqui compreendida pela noção de não se condicionar a pessoa com deficiência à pessoa inferior, incapaz.

Sabendo que os estudantes com deficiência também têm o direito de se emanciparem na sociedade em que vivem, podendo contribuir com o desenvolvimento cultural, social e político da nação, inerentes à sua condição humana, não pudemos deixar de apontar os fatores identificados nos PDIs como contraditórios na sociedade de classes em que vivemos, porque refletem uma luta política de forças antagônicas.

Já sinalizamos no primeiro capítulo desta pesquisa que as políticas para as pessoas com deficiência partem das políticas educacionais para todos. Nossa proposta consiste na análise que parte das generalidades lançadas nos PDIs para as especificidades no que tange às ações que possibilitam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior do sudoeste goiano.

Considerando essa premissa, apresentamos o Quadro 2, o qual traz em seu bojo comparações específicas sobre as ações políticas para os estudantes com deficiência. Está dividido em três seções que julgamos convergirem nas cinco instituições de ensino superior que são objeto deste estudo: metas e ações denominadas inclusivas ou afirmativas na graduação;

ações para os núcleos de apoio aos estudantes com deficiência e ações referentes à acessibilidade.

Quadro 2- Referências que se aproximam nas instituições para os estudantes com deficiência

	UNIFIMES	UFG/JATAÍ	IFG JATAÍ	IFGOIANO	UNIRV
Metas e ações denominadas inclusivas ou afirmativas na graduação	*Combater todas as formas de discriminação que impeçam a igualdade de condições e oportunidades, com garantia de medidas especiais para o acesso, permanência e êxito, prioritariamente, para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escola pública. *Aprimorar o vestibular e os programas de inclusão.	*Prestar apoio aos alunos com necessidades especiais em questões que interferem no processo ensino-aprendizagem; *Propiciar o desenvolvimento profissional dos docentes e técnicos-administrativos que atuam na formação das pessoas com deficiência; *Promover ações de suporte psicopedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem; *Incentivar a realização de eventos de formação à comunidade externa voltados ao tema da inclusão; *Realizar levantamentos sobre deficiência ou mobilidade reduzida de alunos e servidores na Regional Jataí; *Estabelecer parcerias com outras instituições, inclusive de Ensino Superior, para trocas de experiências/ações que contemplem o atendimento à diversidade; *Aplicar o uso de tecnologias assistivas (softwares acessíveis) e recursos didáticos;	*Tornar obrigatória a contratação de tradutores \ intérpretes de Língua Brasileira de Sinais em cada um dos Campus; *Programar um calendário institucional que contemple datas comemorativas importantes para a Educação, como o Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência – 21 de setembro; *Criar um Programa de Apoio Pedagógico destinado a estudantes com dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas específicas, composto por uma equipe multidisciplinar; *Garantir a capacitação e formação continuada dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás para atendimento aos membros da comunidade acadêmica com deficiências e/ou necessidades educacionais específicas;	*Buscar formas alternativas de acesso ao ensino, no sentido de compensar a discriminação passada e presente e prevenir a discriminação futura, num esforço para se chegar a uma sociedade inclusiva; *Garantir o pleno acesso, participação efetiva e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, em todas as atividades acadêmicas; *Garantir atendimento especializado no processo de ingresso adequado as PNE; *Oferecer condições que abrangem a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade físicos e pedagógicos, além de criar estratégias que buscam eliminar as barreiras para a plena participação do estudante na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem; *Respeito à diversidade, garantia de inclusão e respeito à autonomia; *Proporcionar terminalidade específica, nos termos legalmente previstos, e para quem dela comprovadamente necessitar;	*Instituir infraestrutura física e de recursos humanos para o atendimento e apoio a acadêmicos com necessidades educacionais especiais; *Realizar parceria com a Faculdade de Psicologia, visando ao acompanhamento e orientações aos professores que atuam com acadêmicos com necessidades educacionais especiais; *Realizar palestras, minicursos e grupos de estudo para discutir as questões que envolvem a inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais;

continua

Quadro 2- Referências que se aproximam nas instituições para os estudantes com deficiência (continuação)

	UNIFIMES	UFG/JATAÍ	IFG JATAÍ	IFGOIANO	UNIRV
Metas e ações denominadas inclusivas ou afirmativas na graduação		*Oferecer melhores condições de acesso às informações por meio de intérprete de LIBRAS; *Aquisição de livros em Braille e audiodescrição; *Rodas de conversa com os estudantes com deficiência; estudos arquitetônicos e diminuição de barreiras; disponibilização de intérpretes de libras para alunos surdos; estudos de caso com direcionamento e acompanhamento de ações pedagógicas e avaliativas específicas; preparação de materiais pedagógicos para alunos com baixa visão; acompanhamento de processos seletivos adaptados; entre outras. *Ampliar a parceria do SINAce com o Núcleo de Tecnologias Assistivas. *Consolidar o projeto “Rodas de Conversa” com discentes, docentes, técnico-administrativos e terceirizados com deficiência. *Implantar o módulo Necessidades Educativas Especiais (NEE) do SIGAA. *Fazer gestão junto ao governo federal para contratação de profissionais para atendimento educacional especializado (Lei nº 13146/2015)	*Apoiar e fomentar projetos de ensino que atendam às necessidades de aprendizagem dos discentes; *As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Tecnologia e Bacharelado devem ter matrizes curriculares que contemplem, obrigatoriamente, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como disciplina optativa;	* Diretrizes e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial e o Regulamento do NAPNE já aprovados, nos quais estão estabelecidas orientações gerais para o atendimento adequado dos discentes com necessidades educativas específicas; * Implementar a legislação relacionada à acessibilidade e à inclusão; *Garantir o atendimento educacional especializado e atuação em rede para atender ao PNE; *Desenvolver projeto de formação dos servidores que atuam com discentes que possuem necessidades específicas; * Implantar o atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades específicas em âmbito pessoal, estrutural e atitudinal.	

continua

Quadro 2- Referências que se aproximam nas instituições para os estudantes com deficiência (continuação)

	UNIFIMES	UFG/JATAÍ	IFG JATAÍ	IFGOIANO	UNIRV
Ações para os núcleos de apoio aos estudantes com deficiência	*Atender de forma prioritária os portadores de necessidades especiais, estudantes advindos da população de baixa renda, comunidades tradicionais, considerado critério socioeconômico e desempenho acadêmico, por meio do Núcleo de Atendimento Estudantil,	*Fortalecer e apoiar as ações do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI); *Criar o Núcleo de Estudos de Ações Afirmativas na Regional, que terá o papel de ouvir e propor soluções às demandas e aos indivíduos em situação de vulnerabilidade na universidade. * Garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem destes alunos, por meio das atividades do SINAce, que visam ofertar serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. * Garantir o AEE por meio do SINAce, assim como os demais serviços e adaptações, para atender às características de todos os estudantes com deficiência e garantir o acesso ao currículo em condições de igualdade, encorajando a conquista e o exercício de sua autonomia, assim como prevê a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015)	*Implementar e consolidar os NAPNE em cada Câmpus da Instituição com vistas a promover a inclusão e acessibilidade das/os alunas/os com necessidades educacionais específicas; *Implementar e consolidar a agenda de capacitação para os membros da comunidade acadêmica que atuam e/ou atuarão nos NAPNE's	*Adotar medidas e ações que possibilitem a aprendizagem significativa dos alunos com necessidades especiais e que proporcionem a diminuição dos obstáculos para o bom desempenho e permanência no IF Goiano, por meio dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE's),	*Fortalecer a equipe do NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico) no sentido de acompanhar, orientar e propor ações que proporcionem a inclusão dos estudantes com necessidades especiais;

continua

Quadro 2- Referências que se aproximam nas instituições para os estudantes com deficiência (continuação)

	UNIFIMES	UFG/JATAÍ	IFG JATAÍ	IFGOIANO	UNIRV
Ações para os núcleos de apoio aos estudantes com deficiência	composto pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico, Núcleo de Intercâmbio de vínculo com egresso e Núcleo de Bolsas Acadêmicas e Incentivos.		(Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas); *Adequar qualitativa e quantitativamente os quadros de profissionais das CAE, CAPD e NAPNE (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, intérpretes e outros) em todos os Câmpus de forma a garantir o adequado atendimento aos acadêmicos, bem como garantir ambiente adequado para atendimento do Programa de Apoio Psicossocial da Política de Assistência Estudantil do IF.	cuja atuação se dá em conjunto com a Diretoria de Desenvolvimento de Ensino e Diretoria de Assistência Estudantil.	
Ações referentes à acessibilidade	Não informadas neste sentido.	*Obter recursos para a criação do Laboratório de Acessibilidade na Biblioteca Central, para propiciar a portadores de necessidades especiais um ambiente adequado às suas necessidades educacionais especiais, garantindo-lhes o direito de realizar estudos e pesquisas com maior autonomia e independência;	*Construir a Política Institucional de Acessibilidade com vistas a atender às pessoas com deficiências e às pessoas com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de brasileiras que tratam Goiás, considerando a legislação vigente, em especial as normas do tema;	*Garantir programas de acessibilidade para os estudantes com necessidades especiais e programas de atenção à saúde, acompanhamento psicopedagógico, atividades culturais, esportivas e de lazer. * Ampliar as instalações físicas de maneira a atender o acesso para portadores de necessidades especiais em 2019 e 2020.	*Construir rampas de acesso com corrimão, sinalização visual de entrada e saída com dimensionamento, implantação de elevadores em prédios novos, banheiros, bebedouros e portas adaptadas para os deficientes; *Disponibilizar computadores que permitem acessibilidade como mouse facilitador, lupa, narrador;

continua

Quadro 2- Referências que se aproximam nas instituições para os estudantes com deficiência (continuação)

	UNIFIMES	UFG/JATAÍ	IFG JATAÍ	IFGOIANO	UNIRV
Ações referentes à acessibilidade		*Investir na melhoria das condições de acessibilidade para portadores de necessidades especiais (instalação de pisos táteis, rampas e inclinações que respeitem as normas da ABNT, elevadores e banheiros mais acessíveis). Serão levadas em consideração os estudos e propostas do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Regional Jataí. *Proporcionar acessibilidade a 100% dos estudantes com deficiência, altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento até 2024. *Implementar o Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade (SINAce) da UFG. *Implementar o Programa de Acessibilidade Arquitetônica, Curricular, Comunicacional, Informacional e Atitudinal da UFG, com representantes de diferentes órgãos. *Estabelecer projeto de identificação dos espaços com obstáculos arquitetônicos e acompanhar as reformas e/ou adaptações das instalações da Universidade. *Realizar o Evento “Seminário de Acessibilidade da UFG” em cada regional.	*Garantir, para toda a comunidade acadêmica, infraestrutura física, investindo em tecnologias para acessibilidade e em recursos pedagógicos que auxiliem na formação de alunos com necessidades educacionais específicas e estudantes com deficiências; *Dotar e manter todos os Câmpus com os seguintes equipamentos de acessibilidade: a) rampas de acesso às dependências dos Câmpus com corrimãos adequados aos usuários de cadeira de rodas; b) sanitários apropriados para alunos com necessidades específicas com barras de apoio nas paredes; c) vagas destinadas para veículos de pessoas com deficiência; d) lavabos e bebedouros em altura acessível a usuários de cadeira de rodas; e) portas com espaços físicos suficientes para a circulação de cadeira de rodas nos locais de acesso dos alunos; f) bibliotecas com instalações e obras adequadas aos alunos com necessidades específicas (audiovisuais, motoras e auditivas).	*Adquirir, como prioridade, equipamentos de computação. *Aumentar a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva. *Fazer adaptações arquitetônicas das instalações de modo que atendam as normas vigentes de acessibilidade. Obs.: Não há salas de aula informatizadas no campus de Rio Verde, bem como sala para assistência estudantil e atendimento de alunos, professores e pais e o último dado referente à estrutura física é no sentido de que não há acessibilidade interna (predial) e externa (entorno).	*A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, responsável pelas políticas de apoio ao estudante com deficiência, promoverá a acessibilidade quanto a espaços e equipamentos e a qualificação do pessoal técnico-administrativo para atendê-lo.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa com os dados constantes nos PDIs das instituições de ensino superior do sudoeste goiano, bem como no Plano de Gestão da UFG/ Regional Jataí

Na primeira divisão do quadro, podemos visualizar metas e ações denominadas inclusivas que giram em torno de medidas que visam: promover, discutir e fomentar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas ou com deficiência; o apoio pedagógico ou psicopedagógico a estes alunos, a capacitação dos docentes e servidores técnico-administrativos e a implantação do atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades específicas em âmbito pessoal, estrutural e atitudinal, sendo esta última ação identificada apenas no IF Goiano, em Rio Verde.

Quanto aos núcleos de apoio aos estudantes com deficiência, existem em todas as instituições de ensino cujos PDIs foram estudados. No entanto, cumpre-nos ressaltar que na Unifimes não há um núcleo específico para o atendimento de alunos com deficiência, porquanto o Núcleo de Atendimento Estudantil, composto por outros três núcleos, incluindo o de apoio psicopedagógico, se destina aos “portadores de necessidades especiais”, aos alunos de baixa renda e às comunidades tradicionais, observado o critério socioeconômico e o desempenho acadêmico.

No que se refere às ações de acessibilidade, igualmente não foram localizadas no PDI da Unifimes, sendo que, nos demais, vislumbramos previsões sobre a construção e melhoria da infraestrutura e de instalações para os alunos com deficiência, bem como sobre o investimento em tecnologias e recursos pedagógicos para este público.

Em primeira análise deste segundo quadro, convém salientar alguns aspectos da inclusão que defendemos. Por oportuno, já adiantamos que não se trata apenas de ações que visem a inclusão social dos estudantes com deficiência nas universidades. É preciso ir além, ou seja, garantir que tenham acesso à universidade e que se valham dos meios que se fizerem necessários para atingir os fins a que se propuseram buscar no ensino superior.

Essa dimensão da inclusão é denominada por Rodrigues (2006, p. 11) de inclusão eletiva, a qual “assegura que, independentemente de qualquer condição, a pessoa tem o direito de se relacionar e interagir com os grupos sociais que bem entende em função de seus interesses”.

A base da inclusão eletiva, no entanto, é intitulada pelo referido autor de inclusão essencial, que tem por base o acesso e a participação por todas as pessoas a todos os níveis e serviços da sociedade, sem discriminação (RODRIGUES, 2006).

A inclusão, nestes moldes, precisa partir do pressuposto de que as pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais têm direito ao acesso à educação em nível superior, assim como em qualquer outro nível, de modo que também têm o direito de aceitar ou não os locais que lhe são “preparados”.

O que queremos dizer é que incluir os estudantes com deficiência na universidade, promovendo ações que discutam e promovam o tema, criando núcleos de apoio, infraestrutura e acessibilidade em várias dimensões (arquitetônica e metodológica, por exemplo), é, de fato, um caminho para se chegar à dimensão essencial da inclusão, mas por si só, não se basta, se a partir daí os estudantes “são considerados pertencentes ao grupo das pessoas com deficiência” (RODRIGUES, 2006, p. 11).

É por isso que se faz necessário desenvolver a dimensão eletiva da inclusão, que possibilita a perspectiva de escolha ao estudante. É claro que se trata de um caminho que depende da inclusão essencial estar bem resolvida, mas é uma proposta que demanda reflexão.

Outro ponto que nos instiga a pensar é o fato de que o conceito de inclusão só existe porque há muito tempo discute-se o conceito oposto, que é a exclusão. Nos dizeres de Rodrigues (2006), as pessoas são excluídas de bens fundamentais da sociedade por três causas mais aparentes.

A primeira delas ocorre porque, embora haja reivindicações constantes de benefícios sociais, como a educação, ao lado de direitos civis e políticos, no chamado “‘Estado de bem-estar social’, as políticas de distribuição de bens são causadoras de exclusão, dado que a provisão de direitos básicos e bens essenciais é claramente escassa para largos extratos da população” (RODRIGUES, 2006, p. 10, grifo do autor).

A segunda causa está ligada

às culturas meritocráticas e competitivas que diferentes sociedades desenvolveram. Na acepção comum, os sistemas baseados na competição têm por objetivo justificar a seleção dos aptos e exclusão de outros considerados menos aptos. (...) E isso é problema das pessoas: o sistema educativo e o mercado de emprego estão certos e a pessoa errada. Essa cultura competitiva tende a justificar a exclusão como inevitável (o que se designa frequentemente como ‘darwinismo social’) porque nem todos são igualmente capazes para os lugares de inclusão que se encontram disponíveis (RODRIGUES, 2006, p. 10, grifo do autor).

A terceira causa, e não menos importante, está interligada aos fatores culturais consubstanciados nas crenças de que as diferenças são perigosas, ameaçadoras, motivo pelo qual são desenvolvidas estratégias para identificar, banir e subalternar vários grupos sociais (RODRIGUES, 2006).

Em sentido diverso às colocações do citado autor, Skliar (2006, p. 22) sustenta que a necessidade de ações inclusivas na universidade decorre de fatores que vão além do âmbito social, político e mercadológico, isto é, perpassam também “a questão do outro” considerado diferente, estranho, anormal.

Sobre esse aspecto, Skliar (2006, p. 23, grifo do autor) observa que:

Os diferentes respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de “diferencialismo”, isto é, uma atitude – sem dúvida do tipo racista – de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas.

Neste sentido, o referido autor sustenta que, no contexto pedagógico, existe uma confusão entre a preocupação com as “diferenças” e com o “diferente”. A própria mudança de nomes reflete o que ele denomina de diferencialismo. É como se acreditássemos que alguma coisa em relação ao outro considerado diferente está mudando também, mas, na verdade,

não estão acontecendo mudanças radicais nos dispositivos técnicos nem nos programas de formação que constroem discursos acerca da alteridade, seja esta denominada “deficiente”, “com necessidades educativas especiais”, “com diversidade” e “com diferenças” etc. Há em todas elas a presença de uma (re) invenção do outro que é sempre apontado como a fonte do mal, como a origem do problema, como a coisa a tolerar (SKLIAR, 2006, p. 25).

Nessa perspectiva, as instituições de ensino superior devem estar atentas às formas como propõem a inclusão dos estudantes com deficiência para que não criem grupos separados e diminuídos por serem indesejáveis.

Ao trazermos essas considerações para a realidade encontrada nos PDIs pesquisados notamos que, apesar das previsões que apontam os esforços empreendidos pelas instituições de ensino superior para receber em suas dependências os estudantes com deficiência, estes ainda permanecem excluídos, pois a maior parte das ações ainda não são suficientes para falarmos em inclusão, do ponto de vista essencial. Aprofundaremos nossas análises sobre essa assertiva no próximo capítulo.

No Quadro 3, os pontos considerados divergentes nas instituições da pesquisa foram as metas e ações inclusivas ou afirmativas no âmbito da pesquisa e da extensão, o orçamento próprio para as ações inclusivas e o sistema de cotas.

Quadro 3- Pontos divergentes nas ações políticas das instituições para os estudantes com deficiência

	UNIFIMES	UFG/JATAÍ	IFG	IFGOIANO	UNIRV
Orçamento próprio para ações inclusivas	Não informado	Não informado	Não informado	A reserva anual de orçamento se destina à aquisição de recursos multifuncionais, formação continuada da equipe, docentes e técnicos, adequação arquitetônica, recursos para a acessibilidade e incentivo ao desenvolvimento de projetos, pesquisas e inovação na área da Tecnologia Assistiva.	Não informado
Sistema de cotas	Não informado	*Adoção de critérios afirmativos no regulamento do processo seletivo para moradores das CEUs, assegurando vagas para estudantes que atendam ao recorte étnico-racial, de gênero, geracional, LGBTT e pessoas com deficiência e PEC-G.	*Como política de ingresso está previsto no PPPI do IFG a democratização do acesso dos estudantes por meio da adoção das cotas sociais, étnico-raciais e pessoas com deficiências, às/aos alunas/os oriundas/os de escola pública;	Não informado	Não informado
Metas e ações inclusivas ou afirmativas no âmbito da Pesquisa e Extensão	Não informado	*Apoiar o desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão relacionados à educação inclusiva; *Acompanhar e ampliar projetos de preparação da população pobre, PPI, LGBTT, com deficiência e em vulnerabilidade para o ENEM.	*Adequar qualitativa e quantitativamente os quadros de profissionais das CAE, CAPD e NAPNE (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, intérpretes e outros) em todos os Câmpus de forma a garantir o adequado atendimento aos acadêmicos, bem como garantir ambiente adequado para atendimento do Programa de Apoio Psicossocial da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.	*No âmbito da pesquisa, nenhuma sala destinada ao NAPNE e nenhuma sala para assistência estudantil e atendimento de alunos, professores e pais. *No âmbito da extensão, uma sala para o NAPNE, considerada insuficiente, e uma sala para atendimento estudantil, considerada suficiente; nenhuma sala para assistência estudantil e atendimento de alunos, professores e pais.	Não informado

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa com os dados constantes nos PDIs das instituições de ensino superior do sudoeste goiano, bem como no Plano de Gestão da UFG/Regional Jataí

Como demonstrado, não há metas ou ações denominadas inclusivas no âmbito da pesquisa em praticamente todas as instituições estudadas, com exceção da UFG/Regional Jataí. Também não há atividades inclusivas de extensão em duas das instituições pesquisadas: Unifimes e UNIRV.

Fica evidente que os alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais que chegam às universidades cujos PDIs consultamos, em sua maioria, ainda não estão incluídos no mesmo processo educativo que os demais estudantes, para os quais existem ações baseadas na tríade ensino, pesquisa e extensão. É como se enxergássemos duas universidades nos mesmos PDIs: uma pensada para os alunos considerados normais e a outra pensada para os que possuem alguma necessidade educativa especial. No entanto, os rumos da escola fragmentada têm sido duramente criticados.

Neste sentido, a ideia da escola única e para todos é comentada por Mantoan (2002, p. 85, grifo do autor) nos seguintes termos:

A inclusão escolar, sendo decorrente de uma educação acolhedora e para todos, propõe a fusão das modalidades de ensino especial e regular e a estruturação de uma nova modalidade educacional, consubstanciada na ideia de uma escola única. A pretensão é: unificar o que está fragmentado, dicotomizado, tratado isoladamente e oficializado em subsistemas paralelos, que mantém a discriminação dentro e fora das escolas; reconhecer as possibilidades humanas; valorizar as “eficiências desconhecidas” tão comumente rejeitadas e confundidas por não caberem nos moldes virtuais do “bom aluno”.

Portanto, assim como Mantoan (2002), julgamos que as ações que caminham rumo ao movimento de inclusão devem ser contrárias às fronteiras existentes entre o regular e o especial, o normal e o deficiente.

Almeida (2002, p. 64-65) também nos alerta sobre isso indagando: “as políticas de inclusão em curso dão conta de acabar com a exclusão?” “estamos vivendo a inclusão excludente?”.

Nossa visão se aproxima do que a própria autora comenta sobre as indagações. A escola inclusiva e que também supere o problema da evasão precisa de condições para funcionar como espaços de formação contínua e assegurar a todos os alunos o acesso crítico ao mundo dos conhecimentos e o desenvolvimento de uma consciência cidadã, capaz de transformar os desafios que existem no mundo contemporâneo (FUSARI *et al*, 2001).

Compreendemos que os PDIs contemplam ações para que os estudantes com deficiência estejam nas instituições de ensino, mas, na verdade, poderiam estar a um passo adiante, no

sentido de que deveriam funcionar como compensação educacional, nos termos ditos por Saviani (2018).

As ações compensatórias colocam os termos invertidos, trazem para as instituições de ensino responsabilidades que não são especificamente educacionais, tais como compensações na área da saúde, da nutrição, da família, do aspecto emocional, dentre outras.

Não significa que estas ações não possam estar presentes em contraturnos para os estudantes com deficiência, mas a ideia com a qual não concordamos é pensar a educação apenas com estes fins.

Pretendemos provocar o debate acerca das políticas inclusivas que têm surgido ao longo do tempo e se materializado em leis e outros documentos normativos. A partir das reflexões exercitadas até aqui, passaremos a analisar se existem limites nos PDIs na perspectiva das duas leis mais recentes no Brasil sobre o movimento da inclusão: a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei de Cotas.

CAPÍTULO IV – OS LIMITES EXISTENTES NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL CONSULTADOS À LUZ DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO E DA LEI DE COTAS

Neste capítulo, conforme anunciamos no início do estudo, nosso objetivo é analisar os PDIs consultados aprofundando as considerações do primeiro capítulo sobre a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), sobretudo no que diz respeito à educação, que é o nosso foco, e a Lei de Cotas – Lei nº 13.419/2016 (BRASIL, 2016).

Desse modo, na perspectiva das referidas Leis, delimitamos três aspectos para análise, que se originaram do capítulo anterior, com o intuito de averiguar os limites existentes nas instituições de ensino superior cujos PDIs foram investigados.

Salientamos que, para a análise dos aspectos delimitados, mobilizamos as categorias próprias da aproximação ao método de pesquisa, dentre as quais o processo histórico, as contradições e os múltiplos fatores do nosso objeto de estudo.

A LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, tem como base o texto da Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, que adentrou ao ordenamento jurídico do Brasil como emenda constitucional, após ser aprovada no Congresso Nacional. Além disso, novas normas foram estabelecidas e outras vieram de Decretos, para alcançarem o status de lei (GABRILLI, 2015).

Apesar de nossas críticas traçadas no primeiro capítulo sobre algumas concepções da LBI, com fundamento no que observa Garcia (2016) sobre a perda do caráter público e gratuito da educação especial, que estaria sendo substituída pelo atendimento educacional especializado (AEE), com possibilidades de parcerias público-privadas, e sobre o trabalho que se resume aos recursos disponíveis nas salas de recursos multifuncionais e a não exigência de formação específica para os profissionais de apoio no AEE, partimos do pressuposto de que nenhum retrocesso ocorreu com a vigência desta lei, mas algumas conquistas.

Trata-se de uma legislação cujo projeto caminhou durante 15 (quinze) anos no Congresso Nacional e, neste período, houve a disponibilização do texto e de materiais de apoio em plataformas acessíveis de portais eletrônicos, na TV Câmara, em audiências públicas e eventos regionais promovidos por diferentes deputados e partidos em diversos estados (GABRILLI, 2015).

Pode-se dizer que a LBI representa a participação cidadã e contempla reivindicações que ao longo dos anos foram objeto de discussões para que as pessoas com deficiência pudessem ser enxergadas na sociedade. A começar pela definição do que são as pessoas com

deficiência, a acessibilidade e as barreiras, a Lei perpassa uma série de direitos fundamentais e, dentre eles, o direito à educação.

As definições delimitadas logo no início da LBI alteraram a concepção de deficiência existente anteriormente, no sentido de que se tratava de uma condição do organismo da pessoa. A partir da interpretação do artigo 2º da Lei⁸, percebemos que o conceito da deficiência hoje está relacionado à interação com o meio em que se encontra a pessoa. Isso significa que a deficiência deixou de ser apenas uma particularidade individual e passou a ser o resultado com as barreiras que impedem a participação plena e efetiva na sociedade como as demais pessoas.

Para Gabrilli (2015, p. 12), relatora da LBI na Câmara dos Deputados, a principal contribuição desta Lei

está na mudança do conceito de deficiência, que agora não é mais entendida como uma condição estática e biológica da pessoa, mas sim como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo. O que isso quer dizer? A deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um. Ou seja, a LBI veio para mostrar que a deficiência está no meio, não nas pessoas.

De fato, a alteração legal sobre o conceito de deficiência se apresenta como conquista, porque a dificuldade de aceitação das diferenças reside na sociedade que, por questões culturais e políticas, não valoriza as pessoas da mesma forma. Sabemos que as resistências enfrentadas pelas pessoas com deficiência para participarem ativamente da sociedade ainda permanecem, principalmente, no que toca à educação. Mas a alteração legal nos permite instigar a necessidade de mudança quanto à discriminação das pessoas com deficiência, até porque na própria LBI existem mecanismos de coerção para isso⁹.

⁸ Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

⁹ A discriminação das pessoas com deficiência é considerada crime, nos termos do artigo 88 que segue descrito.

Art. 88. Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa.

§ 1º Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se a vítima encontrar-se sob cuidado e responsabilidade do agente.

§ 2º Se qualquer dos crimes previstos no caput deste artigo é cometido por intermédio de meios de comunicação social ou de publicação de qualquer natureza:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa.

§ 3º Na hipótese do § 2º deste artigo, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial, sob pena de desobediência:

I - recolhimento ou busca e apreensão dos exemplares do material discriminatório;

II - interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na internet.

§ 4º Na hipótese do § 2º deste artigo, constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido.

Outros aspectos conceituais estabelecidos na LBI, e que permanecem interligados, são aqueles previstos no artigo 3º, dentre os quais destacamos os que se referem à acessibilidade e às barreiras¹⁰.

Ao trazermos as previsões legais do Estatuto da Pessoa com Deficiência para o nosso objeto de estudo, temos que por meio do acesso e da acessibilidade é que os estudantes com deficiência possuem condições de se manterem frequentando as instituições de ensino.

Ressaltamos que o acesso ao ensino superior por estudantes com deficiência atualmente está assegurado pela Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que alterou a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), conhecida como Lei de Cotas. Pela letra da referida Lei, as instituições federais de ensino superior deverão reservar em cada processo seletivo, para ingresso em seus cursos de graduação, uma parcela de vagas às pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e com deficiência.

Além disso, o Decreto nº 9.034/17 (BRASIL, 2017) regulamentou a garantia do ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior, porque alterou a seleção por meio do sistema de cotas em instituições federais de ensino e acrescentou um percentual de vagas destinado às pessoas com deficiência, proporcional ao percentual desta população apontado pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (MACHADO, Y.; MACHADO, M., 2017).

Neste contexto, a análise do acesso e dos elementos que compõem a acessibilidade, para nós, é essencial para que possamos pensar em educação para todos.

Além do acesso e da acessibilidade, o que podemos relacionar com o que identificamos nos PDIs consultados, a partir do que trouxe a LBI para a educação, é a formação de professores

¹⁰ Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

e da comunidade escolar para assegurar o sistema educacional inclusivo às pessoas com deficiência. Essa é uma garantia que se revela a partir do que consta nos artigos 27, caput e parágrafo único, e artigo 28, I, V, X, XI e XVII¹¹ da LBI.

Assim, tendo em vista as principais contribuições do Estatuto da Pessoa com Deficiência e da Lei de Cotas, elegemos três aspectos para análise dos PDIs estudados, a partir das referências encontradas e destacadas no capítulo anterior para os estudantes com deficiência. O primeiro são as condições de acesso pela definição dos estudantes com deficiência e adequação ao que estabelece a LBI e Lei de Cotas para os processos seletivos. O segundo aspecto é a permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior em decorrência da acessibilidade e o terceiro se refere à formação de recursos humanos, vez que a LBI não só garante o preparo dos professores, mas também o de toda a comunidade acadêmica para garantir a educação inclusiva aos estudantes com deficiência.

4.1 As condições de acesso pela definição dos estudantes com deficiência e adequação ao que estabelece a LBI e a Lei de Cotas para os processos seletivos

Neste primeiro aspecto da análise, procuramos identificar se as instituições de ensino superior do sudoeste goiano estabeleceram em seus PDIs quem são os estudantes com deficiência, a partir do conceito previsto na LBI, bem como de que forma eles podem ingressar nos cursos superiores ofertados.

Neste sentido, ao analisarmos o Quadro 2 apresentado no capítulo anterior, pudemos constatar que, em nenhum dos PDIs, há definição de quem são os alunos com deficiência, até porque também não há uma linearidade quanto aos termos utilizados para designar os

¹¹ Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

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

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

estudantes com deficiência. As expressões mais utilizadas nos documentos, porém sem qualquer delimitação conceitual ou definição, foram: “alunos com dificuldades de aprendizagem”, “portadores de necessidades especiais”, “alunos com necessidades especiais”, “pessoas com necessidades educacionais específicas” e ainda “necessidades educativas específicas”.

Além destas expressões, localizamos referência sobre os “estudantes com deficiência” ou “pessoas com deficiência” nos PDIs da UFG/REJ, do IFG e da UNIRV, terminologias estas que se amoldam à terminologia que consta na LBI. Entretanto, não há definição sobre estas expressões.

Vale ressaltar que apenas o Plano de Gestão da UFG/Jataí foi elaborado antes da entrada em vigor da LBI, no ano de 2015, sendo que os demais foram construídos no mesmo ano ou nos anos posteriores, de modo que já poderiam contemplar a alteração conceitual proposta na nova legislação.

Apesar de termos considerado todas as expressões citadas para descrever em quadros comparativos as ações inclusivas localizadas nos PDIs, entendemos que a impropriedade de conceitos e definições existente nos documentos não atende ao que se apresenta no Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Conforme adiantamos no início do capítulo, houve uma alteração da definição da pessoa com deficiência com base em um critério que leva em conta a interação da pessoa com deficiência com o meio em que se encontra e não as condições físicas ou orgânicas que apresenta. A legislação vem ao encontro da literatura especializada porque privilegia a abordagem social e não orgânica da deficiência.

De acordo com Palacios (2008, p. 32) “a deficiência é o resultado de uma sociedade que não se encontra preparada nem projetada para atender as necessidades de todos e todas, senão só de determinadas pessoas”.

A mesma premissa é compartilhada por Goffman (2008), porque para ele as representações sociais imaginativas de como o indivíduo deveria ser influenciam na sua identidade social e na criação de estigmas, ou seja, de estereótipos que reduzem a pessoa às referências depreciativas, ao “defeito”.

Valemos-nos, ainda, de Vygotsky (1989) que faz referência à deficiência primária, que é orgânica, e deficiência secundária, construída socialmente. Na mesma linha de raciocínio, Mantoan (2000) trata do *déficit* real e *déficit* circunstancial para abordar as limitações orgânicas e aquelas estabelecidas pelo contexto social.

Assim como os autores citados, entendemos que mais do que uma causa ligada ao corpo da pessoa, a deficiência se relaciona ao estigma que ela recebe, aos preconceitos e às limitações impostas pelas expectativas sociais.

Frente ao exposto, Pimentel (2013, p. 9) diz que

em nossa sociedade capitalista e com foco na produtividade, a pessoa com deficiência é considerada como desviante das normas estabelecidas socialmente, não sendo, portanto, aceita pelos padrões de normalidade. A condição de deficiência está ligada, então, às normas, preconceitos e valores presentes na interação entre os que definem e os que são definidos. Portanto, a concepção de deficiência é também linguística, simbolicamente e socialmente mediada.

Dessa forma, compreendemos que a ausência da concepção de deficiência nos PDIs certamente impacta na forma com que eles ingressam nos cursos superiores que almejam.

De acordo com a LBI, nos processos seletivos para ingresso e permanência de estudantes com deficiência nos cursos ofertados por instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas medidas como: a disponibilização de formulário para inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe a acessibilidade e os recursos tecnológicos de que necessita para participar; a disponibilização de provas em formatos acessíveis; a dilação de tempo conforme a necessidade do candidato; a adoção de critérios de avaliação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência e tradução completa do edital em Libras¹².

Se não há nos PDIs a definição sobre quem são os estudantes com deficiência, o processo seletivo para ingresso nas instituições de ensino superior pode restar comprometido por não contemplar as medidas descritas, até porque elas não estão previstas especificamente nos documentos consultados. Há ações genéricas em que se garante medidas especiais para o acesso de “pessoas com necessidades educacionais específicas” nos PDIs da Unifimes e do

¹² 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 para sua participação;

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

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

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.

IFGoiano e “processos seletivos adaptados” no PDI da UFG, mas sem pormenores sobre quais seriam essas medidas.

Em relação ao sistema de cotas para os estudantes com deficiência, as condições de acesso não se mostram melhores. Fica evidente pela simples observação do Quadro 3 elaborado que, das cinco instituições de ensino superior que tiveram seus PDIs investigados, apenas a UFG/REJ e o IFG apresentaram referência ao sistema de cotas para os estudantes com deficiência.

Partindo dessa premissa, ressaltamos que a obrigatoriedade legal de reserva das vagas para os estudantes com deficiência se deu com a publicação, no ano de 2016, da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que alterou a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012). Neste sentido, o PDI do IF Goiano, elaborado para o período de 2019 em diante, em tese, já deveria sinalizar o ingresso dos estudantes com deficiência por meio das cotas, o que inocorreu.

Não se pode negar a importância do sistema de cotas como garantia de acesso aos direitos fundamentais, tal como é a educação. As cotas são ações afirmativas necessárias às pessoas pertencentes aos grupos historicamente excluídos, o que é o caso dos estudantes com deficiência, porque visam restabelecer a exclusão sócio-econômica e aumentam, consequentemente, a participação das minorias no processo político (GEMAA, 2018).

Apesar da previsão do artigo 4º, §2º da LBI¹³, segundo a qual a pessoa com deficiência não é obrigada a gozar dos benefícios das ações afirmativas, já existem pesquisas que nos revelam que, após o ingresso de estudantes com deficiência por cotas, as adaptações quanto à infraestrutura da universidade, quanto aos métodos de ensino, ao preparo dos docentes e equipe de apoio passaram a receber mais atenção (MACHADO, Y.; MACHADO, M., 2017).

Pensar na ausência do sistema de cotas para os estudantes com deficiência hoje é o mesmo que pensar na redução das possibilidades de acesso ao conhecimento e de libertação da opressão e marginalização vivenciada historicamente. É o mesmo que negar as conquistas construídas por um grupo que não nega a deficiência, mas luta pelo reconhecimento sociocultural e pelos direitos básicos do ser humano.

Diante dessa assertiva, Mantoan (2006, p. 45) comenta a inclusão escolar:

A escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com identidade sócio-cultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

¹³ Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

Obviamente, o acesso ou a matrícula dos alunos com deficiência na universidade não garante, por si só, a inclusão dos alunos com deficiência. Este é um movimento que ultrapassa a concepção da educação como um todo porque tem contornos históricos e culturais que, por sua vez, marcam e excluem as pessoas com deficiência, como se fossem incapazes de aprender e de contribuir com o desenvolvimento social. No entanto, conforme afirma Ferreira, J. (2006, p. 111) “não há como esperar que a escola se torne um espaço ideal, sem os alunos, para depois os matricular”.

Neste sentido, nossas considerações sobre o primeiro aspecto de análise são no sentido de que, para falarmos em educação superior inclusiva no sudoeste goiano, as instituições de ensino da pesquisa precisam, em primeiro lugar, repensar e avançar quanto às ações políticas para o acesso dos estudantes com deficiência em seus cursos superiores, a fim de adequá-las, no mínimo, ao que consta na LBI e na Lei de Cotas.

4.2 A permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior em decorrência da acessibilidade

Como dissemos, o ingresso dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior do sudoeste goiano não é suficiente para afirmarmos que são contemplados por ações inclusivas, democráticas.

Precisamos discutir também a acessibilidade do aluno com deficiência que passa pelo processo seletivo de ingresso numa instituição de ensino superior, porque a acessibilidade é condição de permanência do estudante na universidade.

Compartilhando deste entendimento, Quixaba (2015, p. 93) observa que:

O acesso está relacionado à entrada, ao ingresso, à passagem, ao trânsito e à circulação, enquanto a acessibilidade constitui condição fundamental (ter à disposição recursos humanos e materiais) para permanência do aluno ingresso. Assim, possibilitar condições de acesso e acessibilidade é contribuir para a implantação de um sistema educacional mais inclusivo.

Como se vê, a acessibilidade é condição fundamental para garantir ao aluno com deficiência a aprendizagem e o desenvolvimento com autonomia. É mais um aspecto da educação inclusiva, que contribui para a promoção de cidadania e para conquista de direitos.

Houve um tempo em que acessibilidade era sinônimo apenas de barreira arquitetônica, ou seja, em determinado ambiente, que deveria ser adaptado para as pessoas com deficiência.

No entanto, a partir da década de 1990, em que ganharam força os movimentos mundiais sobre a inclusão, a acessibilidade passou a ser tratada como parte de outros contextos, nos quais se percebe a existência de barreiras que vão além das arquitetônicas. Passou, ainda, a compor-se da ideia do desenho universal, segundo a qual os ambientes, os transportes e os objetos devem ser projetados para todos e não apenas para as pessoas com deficiência. As campanhas das pessoas com deficiência começaram a exigir a não-inserção de barreiras (desenhos acessíveis) ao invés da eliminação delas (desenhos adaptáveis) nos projetos arquitetônicos (SASSAKI, 2006).

Neste sentido, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) caracterizou a acessibilidade como a “possibilidade e condições de alcance, percepção e entendimento para utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (ABNT, 2003).

De acordo com Francisco e Gomes (2008, p. 2), a ideia comum entre diversos autores que conceituam a acessibilidade “é a eliminação de barreiras físicas e atitudinais, para que todas as pessoas tenham a condição de alcançar, entender, perceber os espaços, os mobiliários, os equipamentos urbanos e os elementos”.

Está claro, então, que mais do que a utilização de espaços, edificações e equipamentos, a acessibilidade se associa à eliminação de barreiras. Em outras palavras, a permanência em lugares ditos acessíveis pressupõe a ausência de toda e qualquer barreira. Pode-se afirmar que a LBI acompanhou essa evolução conceitual.

Consta na mencionada Lei que onde há acessibilidade há aplicação do desenho universal¹⁴. Além disso, a LBI retrata barreiras de cunho arquitetônico, comunicacional, atitudinal, tecnológico e pedagógicas.

As barreiras descritas se caracterizam por obstáculos em prédios públicos ou privados (barreira arquitetônica), no acesso, recebimento ou emissão de qualquer tipo de mensagem ou informação (barreira comunicacional), na convivência com as pessoas com deficiência (barreira atitudinal) e no acesso a qualquer tipo de tecnologia (barreira tecnológica) (GABRILLI, 2015).

Denominamos como barreiras pedagógicas a inexistência de práticas pedagógicas inclusivas, tais como as adaptações curriculares, incluindo métodos de avaliação, recursos,

¹⁴ Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

materiais didáticos acessíveis, e o atendimento educacional especializado. É possível considerá-las a partir do conjunto de garantias do artigo 28 da LBI¹⁵.

Para Glant, Pletsch e Fontes (2007, p. 344), superar as barreiras pedagógicas significa que a escola inclusiva precisa “avaliar e re-desenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino”.

Como barreiras atitudinais, consideramos também o desinteresse pela eliminação das demais barreiras para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Neste sentido, Bezzera (2007, p. 279) acentua que:

O próprio desinteresse pela eliminação das barreiras arquitetônicas ou pelas soluções ambientais que podem ser encontradas para cada caso arquitetônico onde a acessibilidade não está garantida, muitas vezes por indiferença, pode ser considerado uma barreira atitudinal.

Nas palavras de Ribeiro (2016, p. 57) barreiras atitudinais se referem a “atitudes e posturas que limitam as possibilidades de desenvolvimento e de relação social”.

As barreiras atitudinais, portanto, limitam o comportamento humano quanto ao entendimento da necessidade de superação das demais barreiras. No nosso ponto de vista, são as que mais dificultam o processo de inclusão da população segregada e estigmatizada na sociedade. Isso vale não só para as pessoas com deficiência, mas para todos os grupos historicamente excluídos na sociedade de classe.

Com base nessas proposições sobre as cinco barreiras anunciadas na LBI, cuja ausência é pressuposto da acessibilidade, enumeramos os limites das instituições de ensino superior do sudoeste goiano no que se refere a este segundo aspecto. Para isso, nos guiamos, principalmente, pelo que está contido no Quadro 2 do capítulo anterior, vez que lá foram detalhadas todas as referências para os estudantes com deficiência que encontramos nos PDIs.

A começar pelo PDI da Unifimes, não há qualquer referência quanto às ações de cunho arquitetônico, tecnológico, comunicacional e pedagógico que possam contribuir com a permanência dos estudantes com deficiência no período em que o documento vigorar.

¹⁵ Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

A previsão de atendimento aos “portadores de necessidades especiais” no Núcleo de Assistência Estudantil representa, ao nosso ver, uma pequena contribuição de cunho atitudinal para a permanência dos estudantes com deficiência, vez que apesar de não se tratar de Núcleo específico para o atendimento das necessidades educativas especiais deles, não restringe o atendimento aos estudantes sem deficiência.

Essas constatações se mostram contraditórias com as metas inclusivas apresentadas no PDI, bem como com a missão, visão, princípios, valores e objetivos institucionais da Unifimes, relacionados no Quadro 1 do terceiro capítulo.

Isto porque no Quadro 1 estão previstos a formação de seres humanos dignos, capazes de exercerem a cidadania crítica; o respeito às leis, à ética, aos diferentes segmentos acadêmicos e sociais; o estímulo à autonomia intelectual e a ampliação de vagas e melhoria da qualidade de ensino, de modo a tornar a Unifimes instituição de referência e excelência em suas atividades.

Em movimento inverso, no Quadro 2 são apresentadas ações ditas inclusivas para o combate a todas as formas de discriminação, com garantias de medidas especiais de acesso e permanência para as “pessoas com necessidades educacionais específicas”, além de aprimoramento dos programas de vestibular e inclusão, sem, contudo, qualquer especificidade no que tange à acessibilidade dos estudantes com deficiência.

Depreende-se, portanto, que no PDI da Unifimes as ações não são suficientes para pensarmos que existe acessibilidade na instituição, vez que verificamos no documento referências a barreiras de ordem arquitetônica, tecnológica, comunicacional, pedagógica, e, conseqüentemente, atitudinal, em discrepância com o que está disposto na LBI.

O PDI da UFG e o Plano de Gestão da Regional Jataí, por sua vez, em termos de acessibilidade e ausência de barreiras se mostram condizentes com o que prevê a legislação em comento. Em que pese o Plano de Gestão ter sido elaborado antes da publicação da LBI, no ano de 2015, já contempla ações que se amoldam à Lei. Já o PDI da UFG, elaborado no ano de 2017, fez referência expressa à LBI. Assim, foi possível identificar que existem medidas para ultrapassar as barreiras arquitetônicas, tecnológicas, pedagógicas, comunicacional e atitudinal.

Para o enfrentamento das barreiras arquitetônicas estão descritas ações de investimento na melhoria dos pisos, rampas, inclinações, banheiros e elevadores mais acessíveis, a partir das proposições do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão- NAI. Também está previsto programa de acessibilidade arquitetônica por meio da implementação do sistema integrado de núcleos de acessibilidade – SINAce

A existência do NAI e do SINAce para ouvir os estudantes com deficiência e propor soluções a cada caso demonstra, por si só, a preocupação institucional com a presença daqueles estudantes e suas demandas na universidade.

Além disso, a previsão de apoio psicopedagógico, apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem diante de questões que interfiram no processo de ensino-aprendizagem, o incentivo à realização de eventos à comunidade externa para ampliar o debate em torno da inclusão, a promoção de rodas de conversa com os estudantes com deficiência, o levantamento sobre deficiência e as parcerias com outras instituições para trocar experiências sobre diversidade e a realização do evento “Seminário de Acessibilidade” em cada regional, são exemplos de ações que nos fazem considerar que a UFG/Regional Jataí tem empreendido esforços para romper barreiras de natureza atitudinal.

No mesmo sentido, ações que visam superar barreiras tecnológicas e comunicacionais também foram localizadas, como o a aplicação de tecnologias assistivas e recursos didáticos para que o atendimento educacional especializado seja garantido, a oferta de intérprete de Libras, a aquisição de livros em Braille e audiodescrição e a obtenção de recursos para criar o Laboratório de Acessibilidade na Biblioteca central.

Para o rompimento de barreiras pedagógicas, constatamos a previsão de atendimento educacional especializado, bem como adaptações para atender às características de todos os estudantes com deficiência e garantir o acesso ao currículo em condições de igualdade. Estudos de caso com direcionamento e acompanhamento de ações pedagógicas e avaliativas específicas, preparação de materiais pedagógicos para alunos com baixa visão e acompanhamento de processos seletivos adaptados são outras ações que constam no PDI da UFG para o enfrentamento das barreiras pedagógicas.

Pelo que se observa do que está expresso no Plano de Gestão da UFG/REJ e no PDI para os estudantes com deficiência, os documentos contemplam medidas que visam desmontar as cinco barreiras aqui indicadas que os impedem de permanecerem na universidade.

No IFG de Jataí, as ações concernentes à eliminação de barreiras arquitetônicas são no sentido de investir em estrutura física, dotando e mantendo o câmpus com equipamentos como rampas de acesso, sanitários apropriados, vagas de estacionamento para veículos de pessoas com deficiência, lavabos e bebedouros acessíveis, portas com espaços suficientes para o acesso com cadeira de rodas, instalações e obras adequadas nas bibliotecas.

Quanto às ações para o suprimento de barreiras atitudinais, verificamos constar no documento a previsão de se instituir no calendário acadêmico o dia nacional de luta das pessoas com deficiência, de criação de um programa de apoio pedagógico aos estudantes com

dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas específicas, de implementação e consolidação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no campus e de construção da política institucional de acessibilidade, considerando a legislação vigente.

Sobre as ações de cunho tecnológico, foi mencionado no PDI o investimento em tecnologias para acessibilidade e recursos pedagógicos que auxiliem na formação dos alunos com deficiência e necessidades educativas específicas. No âmbito comunicacional, há a previsão de tornar obrigatória a contratação de tradutores e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, bem como a inclusão desta como disciplina optativa nas matrizes curriculares dos cursos de Tecnologia e Bacharelado.

Além da inclusão da Libras como disciplina optativa nas matrizes curriculares dos cursos de Tecnologia e Bacharelado, não constatamos nenhuma outra ação de rompimento com barreiras de origem pedagógica. Entretanto, verificamos que o PDI do IFG faz referência ao NAPNE, Núcleo criado para responder pelas ações de acompanhamento das pessoas com necessidades educacionais específicas, nas quais se incluem os estudantes com deficiência. O NAPNE, por sua vez, foi regulamentado pela Resolução CONSUP/IFG nº 30, de 02 de outubro de 2017 e Resolução CONSUP/IFG nº 01, de 04 de janeiro de 2018.

Nas Resoluções citadas, estão previstas ações que viabilizam o rompimento de barreiras pedagógicas, pois consta que o NAPNE irá assessorar a instituição a implantar o atendimento educacional especializado, assessorar os docentes na adequação da metodologia de ensino e avaliações, bem como buscar quebrar as barreiras de cunho educacional.

Dessa forma, o IFG traz em seu PDI ações que tem o potencial de superar todas as barreiras elencadas neste estudo, de ordem arquitetônica, atitudinal, comunicacional, tecnológica e pedagógica.

No IF Goiano, em Rio Verde, quanto à acessibilidade por meio da estrutura física, arquitetônica, embora conste como último dado no PDI a ausência de acessibilidade interna e externa, há previsão de ampliação das instalações físicas nos anos de 2019 e 2020, além de adaptações arquitetônicas nas instalações para atenderem às normas e à legislação sobre acessibilidade e inclusão.

Em termos de acessibilidade por transposição de barreiras atitudinais, destacamos a garantia de adequação à terminalidade específica prevista na legislação, a garantia do atendimento educacional especializado e atuação em rede, a atuação por meio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), a garantia de programas de acompanhamento à saúde, acompanhamento psicopedagógico, atividades

culturais, esportivas e de lazer, além da aprovação das diretrizes e parâmetros para a educação inclusiva, a educação especial e a regulamentação do NAPNE.

Ações para a superação das barreiras tecnológicas igualmente estão previstas no PDI do IF Goiano na medida em que estão estipuladas a aquisição, com prioridade, de equipamentos de computação e o aumento de equipamentos de tecnologia assistiva.

A implantação do atendimento educacional especializado mostra-se como ação destinada a romper barreiras pedagógicas. Não localizamos, entretanto, referências a ações específicas que objetivam superar as barreiras comunicacionais.

Consideramos, portanto, que o IF Goiano apresenta em seu PDI perspectivas que, em parte, sinalizam a pretensão de dar cumprimento ao que está relacionado à acessibilidade conceituada na LBI.

Por último, no PDI da UNIRV notamos medidas que visam à acessibilidade por meio de construção de rampas de acesso com corrimão, sinalização virtual de entrada e saída, implantação de elevadores, banheiros, bebedouros e portas adaptadas aos estudantes com deficiência, além de computadores com mouse facilitador, lupa e narrador.

Além destas ações que contribuem para a acessibilidade arquitetônica e tecnológica, encontram-se descritas ações que simbolizam o enfrentamento de barreiras atitudinais na instituição: o fortalecimento da equipe do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) para acompanhar, orientar e propor ações que proporcionem a inclusão dos alunos com necessidades ditas especiais e a realização de palestras, minicursos e grupos de estudos para discutir a inclusão de acadêmicos com necessidades educativas especiais. Outras ações, relacionadas às barreiras comunicacionais e pedagógicas, não foram informadas no PDI da UNIRV.

Como se percebe, as ações políticas, referentes à acessibilidade, contidas nos documentos na maior parte das instituições investigadas ainda são insuficientes para oportunizarem a permanência do estudante com deficiência nos quadros do ensino superior.

Verificamos, de um modo geral, que, em se tratando de acessibilidade, a maior parte das ações existentes nos PDIs são no sentido de eliminar as barreiras arquitetônicas e tecnológicas. Porém, as barreiras ainda percebidas pelas descrições dos PDIs da Unifimes, UNIRV e no IF Goiano, nos fazem concluir que os princípios e valores institucionais apontados se mostram em contradição com a acessibilidade dos estudantes com deficiência.

Conforme ressalta Costa (2012, p. 127), “promover na escola o processo de inclusão é permitir que as pessoas com deficiência possam não só frequentar o sistema educacional, mas também nele se manter, rompendo barreiras, superando limites e vencendo obstáculos”.

Neste aspecto, Gil (2006, s/p) ressalta que “alcançar condições de acessibilidade significa conseguir a equiparação de oportunidades em todas as esferas da vida”.

Não há como propor a educação inclusiva e o respeito às diferenças, à pluralidade e diversidade sem promover condições que permitam ao estudante com deficiência, no mínimo, permanecer no ambiente universitário e desfrutar das mesmas oportunidades que os demais estudantes, oportunidades estas que dizem respeito ao uso dos espaços, das tecnologias, à comunicação, ao convívio e ao ensino sem preconceitos e discriminação.

Vale lembrar que a função da universidade está ligada à formação humana, independente das condições, das diferenças que o sujeito apresenta. Diante dessa assertiva, Almeida Junior e Fernandes (2016, p. 78) consideram que “as instituições de ensino superior têm por função a formação do homem, numa perspectiva técnica, política e, sobretudo humana, independentemente de suas condições biológicas”.

A universidade tem o desafio de continuamente se ressignificar, transformar o momento histórico-social em que vive, para, com isso, adequar suas ações pedagógicas e equiparar oportunidades.

Nessa conjuntura, Almeida Junior e Fernandes (2016, p. 78-79) afirmam que:

a relação entre o acesso e a permanência do estudante com deficiência no ensino superior vem assumindo um papel cada vez mais instigador, em vista de contextualizar um processo de ensino-aprendizagem que articula a aquisição de saberes que contemplem as diferenças sociais numa intensa rede de complexidade referente às relações humanas.

A LBI trouxe uma nova perspectiva para os estudantes com deficiência, um contexto marcado por muitas garantias e direitos. Entretanto, a vigência da Lei se mostra, por si só, insuficiente, para tudo que está posto se efetivar na prática. É imprescindível e urgente que, no que se relaciona à acessibilidade, as políticas das três instituições apontadas (Unifimes, IFGoiano e UNIRV) sejam revistas para potencializarem a inclusão dos estudantes com deficiência.

4.3 A formação de recursos humanos

O último aspecto que analisaremos tem por base a formação de recursos humanos nas instituições de ensino superior do sudoeste goiano. Pelo que está posto nos artigos 27, caput e parágrafo único, e artigo 28, I, V, X, XI e XVII da LBI, mencionados anteriormente, não só os

professores precisam de formação para contribuírem com o sistema educacional inclusivo das pessoas com deficiência, mas também todos os demais colaboradores da comunidade escolar.

Nas instituições em que averiguamos os PDIs, a respeito do processo formativo de todos os que contribuem ou participam do ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, com exceção do PDI da Unifimes, os demais documentos contemplam ações de desenvolvimento profissional e de formação continuada dos docentes e também dos servidores técnico-administrativos de cada instituição.

As constatações obtidas derivam do Quadro 2 exposto no capítulo anterior. Nos fazem refletir sobre a forma com que o despreparo comumente relatado pelos docentes e por todos os envolvidos no processo educativo dos alunos com deficiência influencia na permanência destes nas instituições de ensino superior.

Nessa perspectiva, Almeida Junior e Fernandes (2016, p. 79) afirmam que:

Infelizmente, o que se observa é que discursos excludentes se perpetuam pelo universo do ensino superior principalmente de profissionais, ao admitirem que não foram preparados para serem receptivos com estudantes com deficiência, evidenciando seu despreparo técnico e, sobretudo, humano em saber lidar com as diferenças que estão presentes na academia.

Tornam-se imprescindíveis ações formativas que visem ressignificar o trabalho dos docentes que contribuem diretamente para a educação inclusiva dos estudantes com deficiência. Se essas ações não existem, o discurso excludente se reforça, porque os professores se sentem despreparados, angustiados e desinteressados pela prática pedagógica que desconhecem.

Nesse sentido, Resende; Santana; Costa (2018, p. 51), consideram que o professor deve estar apto a atuar em conjunto com outros atores pedagógicos e, diante disso, afirmam que “não há como pensar na formação do professor desconectada com os demais atores pedagógicos envolvidos na prática do ensino”.

A constante necessidade de aperfeiçoamento dos docentes para trabalharem com os estudantes com deficiência se dá em razão das inter-relações que são necessárias no processo de ensino-aprendizagem, pois atuam não só junto a eles, mas também junto aos coordenadores, aos profissionais de apoio, às equipes multidisciplinares, aos familiares e até mesmo aos colegas de turma.

Em nossa concepção, o professor é o principal mediador pedagógico no âmbito educacional, porque atua nas relações humanas, conhece as especificidades do aluno. É por isso que o investimento em sua formação deve estar dentre as prioridades das instituições de ensino,

pois a sua função não se restringe apenas à docência, ele é também quem gerencia o processo inclusivo na sala de aula.

Partindo dessa premissa, Freitas (2009, p. 248) destaca que:

A própria natureza da função de professor, como um profissional que atua nas relações humanas, aliadas à sua tarefa de gestor de sala de aula, coloca-o em uma situação de envolvimento pessoal nas relações que estabelece com seus pares. Mais precisamente, na situação de docência, o professor (educador especial/educador de classe comum) precisa administrar um conjunto de relações interpessoais marcadas por conteúdos afetivos os mais diversos, que atingem tanto a ele quanto a seus alunos).

Obviamente, o alcance da educação inclusiva não passa apenas pelo viés da formação docente ou de quem quer que participe do processo educativo dos estudantes com deficiência. Mas não se pode negar que se trata de elemento fundamental nas políticas de acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino.

Por último, ainda é preciso considerar que nem todo processo de formação docente garante a atuação profissional inclusiva que se espera do professor que trabalha com os estudantes com deficiência, vez que depende de incentivos conforme a conveniência de setores governamentais, organismos internacionais e empresariais, que disponibilizam ou não recursos para a formação de pessoas. Isso significa que os professores, além de agentes culturais, são agentes políticos e, a depender da formação que recebem (que pode funcionar como controle estatal para assegurar o funcionamento da escola excludente), não contribuem com a inclusão do aluno com deficiência (DENARI, 2018).

Sobre o poder que possui o professor, Denari (2018, p. 59) relata que

A história da formação docente não se dissocia do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social. Assim, no momento em que a escola se impõe como um instrumento privilegiado de estratificação social, os professores também passam a ser investidos de ilimitado poder: podem promover a ascensão (inclusão) do aluno diferente ou a sua estagnação (exclusão).

Não temos dúvidas, portanto, de que a formação aligeirada do professor precisa ser repensada, de modo a profissionalizá-lo, aumentando-lhe o conhecimento sobre as diferenças individuais, suas possibilidades, e a capacidade de interagir com o outro. Além disso, partilhamos do entendimento de que a formação também deve ser estendida a toda a equipe acadêmica, incluindo os gestores, professores e os demais servidores.

Compreendemos que, quanto à formação de recursos humanos, há um movimento contraditório na cenário político-econômico atual, porque ao mesmo tempo em que se cortam

despesas com a formação e se reduzem os valores gastos com a compra da força de trabalho, demanda-se a elevação da qualificação profissional dos trabalhadores.

Concluimos, assim, que está limitada a formação de recursos humanos para contribuir com o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nos quadros do ensino superior do sudoeste goiano porque inexistem ações específicas sobre o modo como se dá ou se dará o processo formativo de todas as pessoas que trabalham nas instituições pesquisadas.

Uma vez percorridos os três aspectos delimitados para a nossa análise, com base no que estabelece a LBI e a Lei de Cotas, podemos sintetizar os resultados no seguinte quadro sintético:

Quadro 4 - Quadro sintético

Aspectos considerados na análise	UNIFIMES	UFG/REJ	IFG	IFGOIANO	UNIRV
As condições de acesso pela definição dos estudantes com deficiência e adequação ao que estabelece a LBI e a Lei de Cotas para os processos seletivos	Não apresenta definição sobre os estudantes com deficiência e não apresenta previsão de cotas.	Apresenta previsão de cotas, mas não apresenta definição dos estudantes com deficiência	Apresenta previsão de cotas, mas não apresenta definição dos estudantes com deficiência	Não apresenta definição sobre os estudantes com deficiência e não apresenta previsão de cotas	Não apresenta definição sobre os estudantes com deficiência e não apresenta previsão de cotas
Acessibilidade: ações contra barreiras arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas, pedagógicas e atitudinais	Não há registro de ações contra as barreiras referidas na pesquisa, com exceção de pequena ação contra barreira atitudinal	Previsão de ações contra todas as barreiras referidas na pesquisa	Previsão de ações contra todas as barreiras referidas na pesquisa	Previsão de ações contra as barreiras referidas na pesquisa, <u>exceto</u> a barreira comunicacional	Previsão de ações contra as barreiras referidas na pesquisa, <u>exceto</u> a barreira comunicacional e pedagógica
Formação de recursos humanos	Não há registro de ações de desenvolvimento profissional e de formação continuada dos docentes e também dos servidores técnico-administrativos para o processo formativo dos estudantes com deficiência.	Há registro de ações de desenvolvimento profissional e de formação continuada dos docentes e também dos servidores técnico-administrativos para o processo formativo dos estudantes com deficiência.	Há registro de ações de desenvolvimento profissional e de formação continuada dos docentes e também dos servidores técnico-administrativos para o processo formativo dos estudantes com deficiência.	Há registro de ações de desenvolvimento profissional e de formação continuada dos docentes e também dos servidores técnico-administrativos para o processo formativo dos estudantes com deficiência.	Há registro de ações de desenvolvimento profissional e de formação continuada dos docentes e também dos servidores técnico-administrativos para o processo formativo dos estudantes com deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa com os dados constantes nos PDIs das instituições de ensino superior do sudoeste goiano, bem como no Plano de Gestão da UFG/Regional Jataí

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção de nossa pesquisa foi a de apontar se as ações políticas educacionais para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior do sudoeste goiano contemplam o que estabelece a LBI e a Lei de Cotas. Acreditamos ter provocado a reflexão da comunidade acadêmica, sobretudo regional, e da sociedade como um todo, sobre a necessidade de se repensar a educação como direito de todas as pessoas, independentemente da deficiência.

Partindo desse pressuposto, após delinear um histórico de políticas públicas para as pessoas com deficiência, identificamos de que modo as ações políticas estão presentes nos Planos de Desenvolvimento Institucional da Unifimes, UFG/Jataí, IFG, IF Goiano e UNIRV para possibilitarem o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior. Na sequência, destacamos pontos de convergência e divergência sobre as ações para os estudantes com deficiência nas instituições pesquisadas e, por último, analisamos, na perspectiva da legislação mais recente sobre a educação inclusiva, os limites existentes nos documentos consultados.

Nossas considerações nos levaram a refletir sobre as barreiras que ainda existem para a inclusão do estudante com deficiência no ensino superior da região do sudoeste goiano, pois os documentos consultados demonstraram fragilidade no que concerne aos três aspectos de análise.

A necessidade de avanço nas ações políticas descritas nos PDIs se mostrou evidente porque a concepção de deficiência é indefinida; inexistem, na maioria dos documentos investigados, sistema de cotas e adequações nos processos seletivos para garantir o ingresso do estudante com deficiência nas instituições; não há acessibilidade em decorrência das barreiras identificadas na maior parte dos PDIs, as quais dificultam a permanência no ensino superior e a formação para o sistema educacional inclusivo não está prevista em todas as instituições.

É necessário ressaltar que, considerando que os PDIs das cinco instituições foram aprovados até 2018, quando a Lei de Cotas passou a vigorar via processo seletivo do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), pode ser que algumas dessas instituições já estão implementando as cotas para as pessoas com deficiência em seus editais, garantias essas previstas na Lei 13.409, publicada no Diário Oficial em 28 de dezembro de 2016.

Não podemos negar que a LBI e a Lei de Cotas representam uma série de garantias que são frutos de conquistas reivindicadas há muito tempo. Entretanto, vimos pela análise

documental que a simples exigência legal ainda não contempla a garantia de educação inclusiva aos estudantes com deficiência nas instituições da pesquisa.

Compreendemos, ainda, que o acesso, a permanência, o ensino e a aprendizagem fazem parte de um processo mais amplo e complexo que, sob o nosso ponto de vista, envolve contradições e uma soma de fatores de ordem social, política e estrutural.

Os fatores sociais estão relacionados ao processo de exclusão daqueles considerados diferentes, estranhos e estigmatizados frente aos padrões culturais historicamente acumulados.

Os fatores políticos, por sua vez, associamos ao contexto geral das políticas públicas neoliberais para a educação como um todo. Esse contexto é marcado pelo aligeiramento da educação de modo a manter as relações de dominação na sociedade capitalista e, conseqüentemente, a luta de classe. É caracterizado, ainda, por demandas econômicas impostas por governos e organismos internacionais para reduzir o nível de pobreza, mas manter a classe trabalhadora, sem, contudo, contribuir para o processo de emancipação dos oprimidos, dentre os quais os estudantes com deficiência, considerados improdutivos.

Os fatores estruturais, a nosso ver, decorrem dos políticos, pois representam a inexistência de investimentos em estrutura física e de pessoas para contribuir com o processo educativo dos estudantes com deficiência.

A educação, como ato político, precisa deixar de promover apenas a inclusão social. Isso significa que a universidade deve ser pensada para funcionar como local de apropriação dos saberes científicos e culturais que possam contribuir com a transformação social.

Enquanto ser humano capaz de aprender, não temos dúvidas de que o estudante com e sem deficiência pode contribuir com o processo de desenvolvimento e transformação da sociedade. Obviamente, isso depende das ações empreendidas para que ingressem e permaneçam nas instituições de ensino.

Temos acompanhado os cortes para a educação no atual cenário político-econômico, com a destinação de recursos cada vez mais escassos para a área, incluindo-se nesta escassez os recursos para o desenvolvimento de pesquisas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* das universidades públicas.

É dentro deste contexto que situamos as limitações dos PDIs analisados quanto aos estudantes com deficiência.

No decorrer dessa investigação concluímos que, apesar dos esforços das instituições universitárias regionais em descrever as ações políticas para os alunos com deficiência, registramos ainda barreiras de cunho arquitetônico, pedagógico, comunicacional, atitudinal e

tecnológico, porque apenas a minoria das instituições pesquisadas apresentou uma totalidade de ações inclusivas nos documentos consultados.

Por fim, vale deixar registrado que o PDI precisa servir não só como um “pacote” de avaliação para se obter (re)credenciamento, mas para a possibilidade de se construir uma avaliação formativa e, portanto, contribuir com a formulação de políticas públicas que, de fato, determinem ações transformadoras da realidade em que estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Claudovil Barroso de. Acessibilidade no ensino superior: das políticas à prática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Edufscar, v. 7 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee7/papers/acessibilidade-no-ensino-superior%3A-das-politicas-a-pratica#>. Acesso em: 8 ago. 2018.

ALMEIDA JÚNIOR, Claudovil Barroso de; FERNANDES, Sueli. Políticas de acessibilidade no ensino superior: desafios institucionais. **Estação Científica** (UNIFAP), Macapá, v. 6, n. 3, p. 75-83, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/2912>. Acesso em: 8 ago. 2018.

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; FERREIRA, Eliana Lucia. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 67-75, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572018000400067&lang=pt. Acesso em: 7 jul. 2018.

ALMEIDA, Maria Isabel. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. VEIGA NETO, Alfredo (Orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p57-66.

ALMENARA, Gilsemara Vasques Rodrigues; LIMA, Paulo Gomes. A qualidade socialmente referenciada e a gestão democrática. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v.1, n.1, p. 39-46, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=A+qualidade+socialmente+referenciada+e+a+gest%C3%A3o+democr%C3%A1tica&oq=A+qualidade+socialmente+referenciada+e+a+gest%C3%A3o+democr%C3%A1tica&aqs=chrome..69i57j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em 21 set. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050**: Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2003.

BACARIN, Ana Paula Siltrão; GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe. Maringá, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572018000400033&lang=pt. Acesso em: 7 jul. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução de Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=06EFC4FEACFE4D1916B66052E7941800?sequence=4. Acesso em 21 set. 2019.

BATISTELLA, Janna; LOURENÇO, Gersa Ferreira. Mapeamento de alunos público-alvo da educação especial da Universidade Federal de São Carlos em 2014-2015. **Psicologia**

Escolar e Educacional, Maringá, v. 22, n. spe., 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-5572018000400025&lang=pt. Acesso em 07 jul. 2018.

BEZERRA, Rebecca Monte Nunes. A acessibilidade como condição de cidadania. *In*: GUGEL, Maria Aparecida; MACIEIRA, Waldir; RIBEIRO, Lauro (Orgs.). **Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência**. Florianópolis: Ed. Obra Jurídica, 2007.

BRASIL. **Decreto 9.034, de 20 de abril de 2017**. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm. Acesso em: 25 abr. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 30/01/2019.

_____. **Lei 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 30 jan. 2019.

_____. **Lei 13.146, de 07 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. **Lei 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1, p. 39-40.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/default.html>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 de abril de 2004. n. 72, Seção 1, p. 3-4. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 21 set. 2019.

_____. Decreto nº. 9235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107. Acesso em: 21 set. 2019.

_____. **Lei 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 set. 2019.

BRITO, Fernanda Cristina; NASCIMENTO, Lilian Batista. O processo histórico da pessoa com deficiência: da exclusão à inclusão. In: COSTA, Vanderlei Balbino; RODRIGUES, Vânia Ramos. (Org.). **Novos Horizontes sobre a inclusão escolar**: Múltiplos olhares. 1º ed. Curitiba: CRV, 2017. p. 19-33.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; Maria Amelia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 179-194, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200003. Acesso em: 7 jul. 2018.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008**. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoacomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 10, de 11 de março de 2002. Dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 mar. 2002. Seção 1, p. 12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/reso10.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

_____. Resolução nº. 23, de 5 de novembro de 2002. Dispõe sobre o credenciamento de universidades e centros universitários do sistema federal de educação superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2002. Seção 1, p. 49. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces23_02.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.

COSTA, Vanderlei Balbino da. Adaptação Curricular: das dificuldades às possibilidades. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 8., 2016, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPED, 2016.

_____. As marcas sociais da deficiência: os desafios da formação docente. In: BRITO, Fernanda Cristina de; COSTA, Vanderlei Balbino da. (Orgs.). **A formação docente na escola inclusiva: olhares, perspectivas e diferentes abordagens**. Curitiba: CRV, 2018. p.99-108.

_____. **Inclusão Escolar do Deficiente Visual no Ensino Regular**. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

_____. Reflexão docente sobre avaliação dos estudantes com deficiência no ensino superior. **Itinerarius Reflectionis**, v. 14, n. 1, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/50593/25467>. Acesso em: 7 jul. 2018.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana et al. **Inclusão e Acessibilidade de alunos com deficiência na Universidade Federal de Goiás**. 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee7/papers/inclusao-e-acessibilidade-de-alunos-com-deficiencia-na-universidade-federal-de-goias.?lang=pt-br>. Acesso em: 7 jul. 2018.

DENARI, Fátima Elisabeth. Professores para a diversidade: (re) pensando a formação. In: BRITO, Fernanda Cristina de; COSTA, Vanderlei Balbino da. (Orgs.). **A formação docente na escola inclusiva: olhares, perspectivas e diferentes abordagens**. Curitiba: CVR, 2018. p. 57-65.

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

FERREIRA, Julio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão x Exclusão no Brasil reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FONSECA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: Entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Gestão institucional e qualidade social da**

educação. Caderno Cedes, 2009. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622009000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

32622009000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. **Revista Educação**: teoria e prática, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 89-99, 2010. Disponível em:

<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086/3294>.

Acesso em: 10 jul. 2019.

FREITAS, Soraia Napoleão. Formação de professores: interfaces entre a educação e a educação especial. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (Orgs.). **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUSFCAR, 2009. p. 245-249.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FUSARI, José Cerchi et al. As reformas educacionais no Estado de São Paulo: com a palavra os professores. **Revista de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 15-29, 2001. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/item/001189885>. Acesso em: 8 ago. 2018.

GABRILLI, Mara. **Guia sobre a Lei Brasileira de Inclusão - LBI**. 2015. Disponível em: <https://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 7-26, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp7-26>. Acesso em: 15 jan. 2019.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, n. spe., p. 33-40, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572018000400033&lang=pt. Acesso em: 7 jul. 2018.

GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Marta. **Acessibilidade, Inclusão Social e Desenho Universal**: Tudo a Ver. 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/martagil>. Acesso em: 5 jul. 2019.

GEMAA. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **O que são Ações Afirmativas**. 2018. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>. Acesso em: 8 abr. 2018.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678/487>. Acesso em: 5 jul. 2019.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2008.

GOMES, Telma Cristina Freitas; FRANCISCO, Naya Prado Fernandes. Acessibilidade: Revisão bibliográfica. **XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação** – Universidade do Vale do Paraíba. 2008. p. 1-3. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosINIC/INIC1382_01_A.pdf. Acesso em 10 jul. 2019.

GOMIDE, Denise Camargo. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf. Acesso em: 27 set. 2019.

IFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG**. 147p. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/documentos>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. Resolução CONSUP nº 30, de 2 de outubro de 2017. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/component/content/article/70-ifg/a-instituicao/conselhos/conselho-superior/209-consup?showall=&start=4>. Acesso em: 27 set. 2019.

_____. Resolução CONSUP nº 01, de 4 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/component/content/article/70-ifg/a-instituicao/conselhos/conselho-superior/209-consup?showall=&start=4>. Acesso em: 27 set. 2019.

IF GOIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Goiano – IF Goiano**. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/pdi-2019-2023.html>. Acesso em: 20 fev. 2019.

KLAUS, Eder. **A nova política de classe**. Bauru: Edusc, 2002.

LAMONIER, Elisângela Leles. **Perspectivas de futuro profissional das pessoas com deficiência e com necessidades educacionais específicas**. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018. Disponível em: <https://mestradoeducacao.jatai.ufg.br/p/24478-elisangela-leles-lamonier>. Acesso em 8 jul. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2018.

LOPES, Mariana de Oliveira. A análise de classes nos movimentos sociais contemporâneos. In: SEMINÁRIO INTEGRADO DE PESQUISA, 4., 2015, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2015. Disponível em:

<http://www.uel.br/pos/ppgsoc/portal/pages/arquivos/Anais%20Seminarios%20PPGSOC/g1-6.pdf>. Acesso em 21 set. 2019.

LOURENÇO, Gerusa Ferreira; BATTISTELLA, Janna. Mapeamento de alunos público-alvo da educação especial da Universidade Federal de São Carlos em 2014-2015. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, n. spe. p. 25-32, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-5572018000400025&lang=pt. Acesso em: 7 jul. 2018.

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

MACHADO, Yane Ferreira; MACHADO, Marilyn Ferreira. A universidade inclusiva e a desconstrução da deficiência no ensino superior. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 4., 2017, João Pessoa - PB. **Anais...** Editora Realize, 2017. p. 1-6. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA11_ID2611_08092017233004.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

MAIOR, Izabel. **Maioria das pessoas com deficiência vive abaixo da linha da pobreza**. Rede Mobilizadores. Disponível em: <http://www.mobilizadores.org.br/entrevistas/maioria-das-pessoas-com-deficiencia-vive-abaixo-da-linha-da-pobreza/>. Acesso em 21 set. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Produção de conhecimentos para abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de; VEIGA NETO, Alfredo (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.p.79-93.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e as Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.

_____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1979.

_____. **Uma contribuição para a crítica da economia política**. 1859. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_15.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

NEGRINE, Airton S. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto. N. Silva. (Org). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004. p.61-93.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. *In*: DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. (Orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo, SP: Xamã, 2001.

PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Grupo editorial CINCA, 2008. Disponível em: http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/66/L_PalaciosA_ModeloSocial_2008.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 jul. 2019.

PERINI, Thelma Íris. **O processo de inclusão no ensino superior em Goiás**: a visão dos excluídos. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1266>. Acesso em: 6 jul. 2018.

PIANA, Maria Cristina. A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional. *In*: _____. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2009. p. 119-166.

PIMENTEL, Susana Couto (org.). **Estudantes com deficiência no Ensino Superior**: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB. Cruz das Almas/BA: NUPI, PROGRAD, UFRB, 2013.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **A inclusão da educação**: humanizar para educar melhor. São Paulo: Paulinas, 2015.

RESENDE, Camila de Oliveira; SANTANA, Romulo Renato Cruz; COSTA, Vanderlei Balbino da. Formação docente: professores, família e atores pedagógicos. *In*: BRITO, Fernanda Cristina de; COSTA, Vanderlei Balbino da. (Orgs). **A formação docente na escola inclusiva**: olhares, perspectivas e diferentes abordagens. Curitiba, CRV, 2018. p. 47-55.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais**: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. 2016. 115 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, fev./jul. 1993. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003. Acesso em: 20 set. 2019.

RODRIGUES, David. *In*: **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (org.). São Paulo: Summus, 2006. p. 9-14.

RODRIGUES, Flávia Ferreira; SILVEIRA, Maria Lucimar Alencar de Sousa. A inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior. *In*: COSTA, Vanderlei Balbino;

RODRIGUES, Vânia Ramos. (Orgs.). **Novos Horizontes sobre a inclusão escolar**: Múltiplos olhares. Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 125-138.

SANTOS, Kátia Silva. A Política Nacional de Educação Especial e a 'perspectiva inclusiva': novos referenciais cognitivos e normativos. **ANPED - SUL**, 2012, Caixias do Sul. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. Caixias do Sul: UCS, 2012. p. 126-136.

SASSAKI, Romeu. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostmizados**, ano 1, n. 1, p. 6-12, 2003.

_____. O conceito de acessibilidade. 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/romeusassaki>. Acesso em: 1 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 5 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45. p. 422-590, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n.47, jan./jun. 2005. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362005000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 set. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das almas pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p.174-197

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.p.15-34

STEIMBACH, Allan Andrei. **O processo de ensino numa perspectiva histórico-crítica**. 2008. Disponível em: http://www.famper.com.br/arquivos/revistaeletronica/o-processo-de-ensino-numa-perspectiva-historico-critica_1418917465.pdf. Acesso em 22 set. 2019.

UFG. **Plano de Gestão da Universidade Federal de Goiás – UFG, Regional Jataí**. 2015. 38p. Disponível em: <https://www.jatai.ufg.br/p/14478-plano-de-gestao-2015-2019>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. Goiânia: UFG, 2017. 92p. Disponível em: https://www.ufg.br/up/1/o/PDI_UFG_-_Plano_de_desenvolvimento_institucional_2018-2022.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. **Declaração Mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: http://unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 25 jul. 2018.

UNIFIMES. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Centro Universitário de Mineiros - Unifimes**. 116p. Disponível em: <http://unifimes.edu.br/institucional/#tab-76b22c01b3758aafbdb>. Acesso em: 20 fev. 2019.

UNIRV. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Rio Verde-GO. UNIRV**. 186p. Disponível em: <http://www.unirv.edu.br/conteudos/fckfiles/files/PDI20172020.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZANARDINI, João Batista. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In: EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2008. p. 245-282.