



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDO DE GÊNERO E FEMINISMOS
BACHARELADO EM ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE**

BÁRBARA SILVA DA FONSECA

**Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência:
(NAPE) - Políticas públicas inclusivas e seus desafios**

**SALVADOR
2023**

BÁRBARA SILVA DA FONSECA

**Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência:
(NAPE) - Políticas públicas inclusivas e seus desafios**

Monografia apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciências Humanas da Universidade
Federal da Bahia como requisito para obtenção
do título de Bacharel em Estudos de Gênero e
Diversidade.
Orientadora: Profa. Dra. Maise Caroline Zucco

**SALVADOR
2023**

BANCA EXAMINADORA

Maise Caroline Zucco

Dra. Maise Caroline Zucco (Orientadora)

Larissa Galvão da Silva

Ma. Larissa Galvão da Silva



Priscilla Isabel Menezes Dantas

A invisibilidade é a palavra-chave quando se descortina a história de lutas das pessoas com deficiência. No Brasil, apesar da vasta legislação que protege os direitos dessa população e a mobilização dos movimentos organizados [...] esses sujeitos ainda são citados como “etc”. Quando se faz referência às dimensões de gênero, etnia ou geração [...], da mesma forma nas citações sobre idosos, quilombolas, as pessoas com deficiência, quase sempre, são encobertas pelo etc. ou por seu amigo “entre outros”. Recorramos então ao significado da “etc” no dicionário: etc. é uma abreviação da expressão latina et cetera, que significa “e o resto”; “e outras coisas”; “e assim por diante”.

Ednilson Sacramento (Facebook, 2021)

RESUMO

O presente trabalho faz uma avaliação das políticas nacionais de inclusão de pessoas com deficiência a partir da experiência do NAPE - Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência da Universidade Federal da Bahia. Implantado em 2008, a instância é um resultado de uma conjuntura de ampliação do debate governamental. Para tanto, esta monografia atravessa um histórico de normativas e leis brasileiras e da Universidade para posteriormente escutar as pessoas assistidas, observando o impacto e desafios desse processo.

PALAVRAS CHAVE: Políticas Públicas - Políticas Inclusivas - Pessoa com Deficiência

ABSTRACT

The present work evaluates national policies for the inclusion of people with disabilities based on the experience of NAPE - Support Center for Persons with Disabilities at the Federal University of Bahia (Universidade Federal da Bahia - UFBA). Implemented in 2008, the instance is a result of a situation of expansion of the governmental debate. Therefore, this monograph goes through a history of Brazilian and University regulations and laws to later listen to the people assisted, observing the impacts and challenges of this process.

KEYWORDS: Public Policies - Inclusive Policies - Person with Disabilities

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. O DIREITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AO ACESSO E A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	18
2.1. DO BRASIL IMPÉRIO AOS ANOS DE 1970: AS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA COM DEFICIÊNCIA	20
2.2. DOS ANOS DE 1980: DO DESENHO UNIVERSAL AO DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO.....	21
2.3. DOS ANOS DE 1990: DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	23
2.4. DOS ANOS 2000 A 2022: DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA AO RETROCESSO DA SEGREGAÇÃO	25
3. O DIREITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	34
3.1. DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UFBA: DO PROJETO-SONHO À ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS	34
3.2. DA FASE I PLANO DIRETOR DE DESENVOLVIMENTO FÍSICO E AMBIENTAL DA UFBA	38
3.3. DO REGIMENTO INTERNO DA REITORIA	38
3.4. DO REGULAMENTO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO 2015	39
3.5. PROJETO CAMPUS ACESSÍVEL UFBA	39
3.6. DA RESOLUÇÃO CAE/UFBA N. 8/2017	40
3.6. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO NAPE/UFBA - NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	41
3.7.1. Público-alvo	42
3.7.2. Atendimento às/os/es estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou superdotação/altas habilidades.....	44
3.7.3. Assistência social.....	45
3.7.4. Atendimento e serviço das/os Tradutores-Intérpretes de Libras.....	46
3.7.5. Suporte tecnológico: tecnologia assistiva (TA)	47
4. A UFBA É INCLUSIVA?	54
4.1. MÉTODO.....	58
4.2. DAS ENTREVISTAS	59
4.3. PERFIL E ASPECTOS DAS SUBJETIVIDADES DOS PARTICIPANTES.....	60
4.3.1. Apresentação André	61
4.3.2. Apresentação Guilherme	61
4.4. DISCUSSÃO	62
4.4.1 Trajetória Escolar	62

4.4.2. Acessibilidade.....	63
4.4.3. Sociabilidade	68
4.4.4. Ensino-aprendizagem.....	71
4.4.5. O que se espera da Universidade?.....	72
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75

1. INTRODUÇÃO

A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior é uma discussão emergente desde os anos 2000, no Brasil. Dos estudos acadêmicos às políticas educacionais, o direito à educação é evidenciado através das proposições de ações estratégicas e conjunto de medidas inseridas na legislação brasileira que visam a ampliação educacional deste grupo social, em todos os níveis de ensino. Alinhada aos princípios dos Direitos Humanos, a Educação Inclusiva propõe um novo paradigma educacional, no qual destaca a importância de que estudantes aprendam e pratiquem juntos, sendo “a igualdade e diferença valores indissociáveis” (BRASIL, 2007, p. 01). Essas discussões são de suma importância para os estudos que pretendem denunciar e romper com a lógica da educação tradicional, na qual a homogeneização disciplinar dos pensamentos e corpos têm resvalado na normalização das violências de gênero, raça/etnia, classe, sexualidade e, sobretudo, de face para as pessoas com deficiência, as quais são, socio e historicamente, lidas como “não iguais, menos aptas ou não capazes de gerir a própria vida” (DIAS, 2013, p. 02).

Os estudos de gênero e feministas demonstram preocupação ao identificar a persistente produção e reprodução de opressões de gênero, raça, classe e sexualidade nos espaços formais de ensino no Brasil. Dos estudos críticos às Pedagogias Feministas, reconhecemos, não somente a crítica aos modelos de ensino hierarquizantes, massificadores e mercadológicos, mas, sobretudo, as proposições de metodologias simbióticas, nas quais as vivências e saberes dos indivíduos são dimensões que não podem ser negligenciadas nos espaços de aprendizagem, o bem-viver e o autoconhecimento são objetivos a serem alcançados e os conteúdos teóricos sejam criticamente dispostos a sedimentar o conhecimento coletivo.

Ainda, as pedagogias feministas apontam para a Educação um caminho potente de transformação social a partir da discussão das opressões de gênero, raça e sexualidade tão normalizadas nas escolas. Reconhecem também o embate travado pelas pesquisadoras/os feministas para a construção de currículos mais críticos e inclusivos. Porém, percebemos com inquietação a ausência de debates e articulações categoriais acerca das temáticas da deficiência e capacitismos¹ nos estudos críticos feministas da Universidade Federal da Bahia.

De acordo com Anahí Guedes de Mello, as questões da deficiência são consideradas, no meio acadêmico, temática “específica, muito distante e periférico, [...] particularmente no

¹ Um comportamento preconceituoso que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos a um ideal de perfeição e capacidade funcional. Com base no capacitismo discriminam-se as pessoas com deficiência. Trata-se de uma categoria que define a forma como pessoas com deficiência são tratadas como incapazes (incapazes de amar, de sentir desejo, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais como o sexismo, o racismo e a homofobia. A opressão capacitista está intimamente ligada à noção de corponormatividade, cf. MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 636.

campo teórico feminista” (2012, p. 01).

Pesquisas nas áreas da Educação Especial e Inclusiva denotam que “para efetivação da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, são imprescindíveis modificações na gestão das instituições, nas metodologias educacionais e na capacitação dos profissionais” (BRUNELLI, 2015, p. 50). De certo e em cumprimento das leis e diretrizes da política de educação inclusiva nacional, a Universidade Federal da Bahia assume as ações pertinentes à ampliação educacional, acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência na educação superior.

A criação do Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais – NAPE da UFBA, em 2008, faz parte das ações da UFBA em direção à democratização da educação superior das pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais. Integrado à PROAE, o núcleo tem função primordial na promoção da inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência, bem como na eliminação das barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas, didáticas e culturais na Universidade Federal da Bahia. De acordo com as políticas nacionais de promoção da inclusão e às recomendações da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o NAPE-UFBA foi instituído através da Portaria Institucional nº 74, de 26 de março de 2008.

O Núcleo evidencia-se, também, como fundamental campo de estágio e formação político-educacional para o enfrentamento ao preconceito, discriminação à pessoa com deficiência, e um polo promissor para emergir e transversalizar debates sobre as questões de gênero, raça, sexualidade e capacitismos, dentro da comunidade UFBA. Da vivência como bolsista-extensão e, posteriormente, estagiária em cumprimento aos Estágios Obrigatórios, dentre tantos conhecimentos, apreendi a relevância das políticas públicas que intentam para a redução dos obstáculos sociais/arquitetônicos/atitudinais/tecnológicos que permeiam as rotinas das Pessoas com Deficiência e da necessidade de compreender as subjetividades e representações identitárias que constituem essas/es sujeitas/es.

Contudo, identifica-se através das ações do NAPE, e mesmo das adaptações arquitetônicas nos campi e prédios, não serem suficientes para garantir a acessibilidade e inclusão das/os/es estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais. Percebe-se que as políticas de acessibilidade da UFBA são atendidas periféricamente através das ações afirmativas, das rampas e elevadores, do apoio social e pedagógico, esse último, subdimensionado. As questões da deficiência não foram (e nem são) transversalizadas entre os setores e espaços da Universidade.

A partir desses pontos e de maneira preliminar, busco concatenar como os dispositivos legais aplicados à democratização do ensino superior na Universidade Federal da Bahia

impactam a educação das pessoas com deficiência. Para isso, traço uma breve linha do tempo da legislação da Educação Especial e Inclusiva; em seguida, propõe-se estudo analítico descritivo das diretrizes institucionais da Universidade e suas aplicações através das ações estratégicas, ao tempo em que destaco a atuação do NAPE/UFBA, na perspectiva da efetividade e entrega das políticas públicas de inclusão às/os/es estudantes com deficiência. E, por fim, realizo a análise das escutas, através das entrevistas realizadas com 02 (dois) estudantes com deficiência atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade da UFBA, com o propósito de alcançar informações e percepções das/os/es cidadãs/os/es de direitos, nos processos de sociabilidade, interação institucional e ensino-aprendizagem na Universidade.

A trajetória de definição do tema de pesquisa possui relação com minhas experiências e debates em meio do Bacharelado de Estudos de Gênero e Diversidade, bem como minha atuação como bolsista junto ao NAPE. Nesse sentido, este trabalho de final de curso se alinha às perspectivas das Epistemologias Feministas e da Educação Inclusiva e anticapacitista. Seu propósito fundamental é avaliar a efetividade das Políticas de Inclusão, acesso e permanência das Pessoas com Deficiência (PcDs) no Ensino Superior da Universidade Federal da Bahia. O trabalho está estruturado em cinco seções: uma introdução, três capítulos e uma conclusão. O primeiro capítulo foi organizado em quatro subcapítulos, nos quais, primeiro, traço uma linha do tempo dos marcos da legislação da Educação Especial/Inclusiva do Brasil Império ao ano de 2022; no subitem 2.1 discorro sobre as normativas desenvolvidas no período do Brasil Império aos anos de 1970; subitem 2.2 dos anos 1980: do desenho universal ao direito constitucional à educação; subitem 2.3 dos anos de 1990: dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência à educação superior; subitem 2.4 dos anos 2000 à 2022: do direito à educação inclusiva ao retrocesso da segregação.

No capítulo 3 investigo as diretrizes institucionais da Universidade Federal da Bahia através de pesquisa documental ao advento e funcionamento do seu Núcleo de acessibilidade, NAPE. Compõe esta seção sete subitens, nos quais descrevo as provisões de 09 (nove) documentos institucionais da universidade, nos quais estão estabelecidas ações estratégicas de acessibilidade e inclusão dos estudantes com deficiência. Ao tempo em que discorro sobre a implementação e dos serviços prestados pelo NAPE.

Alinhado ao lema dos movimentos sociais das pessoas com deficiência: “Nada sobre nós, sem nós!”, o terceiro e último capítulo apresenta as escutas de duas entrevistas realizadas com dois estudantes com deficiência, matriculados na UFBA e usuários dos serviços desenvolvidos pelo NAPE. Com o propósito de compreender os impactos das políticas públicas da Educação Inclusiva desenvolvidas pela instituição e informar o papel do NAPE. Para tanto,

buscou-se traçar os perfis sociopolítico, cultural e econômico das pessoas informantes, das trajetórias escolares, dos aspectos sensíveis à acessibilidade doméstica e urbana, ao tempo em que investiga-se as percepções dos participantes a despeito da acessibilidade do espaço físico e digital da universidade e dos aspectos das barreiras atitudinais e estruturais da instituição.

2. O DIREITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AO ACESSO E A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Este breve diálogo com o passado não implica que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele ensine como deveria ter sido. Ele nos mostra o que foi, que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas existe relacionamento entre eles. Também ao retomar o passado se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste (JANNUZZI, Gilberta. 2004).

Para alcançarmos a compreensão da Educação Especial e Inclusiva no Brasil é preciso recobrar o passado, refletir os direcionamentos internacionais dos direitos da pessoa com deficiência, ponderar a legislação nacional da educação à luz das conjunturas sociopolíticas e econômicas do país, ao longo de décadas, as quais influenciaram, e influenciam, na concepção do que é a deficiência, quem são as pessoas com deficiência e das políticas para atender esse grupo social. A inclusão de população com deficiência na educação superior está, intrinsecamente, alinhada às políticas públicas concernentes e a promoção e desenvolvimento de práticas e políticas institucionais de acessibilidade das Instituições de Ensino Superior - IES. Nessa primeira etapa, proponho um recorte parcial dos marcos da legislação da Educação Especial/Inclusiva, tal qual das diretrizes institucionais da Universidade Federal da Bahia com intuito de compreender a trajetória da construção das políticas públicas e das ações estratégicas da Universidade que visam o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior.

Até os anos de 1970 prevaleceu o modelo biomédico da deficiência para explicá-la e fomentar as políticas sociais para essa população. Esse paradigma, no qual a pessoa com deficiência se reduz à individualização da lesão no corpo, foi o foco de lutas políticas dos movimentos sociais das deficiências no Reino Unido, nos anos de 1970². Dando origem ao modelo social da deficiência, os teóricos dessa geração tomaram como inspiração o materialismo histórico para explicar como a concepção produtivista da relação capital/trabalho torna desigual a experiência da deficiência na sociedade capitalista. O modelo social rompe com a ideia difundida pelo modelo biomédico, no qual justificava que as experiências de segregação, asilamento, baixa escolaridade e desemprego eram justificadas pela incapacidade do corpo com impedimentos serem produtivos nos ambientes sociais (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Novas perspectivas analíticas, porém, foram incorporadas ao modelo social. Os estudos feministas e de gênero, chamam a atenção para as nuances das desigualdades e opressões

² UPIAS - Union of the Physically Impaired Against Segregation [UPIAS], 1976). Ver em: DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007.

impostas aos corpos, localizando a crítica à cultura da normalidade. Essa crítica situada, transversaliza a experiência da deficiência com outras categorias de análise, tais quais gênero, sexualidade, raça/etnia, classe e geração. E compreende a sociedade capacitista como resultado da cultura da normalidade (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009), na qual corrobora conceitos dicotômicos entre o normal/patológico, o capaz/incapaz, atravessa e constitui sujeitos, estrutura e permeia instituições e políticas públicas, produzindo relações baseadas na concepção de um sujeito padrão, ao tempo em que reitera compulsoriamente a corponormatividade.

As mudanças paradigmáticas na compressão da deficiência, ao longo do tempo, têm tido reflexos nas políticas, nos direitos e no cotidiano das pessoas, de forma mais contundente, a partir dos anos 2000 (SANTOS, 2016, p. 3008). Nas políticas educacionais, evidencia-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). O documento entende que a Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional que exige mudanças de percepção, atitudes e conceitos em relação à pessoa com deficiência. No ensino superior, algumas instituições de ensino têm se lançado na vanguarda de políticas inclusivas.

No entanto, alguns estudos demonstram que perduram instituições negligentes à inclusão e à eliminação das barreiras capacitistas. O capacitismo tem sido abordado e debatido para nomear a discriminação de pessoas por motivo de deficiência. A autora Fiona Kumari Campbell (2009) destaca que o capacitismo é uma concepção social, entre crenças e práticas, na qual projeta-se um corpo universal essencialmente humano, em que os corpos com especificidades diversas são um tipo de ser humano diminuído. Desse modo, entende-se que mesmo com a perspectiva progressista e interseccional da deficiência, ainda está presente as discriminações direcionadas às pessoas com deficiência na sociedade e, portanto, na educação do país.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, é considerada pessoa com deficiência (PcD) 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. Ainda, a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I. os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II. os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III. a limitação no desempenho de atividades; e IV. a restrição de participação.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional de Saúde – PNS de 2019, 8,4% da população brasileira acima de 2 anos, têm algum

tipo de deficiência. A pesquisa também aponta discrepâncias entre os níveis de instrução entre pessoas a partir de 18 anos com deficiência em comparação com aquelas sem deficiência. 68% da população com deficiência não tem instrução formal ou possui o ensino fundamental incompleto, por outro lado, para o grupo das pessoas sem alguma deficiência o percentual é de 30,9%. A diferença persiste quando observamos os números referentes à educação superior. A população com deficiência com nível superior completo representa 5%, enquanto ao grupo das sem deficiência, 17%.

Histórica e recorrente, a educação no Brasil caracteriza-se como desigual e excludente. Os modelos de ensino homogeneizadores e hierarquizantes aprofundam a exclusão de grupos sociais factualmente negligenciados, é o caso das mulheres, LGBTQIA+, população negra e pessoas com deficiência. A linguagem, enquanto tecnologia social e invariavelmente aplicada, pode reforçar a disseminação de (pre)conceitos e ideias equivocadas, o que agrava a invisibilização e a omissão social dessas populações. O serviço educacional destinado às pessoas com deficiência inicia-se, primordialmente, com o asilamento institucional. Segundo Jannuzzi, nas primícias da colonização no país, as pessoas com deficiência eram relegadas às intempéries, por descrenças nas suas possibilidades de desenvolvimento, com sorte, eram acolhidas nas Santas Casas, aqui “existentes desde o século XVI” (JANNUZZI, 2004, p. 11).

2.1. DO BRASIL IMPÉRIO AOS ANOS DE 1970: AS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

No Brasil Império foi suscitada a criação formal de instituições de ensino/instrução para pessoas com deficiência. De acordo com Jannuzzi, a motivação principal esteve ligada às conveniências da cúpula do poder à época, o médico do imperador Pedro II, José Francisco Sigaud, era pai de uma menina cega. Os registros históricos da educação formal das/os/es estudantes com deficiência são a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto do Surdo e Mudo, em 1857, ambos no Estado do Rio de Janeiro. Seguido pela fundação do Instituto Pestalozzi, em 1926, e, em 1945 da Fundação Pestalozzi. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE foi criada em 1954 (MEC/SECADI, 2008, p.02).

A primeira Lei Federal que indicou o atendimento educacional das pessoas com deficiência foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024/61. Promulgada em 1961, no breve governo do Presidente João Goulart, o dispositivo ratifica a atenção educacional em apenas duas providências, artigos 88 e 89. O artigo 88 sinalizava que: “A Educação de “excepcionais”, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de

Educação, a fim de integrá-los na comunidade.” A terminologia utilizada à época para referir-se às pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, notadamente em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência na atualidade, suscitou que a compreensão sobre o público a ser atendido referia-se, apenas, às pessoas com deficiência intelectual. A lei preceituava a mera participação da pessoa com deficiência na classe regular de ensino, porém, não especifica o tipo de atendimento educacional, ou seja, garante não mais que um possível lugar para a/o/e estudante. A Lei nº 5.692/71, promulgada no período da Ditadura Militar, revoga a Lei nº 4.024/61. Seu artigo 9º caracteriza a educação da pessoa com deficiência ao mero “tratamento especial”. Se na LDB/1961 abre-se a possibilidade de integrar o estudante com deficiência ao sistema regular de ensino, a LDB/1971 especifica o grupo de estudantes – deficiências físicas e mentais, bem como os que se encontravam em atraso quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. Porém, ignorou o ambiente escolar regular e ampliou o atendimento diferenciado em espaços e classes especiais, um reforço ao preterimento da pessoa com deficiência.

Continuando uma trajetória histórica sobre os referenciais legais, em 1973, ainda sob a “égide integracionista” (MEC/SECADI, 2008, p. 02) e fomentada pelo largo crescimento das classes e escolas especiais, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, vinculado ao Gabinete do Ministro da Educação, resultado do I Plano Setorial de Educação do Ministério da Educação. O órgão era responsável pelas políticas de educação especial no país, os Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) compunham a sua estrutura básica como órgãos subordinados (Art. 3º, item VI, alíneas a, b). A perspectiva da Educação Especial, predominante da época, baseava-se no diagnóstico médico-psicossocial e educacional da/o/e estudante com deficiência, entretanto, as abordagens das dimensões assistencial e terapêutica eram o enfoque do atendimento, enquanto a dimensão educacional desse grupo, não era prioritária no delineamento das políticas para a Educação Especial.

2.2. DOS ANOS DE 1980: DO DESENHO UNIVERSAL AO DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO

O Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência, instituído em 1981, fomentou uma ampla discussão nacional sobre o direito de pessoas “portadoras de deficiência estarem inseridas na sociedade” (MEC, 2002, p. 08). O Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes foi lançado na Assembleia Geral das Nações Unidas, na década de 80, com

a finalidade de promover medidas eficazes para a igualdade e participação plena das pessoas com deficiência na vida social. O Programa disseminou o conceito do Desenho Universal³, que consistiu no processo de criação de produtos e ambientes que fossem acessíveis a todas as pessoas, independente das suas características físicas, pessoais, idade ou habilidades. Sobre a educação, recomendava que “quando for pedagogicamente factível, o ensino deve ser realizado dentro do sistema escolar normal” e destaca que “os Estados Membros devem oferecer às pessoas portadoras de deficiência a possibilidade de acesso ao ensino superior”. Porém, o processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior no Brasil se intensifica a partir da implantação do Programa Incluir (2005) e se alarga com a Lei de Cotas de 2016.

A Constituição Federal de 1988, assim como as Constituições de 1891; de 1934; de 1937; de 1946; e, de 1967, assevera que a educação/instrução básica é gratuita para todos. A respeito da educação especial confere às/aos/es estudantes com deficiência a modalidade do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, item III). Para tanto, as políticas educacionais devem promoveram a igualdade de condições para o acesso e a permanência da/o/e estudante com deficiência no ambiente escolar (Art. 206, item I), bem como a sua proteção e integração social (Art. 24, item XIV); com o objetivo de garantir o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, item IV). Aditado a isso, a Constituição de 1988 oferta diretrizes basilares para a construção de políticas que objetivam a educação inclusiva, em observância ao direito à igualdade, à educação e acesso à escola e ao desenvolvimento pleno para o exercício da cidadania.

Em 1989, a Lei nº 7.853/89, promulgada no governo Sarney, dispôs sobre a Integração Social da Pessoa Portadora de Deficiência. O dispositivo sancionou a inclusão da Educação Especial no sistema educacional, como modalidade de ensino (Art. 2º, item I, alínea a) e a garantia da oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino (Art. 2º, item I, alínea c). Porém, reforçou a inserção das escolas especiais, sejam elas públicas ou privadas (Art. 2º, item I, alínea b). A lei afirma também que é dever do poder público a “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e

³ A ideia incipiente de um Universal Design nasceu depois da Revolução Industrial [...]. A concepção de conforto está intimamente ligada a fatores pessoais: nossa altura, dimensão, idade, destreza, força e outras características. Pensando nisso, em 1961, países como Japão, EUA e nações europeias, se reuniram na Suécia para discutir como reestruturar e recriar o velho conceito que produz para o dito “homem padrão”, que nem sempre é o “homem real”. Assim, esta primeira conferência internacional foi berço para que, em 1963, em Washington, nascesse a Barrier Free Design, uma comissão com o objetivo de discutir desenhos de equipamentos, edifícios e áreas urbanas adequados à utilização por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Mais tarde, esse conceito – tomado com mais profundidade pelos Estados Unidos – ampliou seu foco e mudou de nome. Passou a ser chamado de Universal Design e se propôs a atender TODAS as pessoas, num aspecto realmente universal, cf. GABRILLI, p. 8-9. Disponível em: https://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf.

particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (Art. 2º, item I, alínea f). Ao inferir sobre a “capacidade” da pessoa com deficiência, observa-se o entendimento equivocado, portanto capacitista a despeito da habilidade social da pessoa com deficiência de conviver nas classes comuns. Esta compreensão segrega estudantes ao sugerir que algumas/uns não estão aptos a interagir socialmente, tampouco são capazes de aprender. A lei foi regulamentada 10 anos depois pelo Decreto nº 3.298/99.

2.3. DOS ANOS DE 1990: DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Brasil é signatário de vários acordos, tratados e declarações internacionais que visam os direitos da população com deficiência. Nesse sentido, o país reconhece esses documentos e se compromete ao cumprimento das diretrizes internacionais através da formulação e implementação de políticas públicas que garantam os direitos dessa população. A década de 1990 é marcada por conferências e declarações internacionais sobre direitos fundamentais da pessoa com deficiência, entre eles o direito à educação. Os dispositivos internacionais, - Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien/ Tailândia - 1990); Declaração de Salamanca (Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca/Espanha - 1994); Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala – 1999), orientaram mudanças consideráveis na política educacional brasileira, apontando novos caminhos para a perspectiva da Educação Inclusiva no país.

No Brasil, foi período de discussões e de construção de novos aparatos legais, os quais objetivavam uma política de Educação Especial Nacional. Obviamente, motivado pela efervescência do tema no âmbito internacional, nosso país comprometeu-se a envidar esforços no cumprimento das metas para construção de uma educação mais acolhedora. A primeira ação em destaque da década de 1990 foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069 em 1990, a qual enfatiza o atendimento educacional especializado às crianças/adolescentes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 54, item III). Reforça as discussões internacionais que abordam a urgência de ações do Estado que destinam-se ao direito à escolarização regular da pessoa com deficiência.

Em 1994, no governo de Itamar Franco, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial. A política de 1994 objetiva servir como fundamentação e orientação do processo global da educação das pessoas com deficiência, “condutas típicas” (MEC, 1994, p. 13) e de

altas habilidades. Contudo, traz no corpo do texto propostas excludentes e conceitos ambíguos, os quais remontam o capacitismo e a segregação das/os/es estudantes com deficiência. É o caso da proposição do “processo instrucional” que condiciona o acesso a classe comum apenas aos “portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (MEC, 1994, p. 19). Ou seja, exclui grande parcela das crianças com deficiência da classe comum, ao tempo em que as submetem às classes especiais, portanto, segregando-as. No que tange ao Ensino Superior, ainda em 1994, é sancionada a lei nº 8.859 na qual estende à estudentada com deficiência o direito à participação em atividades de estágio.

Seguindo uma linha cronológica, em 1995, em Campo Grande/MS, aconteceu o I Encontro Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior. De acordo com Moreira (2008), o objetivo do evento era mapear as atividades pertinentes à Educação Especial, desenvolvidas pelas IES do país e estabelecer intercâmbios e ações conjuntas por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão entre as instituições. Ao fim do Encontro, a proposta da instalação do Fórum Permanente de Educação Especial das IES contou com 04 (quatro) edições: I Fórum Estadual/1997, na UFPR, em Curitiba; II Fórum de Educação Especial das IES Paranaenses/1998, na Universidade Estadual de Maringá; III Fórum/1999, UNIOESTE – Cascavel; IV Fórum/2000, na UEPG, Ponta Grossa; e Fórum Nacional de Educação Especial das IES/2002, por ocasião do III Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, na UEL, em Londrina. No entanto, em 2008, a autora em referência resalta problemas que fragilizaram a continuidade dos encontros, dentre eles a falta de políticas institucionais que intentam à inclusão da estudentada com deficiência, associada à ausência de vontade de lideranças nas IES, tal como a falta de verbas para financiar os encontros e reuniões de trabalho (Moreira, 2008, p. 03).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso, estabeleceu as diretrizes da Educação Especial, em capítulo próprio. A LDB, em vigor, compreende a Educação Especial como modalidade de educação (Art. 58) e que sua oferta se estende da educação infantil ao longo da vida (Art. 58, parágrafo 3º), sendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 4º, item III).

Preconiza o serviço de apoio especializado na escola regular, quando necessário (Art. 58, parágrafo 1º) e assegura currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades das sujeitas/ os/es da Educação Especial (Art. 59, item I). Todavia, a lei prevê apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas especializadas em Educação Especial (Art. 60). Ao sublimar essas parcerias de caráter

público-privadas, o Estado brasileiro minimiza sua responsabilidade na garantia da educação gratuita, - para todas, todos e todes - o que denota a terceirização de deveres constitucionais.

No que tange ao ensino superior, em 1996, nos chama a atenção o Aviso Circular de nº 277/MEC/GM, emitido pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, pela lacuna entre o ingresso e as condições necessárias para a permanência do grupo com deficiência na universidade. O documento orienta as IES – Instituições do Ensino Superior – ajustes às ações e estratégias no processo de seleção das/os/es vestibulandas/os/es com deficiência. A Circular aponta três momentos em que os ajustes se fazem necessários, são eles: da elaboração do edital; da aplicação do exame vestibular; e, da correção das provas. Há uma atenção solitária centrada, unicamente, no processo de inserção do público com deficiência nas IES. A brecha está na ausência de discussão das políticas de inclusão que garantem o acesso e, principalmente, a permanência desses estudantes no ensino superior. São negligenciadas as pautas de ações urgentes de adequações estruturais referentes à acessibilidade, como também, da formação de pessoal e de novos modelos pedagógicos. A desarticulação das políticas de democratização do ensino, nesse caso, fragmenta o decurso da plena participação da categoria discente nas IES.

O Decreto nº 3.298/99 regulamenta a Lei nº 7.853/89 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O documento afirma que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino (Art. 24, II). Por outro lado, no artigo 25 assevera que os serviços da educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, ou em escolas especializadas *exclusivamente* quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas da/o estudante. Segundo Mendes e Tosta, o termo “exclusivamente” permite que espaços especializados assumam status de espaços substitutivos da escola (MENDES Jr.; TOSTA, 2012, p. 07). Dentre outros provimentos, assegura que as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelas/os/es estudantes com deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência (Art. 27).

2.4 DOS ANOS 2000 A 2022: DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA AO RETROCESSO DA SEGREGAÇÃO

Para a intitulada década da Educação os anos 2000 iniciaram com o Plano Nacional de

Educação – PNE/2001, no qual reconheceu o desafio de construir um ambiente educacional acessível que contemple o conjunto diverso da sociedade. O Plano, considerado por alguns especialistas da educação muito extenso e dificultoso quanto à mensuração e cumprimento das suas metas, em contrapartida, apontava um longo caminho para a construção das políticas de inclusão da estudentada com deficiência no ensino superior brasileiro. Ao propósito, objetiva:

10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão subnormal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos;

20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. (MEC, 2001, p. 57, 58).

Através da elaboração do diagnóstico da Educação Especial brasileira, o documento apontou que no ano de 1998: dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam a educação especial; apenas 14% desses estabelecimentos possuíam instalações sanitárias devidamente acessíveis. Ainda, sobre o atendimento educacional especializado por nível de ensino: 87.607 crianças na educação infantil; 132.685, no ensino fundamental; 1.705, no ensino médio; 7.258 na educação de jovens e adultos; quanto ao ensino superior, não havia dados sobre o atendimento às/aos/es estudantes com deficiência (MEC, 2001, p. 54). De certo, o PNE/2001 reconhece o subdimensionamento do acesso às universidades públicas, sobretudo, da população com deficiência, contudo, não ofereceu diretrizes que fomentam a ampliação de condições e universalização da educação superior para esse público.

A lei nº 10.098/2000 estabeleceu as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, com objetivo de suprimir barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário, na edificação, nos meios de transporte e de comunicação (Art. 1º), qualifica a orientação, principalmente, para as adaptações e eliminações de barreiras arquitetônicas a fim de garantir a acessibilidade das Instituições de Ensino Superior. Quanto aos conceitos pertinentes, entende a acessibilidade e as barreiras como sendo, respectivamente:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público; b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados; c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes; d)

barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa.

Outrossim, o disposto prevê dotações orçamentárias anual para as adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas existentes nas edificações de sua propriedade (Art. 23), além de considerar a participação plena das organizações representativas de pessoas com deficiência acompanhem o cumprimento dos requisitos de acessibilidade (Art. 26).

É importante sublinhar que, no decurso de 2001 a 2016, a política educacional brasileira foi favorecida com mudanças importantes que resultaram em novas formas de conceber a Educação Especial. A luta dos movimentos da pessoa com deficiência e novos estudos na área da educação articulados à defesa dos Direitos Humanos promoveram novos conceitos, políticas, paradigmas pedagógicos e de gestão e ações que proporcionaram a implantação da política de Educação Inclusiva no país, além de reestruturar o atendimento à/ao/e estudante com deficiência. Em 2001 o Decreto nº 3.956 sancionou a Convenção de Guatemala no Brasil. A norma afirma que toda pessoa com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. O documento, ainda, propõe uma reinterpretação da Educação Especial, adotada para promover a eliminação de barreiras que impedem o acesso à escolarização (MEC/SECADI, 2008, p. 04). Preconiza a sensibilização da população por meio de campanhas de educação, objetivadas a suprimir preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo o respeito e a convivência com as pessoas com deficiência (Art. III, 2, c).

O ano de 2002 foi marcado pelas disposições de 03 (três) normas fundamentais para elaboração das políticas públicas da Educação Inclusiva. A saber, a Resolução CNE/CP nº1/2002, a Lei nº 10.436/02 e a Portaria nº 2.678/02. A Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e Curso de Licenciatura e estabelece que é necessário para a formação docente conhecimentos sobre a diversidade humana, “crianças, adolescentes, jovens e adultos”, e contemple as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas (Art. 6º, parágrafo 3º, item II). A Lei 10.436/02 dá providências sobre a língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e a reconhece como meio legal de comunicação e expressão, da mesma forma que, reconhece outros recursos de expressão a ela associados (Art. 1º). Por fim, a Portaria nº 2.678/02 indica orientações para “o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa”.

Entro as iniciativas construídas, o Ministério da Educação lançou em 2005 o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade com a finalidade de orientar dirigentes estaduais e municipais à continuidade das ações do Programa na fase de consolidação da proposta de Educação Inclusiva. O lócus do Programa é a municipalização da política da inclusão na educação, através da formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (MEC, 2005, p. 09). Compreende, fundamentalmente, a importância de sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação de um sistema de ensino inclusivo (MEC, 2005, p. 04). Não apenas, também propõe estimular a discussão dos direitos à inclusão, à diferença e à diversidade humana nos níveis basilares da educação. Nesse aspecto, promove novas perspectivas educacionais amparadas nas concepções dos direitos humanos, da cidadania e da participação de todas/os/es em direção à educação equitativa e inclusiva. Nesse mesmo ano, o MEC incorpora ao conjunto de medidas legais a Portaria nº 3.284/2003 que instrui sobre os requisitos de acessibilidade das/os/es estudantes com deficiência na educação superior.

Em 2005, no governo Lula, foi publicado o Decreto Nº 5.626/05 que regulamenta a Lei 10.436/02. O documento ratifica, também, as diretrizes para a elaboração das políticas públicas da Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino. Preconiza a inserção da pessoa surda no sistema regular de ensino, a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como disciplina curricular de formação de professores. Conjuntamente, concebe a valia de se constituir a Libras como disciplina curricular nos cursos de educação superior, além da obrigatoriedade das IFES em garantir às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos, desde a educação infantil até à superior (Art. 14). Sob o mesmo ponto de vista da inclusão, foi publicada a Portaria nº 976/2006 do MEC a fim de orientar os critérios de acessibilidade aos eventos de oficinas, cursos, seminários, palestras, conferências, simpósios ou qualquer outro que tenha o caráter educacional, cultural ou de formação.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi lançado em 2007, fruto da articulação institucional dos três poderes da República e organizações internacionais. Dentre os objetivos gerais do documento, incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência. Das ações programáticas: fomentar a inclusão das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, no currículo escolar, tal qual, desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa que possibilitem a inclusão, o

acesso e a permanência de pessoas com deficiências na Educação Superior. Ao que cabe o papel da Universidade para a construção da Educação em Direitos Humanos, o plano sinaliza que, sendo criadora e disseminadora de conhecimento, é uma instituição social comprometida com a democracia e cidadania. Portanto, é de sua responsabilidade, transversalizar e transdisciplinar a cultura da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, bem como, constituir princípios ético-político orientador da formulação crítica da prática das IES (MEC, 2007, p. 39).

Sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em 2007 pelo Ministério da Educação - MEC, apresenta uma perspectiva de educação “alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados” ao Estado brasileiro. Para efetivar o conjunto de ações pertinentes ao Plano, destacou a necessidade de articulação para a construção de um sistema nacional de educação. No campo da Educação Inclusiva, previu as seguintes ações: Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; Programa da Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC); e, o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior (MEC, 2007, p. 43). Logo, o documento robustece os encaminhamentos das ações de promoção de inclusão, acesso e permanência e ao direito à educação da população com deficiência, ao tempo em que fomenta políticas educacionais que garantam ao grupo social atingir outros níveis de instrução.

Em 2007, a ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O documento convocava os Estados Partes a promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência (Art. 1). Signatário da ONU, o Brasil ratificou o documento em 2009, com força de Emenda Constitucional, através do Decreto nº 6.949/2009. Atenta aos direitos fundamentais das pessoas com deficiência e com vistas à política de Educação Inclusiva, a Convenção ponderou que os Estados assegurem ao grupo o acesso ao ensino superior geral, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tal finalidade, chama a atenção para a provisão de adaptações razoáveis para a população com deficiência, tal qual, garantam um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino (Art. 24).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) consolida a compreensão de um sistema de ensino equânime, tão quanto urgente, na qual todas/os/es estudantes compartilhem o espaço educacional, aprendem e

participam, sem nenhum tipo de discriminação. O documento entende que a Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional que exige mudanças de percepção, atitudes e conceitos em relação à pessoa com deficiência. Conceitualmente, a política define a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que orienta e disponibiliza recursos e serviços para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dispõe que é função do AEE, identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade, e que suas atividades são complementares e/ou suplementares das realizadas na sala de aula comum, porém não são substitutivas (MEC/SECADI, 2008, p. 14). Em acréscimo, identifica e caracteriza as/os/es usuárias/os/es do atendimento especializado que são: as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ao que concerne ao ensino superior, equaciona que entre os anos de 2003 e 2012, o número de matriculados no ensino superior, passou de 5.078 para 26.663 estudantes com deficiência, representando um crescimento de 425% (MEC/SECADI, 2008, p. 09).

Em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foram publicadas normativas que reafirmam a educação especial como ação transversal à escolarização da classe comum e as funções do Atendimento Educacional Especializado, tencionando a sua regulamentação e financiamento. É

25

exemplo do Decreto nº 6.571/2008, que compreende o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação das/os/es estudantes no ensino regular (Art. 1º, parágrafo 1º) e prevê

[...]apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (Art. 1º)

E na mesma perspectiva, a Resolução nº 04/2009, do Conselho Nacional de Educação, ratifica a realização do AEE, ao tempo em que dispõe

Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE. (Art. 8º)

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública[...] (Art. 8º, parágrafo único)

Embora corroboram com as políticas da Educação Inclusiva, o Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução nº 04/2009, em destaques, estimulam que instituições privadas especializadas realizem o AEE. De acordo com Mendes Jr. e Tosta, o decreto nº 7.611/11 tornou isso mais

evidente. Por certo, causou tensão, dúvidas e questionamentos por parte de vários segmentos que atuam na Educação Especial no Brasil. O ponto crítico do documento é o reforço ao financiamento público às instituições privadas e filantrópicas de Educação Especial, identificados em outros dispositivos nacionais e, pertinentemente, sublinhados nesta pesquisa.

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver Sem Limite – Decreto nº 7.612/2011, objetiva promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência. No âmbito da educação da população com deficiência, o documento remonta as provisões para a continuidade das ações de inclusão e acessibilidade preconizadas pela política de Educação Inclusiva. Prever investimentos em recursos e serviços de apoio à educação básica, prioriza a matrícula no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e para a educação superior enfatiza a instalação dos núcleos de acessibilidade nas IFES e oferta de cursos de formação em Pedagogia, com ênfase na educação bilíngue – Libras/ Língua Portuguesa, como também cursos de Letras-Libras em todas as unidades da federação.

Em atenção ao ensino superior, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES torna pública a Nota Técnica nº 385/2013/CGLNRS/DPR/SERES/MEC às instituições, como também, às/aos/es estudantes e comunidade em geral, com vistas a atenuar eventuais dificuldades na implementação das ações de acessibilidade das IES. A Nota dá ciência das responsabilidades da instituição em três tópicos: I. obrigação das IES e seu escopo; II. Averiguação de cumprimento no âmbito dos processos regulatórios; e, III. Averiguação de cumprimento no âmbito dos processos de supervisão. Por conseguinte, o documento conclui que a acessibilidade é uma obrigação legal das IES, públicas e privadas, e que a averiguação do cumprimento dessa obrigação dar-se-á pela própria SERES no âmbito de processos regulatórios e de supervisão.

A Lei da Inclusão (nº 13.146/2015), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, é elaborada no governo da presidenta Dilma Rousseff, e sancionada em 2016. Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício e as liberdades fundamentais da pessoa com deficiência (Art. 1º), assim como a não discriminação e atendimento prioritário. No que se refere à Educação, em capítulo próprio, sublinha o dever do Estado em garantir a educação de qualidade num sistema educacional inclusivo, o acesso à educação superior, a acessibilidade das edificações, ambientes e a participação nas atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino, às/aos/es estudantes com deficiência. Outro passo importante em 2016, no sentido da garantia dos direitos educacionais, especialmente, do direito à educação superior da pessoa com deficiência, foi a alteração da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/12), através da Lei nº 13.409/16. Essa lei estendeu os direitos à reserva de vagas nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino à população com deficiência, o que ratifica

o direito de atendimento prioritário destacado pela Lei da Inclusão.

Em 29 de agosto de 2016 a presidenta Dilma Rousseff, o Brasil e a educação brasileira sofreram um golpe misógino, parlamentar, midiático e neoliberal. Destaco esse fato, pois, a partir do impedimento arbitrário do cargo da presidenta eleita, testemunhamos verdadeiro e acelerado desmantelamento das políticas públicas da educação. Como primeiro ato no cargo de presidente da República do Brasil, em 2019, Jair Messias Bolsonaro extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Denominado de *Golpe fatal na educação*, as autoras Celi Taffarel e Marize Carvalho denunciam a ação que marca, política e ideologicamente, o período de penúria a que foi submetida à educação do país. As autoras justificam a atuação da SECADI como a garantir o direito à educação com qualidade, equidade e com políticas públicas educacionais voltadas para inclusão social. Ao tempo, em que consideram a sua revogação um retrocesso no campo das políticas educacionais de inclusão, o que revela a repulsa da atual gestão à promoção da diversidade, à valorização da diferença e à justiça social.

A SECADI foi criada em 2004, fruto de lutas históricas dos movimentos estudantis e sociais, para

contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. (MEC/SECADI)

Ao manifestar-se, imediata e pertinentemente, a favor da educação e das políticas educacionais de inclusão, portanto, contra a dissolução da Secretaria e dos desmontes em curso, Taffarel e Carvalho, observaram não ser possível, naquele momento, avaliar os seus impactos. Oportunamente, trago notícias da atualidade para rematar a linha cronológica proposta nessa parte do trabalho, mas que, também, corroboram com as preocupações das autoras. Enfatizo e dou conhecimento que, no decurso desta pesquisa, de 2019 a 2023, resistimos a sucessivos ataques ao Estado de Direito brasileiro, às políticas sociais e à educação.

O sistemático processo de desmonte das políticas educacionais pelo governo federal que se encerrou em 2022 tem sido pauta de debate nas Organizações das Nações Unidas - ONU, que enfatiza com apreensão o declínio da credibilidade institucional do país. Ao que tange às temáticas de gênero, diversidade e sexualidade, nos causa indignação a exacerbação das tentativas de censura, amordaçamento e subjugamento das pautas no atual cenário, mas não nos calarão! Reportagem do sítio G1, salienta que o Ministério da Educação bloqueou quase R\$3 bi da pasta, em 2022. Na educação superior federal, esses cortes comprometem as despesas de água, luz, segurança, limpeza e alimentação de discentes, segundo a Andifes³. A despeito

do Plano Nacional da Educação - PNE, homologado em 2014 para o decênio 2014/2024, esse tem sido minado através da descaracterização e descumprimento de suas metas. A professora Marta Bellini, atenta para a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, proposta no governo Temer (2017) e sancionada no governo Bolsonaro em 2020, e aponta para a precarização das licenciaturas, porque sua

(...) concepção empresarial e anti-educacional e sem futuro para professores e alunos. A BNCC é fruto da cobiça por recursos do Ministério da Educação e, nessa perspectiva, reduz os conhecimentos curriculares e emprega o ensino a distância como panaceia ao país (BELLINI, 2020, p.05).

O Decreto presidencial nº 10.502/2020, por sua vez, mirou na Política de Educação Inclusiva. Nomeada Política Nacional de Educação Especial - PNEE, prevê a matrícula de crianças e adolescentes com deficiência em classes e instituições especializadas, estimulando a segregação das/os/es estudantes. Também, e não menos grave, que educandos com deficiência sejam avaliados se aptos, ou não, a participarem das classes comuns. Com isso, o dispositivo remonta ao período da década de 1930, destacado por Januzzi, quando as práticas educacionais destinadas a essa população “eram centradas apenas na deficiência, na diferença em relação ao considerado normal” (JANNUZZI, 2004, p. 09). Algo pretensamente superado, porém que somente numa gestão regressivamente nefasta é possível.

Como observado neste capítulo, o Brasil possui uma longa trajetória de políticas públicas, normativas e leis que de inclusão da pessoa com deficiência nos espaços educacionais. No ensino superior, essa problemática é mais recente e, segundo a trajetória histórica narrada, variável de acordo com interesses governamentais, suscetível à mudança de gestão. Contudo, compreender esse processo não significa que as demandas das pessoas sejam diretamente atendidas diante da existência de políticas públicas, ou ainda que essas ações sejam efetivas e resultem em impactos positivos na vida das pessoas. Como pontua Michael Lipsky (2019) ao debater a burocracia de nível de rua, há um distanciamento entre as políticas públicas gestadas e construídas por equipes técnicas, pessoas estudiosas, entre outros perfis técnicos e a as pessoas que irão executar essa ação na ponta. Assim, cabe refletir sobre as experiências institucionais, em que essas iniciativas são colocadas em prática.

Dessa forma, no capítulo seguinte faço uma análise de como a legislação brasileira da educação especial/inclusiva, as conjunturas sociopolíticas e o contexto histórico repercutem nas políticas institucionais de democratização do ensino, acesso e permanência desenvolvidas pela Universidade Federal da Bahia. Como vimos neste capítulo, é direito constitucional e dever do Estado garantir um ensino superior gratuito, de qualidade, acessível e inclusivo, de modo que atendam à população com deficiência em todas as fases do ingresso, acesso e da permanência na Universidade. Mas como as instituições lidam com os desafios cotidianos?

3. O DIREITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Seria um corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seriam os contextos poucos sensíveis à diversidade o que segregaria o [deficiente]? (DINIZ, Débora. 2007, p. 17).

Após a breve leitura da legislação da Educação Especial/Inclusiva, nosso foco nesta seção será identificar como elas impactam nas políticas institucionais desenvolvidas pela UFBA. Para tanto, foram feitas revisões em 09 (nove) documentos da Universidade com buscas nos sítios-WEB da instituição e da institucionalização do NAPE/UFBA, bem como do seu funcionamento. Os termos de referência utilizados na pesquisa foram: “acessibilidade”, “acesso”, “deficiência”, “deficiente”, “educação especial”, “excepcionais”, “inclusão”, “permanência” e “portadores de necessidades especiais”, em língua portuguesa. Nesse ínterim, apuramos os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) 2004/2008, 2008/2010, 2012/2016 e 2018/2022; Resolução nº 02/2009 - Fase I Plano Diretor de Desenvolvimento Físico e Ambiental da UFBA (2009); Regimento Interno da Reitoria (2013); Regulamento do Ensino de Graduação e Pós-graduação (2015); Projeto Campus Acessível; e, a Resolução CAE/UFBA nº 8/2017, abordando aspectos das ações estratégicas de fornecimento dos suportes requeridos pelas/os/es educandas/os/es com deficiência.

A estratégia da pesquisa respaldou-se na busca de documentos de Planejamentos, Projetos, Normas, Regulamentos e Diretrizes Institucionais publicados nos sítios-WEB da Universidade; nos quais, ao menos um termo de referência fora mencionado para descrever as políticas de ação da Educação Especial/Inclusiva promovidas pela instituição e publicizadas nos canais da internet, portanto, de acesso livre à comunidade UFBA e, também, às/aos/es cidadãs/os/es em geral.

3.1. DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UFBA: DO PROJETO-SONHO À ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS

De acordo com a análise inicial, identificou-se um total de 04 (quatro) Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) da Universidade, publicados no sítio-WEB institucional Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. Os PDIs estão identificados por suas periodicidades de vigências, ou seja, em ordem crescente e cronológica, identificam-se como,

o primeiro PDI 2004-2008; o segundo, 2008-2010 (adequação ao primeiro PDI); o terceiro, 2012-2016; e, o 2018-2022, em vigência no período deste estudo. Segundo Almeida Filho⁴ (2004), o primeiro plano de desenvolvimento da UFBA - PDI 2004-2008 configurava como um “projeto-sonho”, empenhado na construção de uma Universidade Moderna e financeiramente viável. Para Salles e Miguez⁵(2017), através do plano 2018-2022, pode-se pretender consensos de valores e projetos, dentre os quais promovam as condições efetivas para a verdadeira inclusão.

Compreendemos que, para a construção das condições de inclusão e da participação plena da pessoa com deficiência na educação superior, faz-se necessário a identificação e a diminuição gradativa das barreiras que impedem a aprendizagem. Conforme Booth e Ainscow (2002), os aspectos físicos, culturais, políticos, curriculares e pedagógicos do espaço escolar, bem como, os aspectos socioeconômicos podem representar barreiras, as quais afetam a aprendizagem de estudantes com e sem deficiência. Para os autores, o enfrentamento desses empecilhos requerem a articulação de esforços e recursos, porém

Há sempre mais recursos disponíveis para este fim do que os que são efetivamente utilizados. Quando se fala de recursos não se trata unicamente de dinheiro. Tal como as barreiras, elas podem ser encontradas em qualquer aspecto da escola. Nos alunos, pais, comunidades e professores; na mudança das culturas, políticas e práticas. Os recursos baseados nos alunos, na sua capacidade de orientar a sua própria aprendizagem e se apoiarem mutuamente, tal como o recurso baseado na capacidade dos professores se ajudarem uns aos outros, são particularmente subestimados (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 10).

Em relação ao PDI 2004/2008, ao que se refere a mobilização de recursos que implicam à inclusão das/dos/es estudantes com deficiência na UFBA, o documento limita-se à previsão da acessibilidade arquitetônica. Para cumprir sua missão institucional, o plano tem como um dos princípios orientadores a “igualdade de condições de acesso e permanência” (UFBA, 2004, p. 09). Objetiva, também, ampliar o acesso à Universidade de grupos sociais tradicionalmente excluídos. No entanto, seu planejamento de recursos de acessibilidade está alocado no provimento da infraestrutura física das edificações, à revelia dos aspectos metodológico/pedagógico, por exemplo. O Plano reconhece o desafio de acessibilizar as antigas edificações, prevê programa de ações a ser implementado, com critérios construtivos que atendam as normas arquitetônicas da acessibilidade nas futuras edificações previstas. Visa,

⁴ Naomar de Almeida Filho é formado em medicina na turma de 1975. Tem mestrado em saúde pública e doutorado em epidemiologia. Exerceu seu primeiro mandato como reitor em 2002, sendo reconduzido ao cargo em 2006. É professor titular de epidemiologia no Instituto de Saúde Coletiva da UFBA. Disponível em: <https://www.ufba.br/conteudo/naomar-de-almeida-filho>.

⁵ A Chapa 1, “UFBA uma construção coletiva”, liderada em 2014 pelo diretor da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, professor João Carlos Sales, e o vice o economista Paulo Miguez, venceu as eleições para assumir a reitoria/2014 na Universidade Federal da Bahia nos três segmentos universitários (professores, alunos e técnicos-administrativos). Disponível em: <https://www.blogdoanderson.com/2014/05/22/ufba-jose-carlos-e-eleito-novo-reitor/>.

também, o pleno atendimento às pessoas com deficiência, através da instalação de equipamentos, como: instalação de elevadores, rampas, sanitários, telefones públicos, sinalização, vagas especiais em estacionamentos etc. (UFBA, 2004, p. 41).

Em dezembro de 2009, a Universidade apresenta uma complementação ao Plano de Desenvolvimento 2004-2008, após a adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2007), proposto pelo Ministério da Educação. Identificado como PDI 2008-2010, o documento complementar preserva a estrutura e o conteúdo do PDI 2004-2008, porém, acrescenta metas e ações definidas para o Projeto REUNI. O Decreto nº 6.096/2007 de homologação do projeto, figura como oportunidade de captar recursos para a ampliação da acessibilidade das universidades federais, pois que tem por diretriz, art. 2º item V, a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil. Contudo, o PDI complementar 2008-2010 da UFBA, no que tange às premissas da Educação Especial, não prevê novas ações estratégicas no campo da acessibilidade e da inclusão.

Acompanhando o processo de desenvolvimento institucional, o PDI 2012/2016, lançado em dezembro de 2012, determina as diretrizes para consolidar a implantação do Plano de Acessibilidade da UFBA, entretanto, não apresenta programas, projetos ou cronograma de consolidação e implementação. O documento, citando a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU), compreende que a Educação Especial/Inclusiva no ensino superior requer mais que adequações prediais e dos espaços físicos,

se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (UFBA, 2012, p. 25).

Ainda sobre o referido plano, numa direção distinta à citada Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, utiliza o termo *pessoas com necessidades especiais*, ao referir-se às/aos/es estudantes com deficiência. De acordo com Romeu Sasaki, utilizar nomenclaturas técnicas corretamente não é mera questão semântica desimportante, principalmente, se estivermos comprometidos na construção da educação inclusiva, e que

32

a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente evitados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências que vários milhões de pessoas possuem no Brasil (SASSAKI, 2011).

Porém, o Plano vigente, PDI 2018/2022, adota a mesma terminologia equivocada do seu antecessor. O documento destaca que as ações, no âmbito da acessibilidade, têm se

ampliado através do NAPE, no qual oferta tradução de material didático (LIBRAS, Braile) e capacitação de professoras/es e técnicas/os. A respeito do Plano de Acessibilidade da UFBA mencionado no PDI 2012/2016, mas sem apresentá-lo, no PDI 2018/2022 ele é tido como meio para “os avanços na questão da acessibilidade”. De acordo com as informações fornecidas pelo NAPE, por solicitação da pesquisadora, o documento ainda não foi apreciado pelas instâncias superiores da Universidade⁶.

O atual planejamento demonstra, ainda, que na Universidade a Acessibilidade limitou-se à provisão arquitetônica e departamentalização de ações, quando deveria ser institucionalizada, transversal e intersetorial. Para mais, o planejamento 2018/2022, pretende diretrizes na alçada da Educação Inclusiva e acesso da/do/de estudante com deficiência. Para isso, visa

Promover o desenvolvimento de ações para a acessibilidade física e psicopedagógica dos alunos portadores de necessidades especiais. Atualizar os projetos pedagógicos dos cursos, considerando as demandas por flexibilidade curricular e novas ferramentas/espços de aprendizagem; Garantir que 100% dos PPGs adotem as cotas para pretos, pardos, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas trans na Pós Graduação; Promover o alinhamento das ações das Bibliotecas com as propostas acadêmicas de ensino, pesquisa, extensão, criação e inovação às quais estão vinculadas com vistas a contribuir para a autossuficiência dos usuários, além de ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência, possibilitando ação autônoma e plena inclusão (UFBA, 2017).

No hall das discussões da Educação Inclusiva, os anos 2000 contou com aparatos destinados a ratificar o direito à educação superior da pessoa com deficiência. Como pode-se observar na leitura proposta na seção anterior, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) sublinha o papel de responsabilidade das universidades nesse processo, com a promoção, disseminação e transversalização da educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, o compromisso da Universidade com a Educação Inclusiva não está isenta do contexto social, que requer mudanças estruturais, porém, deve servir de mola propulsora para o desenvolvimento da educação para todas/os/es. Compreendemos que este é um movimento que se constrói através da mobilização de recursos múltiplos que se articulam aos saberes e conceitos e com a adoção de uma linguagem inclusiva que, juntos, proporcionam a minimização e eliminação de barreiras que impedem à aprendizagem e participação plena da pessoa com deficiência no ensino superior.

⁶ No ano de 2017, por meio da Portaria 147/2017, o gabinete da Reitoria da UFBA instituiu um GT - Grupo de trabalho para analisar as demandas de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência, seus direitos e formas de atendimento, e de estabelecer políticas bem definidas, fundamentadas e direcionadas à inclusão de PCDs na universidade. Esta comissão encerrou seus trabalhos com a entrega de uma minuta da proposta para a Política de Inclusão e Acessibilidade de Pessoas com Deficiência na UFBA, no entanto esse documento ainda não foi submetido à apreciação das instâncias superiores da universidade (NAPE/UFBA).

3.2. DA FASE I PLANO DIRETOR DE DESENVOLVIMENTO FÍSICO E AMBIENTAL DA UFBA

Em 2009, através da Resolução nº 02/2009 a Universidade dá conhecimento sobre a Fase I do Plano Diretor de Desenvolvimento Físico e Ambiental da UFBA, que visa, dentre outras coisas, tornar a UFBA, social e ambientalmente, mais acolhedora e dotá-la de mais segurança e acessibilidade. Para tanto, no artigo 6º itens II e III, garante

III - construir malha de trilhas para pedestres para acesso entre unidades e entre setores, com segurança, acessibilidade e proteção ambiental; IV - implantar sistema de transporte intracampus e intercampi acessível, eficiente e ecologicamente sustentado (passarelas, planos inclinados, biobus, bicicletas com empréstimo rotativo etc.)

Nesse período, a Universidade já contava com seu Núcleo de Acessibilidade - NAPE, que fora instituído em 2008, através da Portaria nº 74/2008. No entanto, esta normativa não encontra-se disponível nos sítios-WEB da instituição. O NAPE – Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais, foi criado a partir do Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior, conforme PDE-2007, e através do Projeto UFBA Sem Barreiras, contemplado no Edital Incluir/2007/nº 03. Abordaremos seu advento e detalhes do funcionamento e serviços prestados em seção própria, ver em 2.7.1.

3.3. DO REGIMENTO INTERNO DA REITORIA

Em 2013, a Universidade Federal da Bahia apresenta o Regimento Interno da Reitoria, no qual discrimina as atividades das Pró-Reitorias e órgãos específicos. No campo da acessibilidade e Educação inclusiva, especifica as atividades do NAPE. Cabe à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil – PROAE, através da sua Coordenação de Programas de Assistência ao Estudante, “planejar, fomentar, dirigir, coordenar, supervisionar, avaliar e controlar” as atividades do Núcleo de Acessibilidade.

Notadamente, no Regimento as ações de acessibilidade estão departamentalizadas através das atividades desenvolvidas no Núcleo. Cabe ao NAPE estabelecer parcerias, subsidiar e apoiar trabalhos, fomentar a construção de uma cultura de inclusão, captar recursos, para além do atendimento direto e apoio pedagógico às/aos/es estudantes com deficiência da Universidade.

3.4. DO REGULAMENTO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO 2015

Segundo os indicadores de inclusão do PDI 2012/2016, em 2012 a UFBA tinha entre seus discentes 62 (sessenta e dois) estudantes com deficiência matriculadas/os/es. Em 2014, o Conselho Acadêmico da instituição propôs o Regulamento do Ensino de Graduação e Pós Graduação, aprovado pela Resolução nº 01/2015, no qual articula a organização e o controle das rotinas acadêmicas do seu corpo discente, desde à matrícula da/o/e candidata/o/e aprovada no processo seletivo à orientação acadêmica da/o/e estudante. O documento prevê normas específicas às/aos/es estudantes com deficiência quanto à dilatação do tempo máximo para a integralização curricular, previsto no seu artigo 66, ao tempo em que atualiza a terminologia adotada para referir-se às condições fisiológicas da/o/e estudante. No seu artigo 77-E, indica que para a dilatação o Colegiado do Curso poderá solicitar parecer do NAPE.

Contudo, o regulamento não dá ciência sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência no que diz respeito ao AEE - Atendimento Educacional Especializado, por exemplo, que é preconizada na LDB/1996 como recurso transversal a todos os níveis de ensino. Ou mesmo, faz qualquer menção que assegura currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades da/o/e estudante com deficiência, disposto na referida lei.

3.5. PROJETO CAMPUS ACESSÍVEL UFBA

No Brasil a primeira norma técnica relativa à acessibilidade foi criada em 1985, NBR 9050. A fim de garantir a acessibilidade nas IES, a lei nº 10.098/2000 prevê a eliminação de barreiras e obstáculos nas vias e espaços, na edificação e nos mobiliários das instituições de ensino. A Coordenação de Planejamento, Projetos e Obras da SUMAI/UFBA, inicia o Projeto Campus Acessível, o qual objetiva subsidiar a

implantação de obras de adequação em acessibilidade através de diagnósticos, levantamento dos serviços e desenvolvimento de projetos e orçamentos necessários para adequar todas as unidades acadêmicas, administrativas, circulações e acessos da UFBA à norma de acessibilidade, NBR 9050/2015.

Por seu lado, o Projeto realizou estimativa de custo e planejamento das intervenções, as quais contemplam criação ou reformas e complementações em sanitários acessíveis, rampas, colocação ou adequação de escadas, guarda-corpos, corrimãos; sinalização visual, tátil e podotátil; requalificação de passeios e calçadas etc.

3.6 DA RESOLUÇÃO CAE/UFBA N. 8/2017

No dia 29 de agosto de 2022, a lei nº 12.711/2012, Lei de Cotas, completou 10 anos de vigência. A lei possibilitou maior participação de estudantes com baixa renda, oriundos de escolas públicas, da população negra, quilombola e indígenas nas universidades federais. Possibilitou, também, a mudança no perfil sociorracial das universidades e a ampliação do debate racial no país. Na Universidade Federal da Bahia, a Lei de Cotas foi homologada através da Resolução nº 5/2015, em dezembro de 2015.

Conforme o Relatório Ilustrado UFBA 2018/2021, em 2019 o total de ingressantes na instituição em cursos de graduação presenciais somava 6.247, sendo que 2.885 deles ingressaram através da política de reserva de vagas, o que representa 46,2% de ingressantes. O relatório reforça que

A média de 45,5% da proporção de ingressantes por meio da reserva de vagas para os últimos quatro anos confirma a eficácia da política de inclusão da UFBA. Além da reserva de vagas para estudantes pelo critério da vulnerabilidade socioeconômica e de histórico escolar, a política de cotas proporcionou o ingresso na Universidade de grupos especiais (quilombolas, aldeados, refugiados, pessoas trans, indígena, pretos e pardos). Destaca-se o ingresso em diversos cursos da UFBA de 529 discentes quilombolas, 183 discentes aldeados, 23 trans e 19 discentes refugiados no quadriênio 2018-2021 (UFBA, 2022, p. 04).

Contudo, o documento não apresenta os indicadores que demonstram a performance de participação das/os/es ingressantes com deficiência na UFBA.

No âmbito nacional, como visto, a lei nº 13.409/16 altera a Lei de Cotas para garantir à pessoa com deficiência o direito à educação superior nas instituições federais. Por sua vez, a UFBA ratifica as diretrizes nacionais através da Resolução nº 8, de 07 de junho de 2017. Na qual dispõe, dentre outros, a reserva de vagas de graduação às pessoas com deficiência. De acordo com dados do NAPE, há aumento crescente de matrículas de pessoas com deficiência na instituição após a adoção das cotas. No ano de 2017 o Núcleo atendia 17 (dezessete) estudantes com deficiência, em 2020 - ano de pandemia do coronavírus - eram 96 (noventa e seis), no primeiro semestre de 2022 atenderam 145 estudantes.

3.6. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO NAPE/UFBA - NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Da parceria entre as Secretarias de Educação Superior (SESU) e da SECADI, junto ao Ministério da Educação – MEC, em 2005 criou-se o Programa Incluir: acessibilidade no ensino superior, o qual atentou, fundamentalmente, a assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior. Implementado entre os anos de 2005 até 2011, o Programa Incluir objetivou orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, com vistas a apoiá-las com aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários para a execução de ações de acessibilidade (MEC/SECADI, 2013). Primordialmente, o Incluir subsidiou a criação e consolidação dos núcleos de acessibilidades nas universidades federais.

Por meio das chamadas públicas, as IFES apresentaram projetos institucionais de criação dos núcleos de acessibilidade. De acordo com o programa, cabem aos núcleos de acessibilidade a organização de ações institucionais que garantam a inclusão da/o/e estudante com deficiência à vida acadêmica, com a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação. A partir de 2012, o MEC transpõe recursos financeiros diretamente às IFES, através da matriz orçamentária da instituição, com a finalidade de garantir as ações políticas de acessibilidade, a partir dos eixos: infraestrutura; currículo, comunicação e informação; programas de extensão; programas de pesquisa (MEC/SECADI, 2013).

Em linha com os dispositivos legais e em consonância com os paradigmas da educação inclusiva e das próprias diretrizes institucionais, a Universidade Federal da Bahia constitui seu Núcleo de Acessibilidade, através da Portaria nº 74, de 26 de março de 2008. O Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais - NAPE da UFBA é vinculado à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil – PROAE. O setor localiza-se na Rua Barão de Jeremoabo, SN, Campus Universitário de Ondina, Pavilhão de Aulas da Federação - PAF III, térreo. Seus canais de contato são através dos telefones: 71 3283-6979/6980, e-mail: napeufba@ufba.br, Facebook: nape.page ou o sítio web: www.napeaccessivel.ufba.br.

O Núcleo tem função primordial na promoção da inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência, bem como na eliminação das barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas, didáticas e culturais na Universidade Federal da Bahia. De acordo com o Regimento Interno da Reitoria (UFBA, 2013, p. 38) são premissas do Núcleo:

1. desenvolver e articular ações que possibilitem o desenvolvimento efetivo do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais;

2. estabelecer parcerias com outras instâncias universitárias e com organizações externas, de forma a oportunizar a inclusão dos estudantes em espaços acadêmicos;
3. subsidiar e apoiar o trabalho das Unidades Universitárias e de outros órgãos em suas necessidades de atuação e informação sobre pessoas com necessidades especiais;
4. fomentar e subsidiar a construção de uma cultura de inclusão, por meio de promoção de acessibilidade e de valorização da diversidade;
5. especificar, propor, captar e atualizar recursos de tecnologia assistiva que favoreçam a inclusão e a autonomia de estudantes com necessidades especiais; e
6. apoiar os órgãos competentes na identificação e mapeamento de problemas de acessibilidade nas Unidades Universitárias e nos demais órgãos e colaborar na busca de soluções para sua efetiva superação;

Observa-se, portanto, que as competências do NAPE são de caráter multidisciplinar, o que demanda recursos humanos especializados e a transversalidade das suas ações. Durante o curso da pesquisa de campo, entre os anos de 2019 a 2022, a Prof.^a. Elizabeth Reis Teixeira assumiu a Coordenação Administrativa do NAPE, junto à equipe composta por Setor Administrativo/Pedagógico, Setor de adaptação de textos, Setor de Libras, Setor da Equipe Multidisciplinar, Setor do AEE. Ainda, compõem o Núcleo as/os bolsistas extensão, monitoras/es inclusivas e a PROAE. Os Programas de Monitoria e Mobilidade - PMM, Apoio Pedagógico para o Aluno com Deficiência - PAPAD e os Projetos Especiais são os principais prospectos de atuação do NAPE. E, consistem em uma rede de ações nos campos do Ensino, da Pesquisa e Extensão, direcionada à formação e qualificação profissional nas áreas de inclusão e acessibilidade, e ao apoio a estudantes com necessidades educacionais especiais (EDITAL, 2018).

3.7.1. Público-alvo

As/os/es sujeitas/os/es a quem se destinam as proposições do NAPE são estudantes com deficiência, Transtornos Gerais do Desenvolvimento, Altas habilidades e Superdotação. No ano de 2019, no momento de início desta investigação, atividade pertinente ao Estágio Supervisionado I, eram atendidas/os/es 75 (setenta e cinco) estudantes, beneficiárias/os/es diretas/os/es das políticas de acesso, inclusão e permanência desenvolvidas pelo Núcleo. As/os/es estudantes usuárias/os eram quantitativamente: 33 (trinta e três) estudantes com deficiência visual, 20 (vinte) com deficiência física, 08 (oito) com deficiência auditiva, 07 (sete) com deficiência intelectual, 04 (quatro) com transtornos do espectro autista e (três) com altas habilidades/superdotação.

Do panorama do ingresso da pessoa com deficiência na UFBA, verifica-se aumento gradativo no número de estudantes atendidas/os/es pelo NAPE, sobretudo nos cursos de

graduação presenciais, como informa o Quadro 1. Esta tendência é observada, também, com base em dados dos Censos da Educação Superior brasileiro. Entre 2010 e 2019, as matrículas de estudantes com deficiência na educação superior cresceram 144,83%. Em 2019 foram registradas, aproximadamente, 48.000 (quarenta e oito mil) matrículas desse público no ensino superior, o que equivale a 0,56% do total de ingressos.

Quadro 1 - Estudantes com deficiência atendidos pelo NAPE, por ano.

Ano do atendimento	Total de estudantes
2017	16
2018	52
2019	82
2020	96
2021	101
2022*	145

Fonte: Elaboração pela autora a partir dos dados do NAPE.

*Dados coletados até o primeiro semestre de 2022.

Todavia, o aumento na inserção desse público na instituição não significa equidade nem equiparação em relação ao número total de ingressantes na UFBA, longe disso. De acordo com o último Censo da Educação Superior, em 2020, os ingressantes dos cursos de graduação somaram 3.765.475 (três milhões, setecentos e sessenta e cinco mil e quatrocentos e setenta e cinco) de inscritos, desses, 55.829 (cinquenta e cinco mil e oitocentos e vinte e nove) são pessoas com deficiência e/ou superdotação, o que representa 1,48% do total de ingressos. Nessa direção, o levantamento UFBA em Números nos diz que, em 2021 foram 45.990 (quarenta e cinco mil e novecentos e noventa) matriculadas/os/es na instituição, desses, apenas 101 (cento e um) são estudantes com deficiência.

Tangencialmente, o NAPE evidencia-se como fundamental campo de estágio, atuação profissional e formação político-educacional para o enfrentamento ao preconceito, discriminação e capacitismo à pessoa com deficiência. São contempladas pelas ações do Núcleo não somente o público atendido, mas estudantes-bolsistas de extensão, monitoras/es inclusivas, estagiárias/os/es, voluntárias/os/es, servidoras/es etc. no desenvolvimento de projetos de ensino, extensão e formação (monitoria, tutoria, estágio, entre outros) que visam o apoio acadêmico às/os/es estudantes com deficiência, transtornos globais e/ou superdotação/altas habilidades.

Tal fato conjuga com as iniciativas profissionais das/os Analistas de Políticas Públicas em Gênero e Diversidade, as quais visam formular, acompanhar e monitorar políticas e projetos de materialização de direitos, persuadido pelas perspectivas de gênero e da diversidade. Os motes de atuação do Núcleo oportunizam a transversalização das demandas sociais de grupos historicamente excluídos dos espaços formais de educação, sobretudo das universidades.

Assente a vivência como bolsista-extensão do NAPE, participante dos programas PMM e PAPAD, ingressei no núcleo em outubro de 2018, apreendi a relevância das políticas públicas que intentam para a redução dos obstáculos sociais/arquitetônicos/atitudinais/tecnológicos que permeiam as rotinas das Pessoas com Deficiência. Ainda, através da observação etnográfica e partilha nos eventos do Núcleo, entrevistas abertas com servidores, pesquisa documental e revisão bibliográfica, tornaram-se possível a construção desta pesquisa, na qual propõe um breve diagnóstico do setor e a compreensão da dinâmica das suas práticas para a entrega das políticas de democratização da educação.

40

3.7.2. Atendimento às/os/es estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou superdotação/altas habilidades

No que diz respeito ao fluxo de serviços, quando ingressante o estudante com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Superdotação/ Altas Habilidades é encaminhado ao NAPE para uma conversa entre a/o/e estudante, sua família, a Assistente Social e as/os profissionais do Núcleo. O acesso ao setor é possibilitado através da visita presencial, por e-mail ou por telefone. O passo seguinte trata-se da Reunião Multidisciplinar/Entrevista social individualizada para elucidar os caminhos a serem definidos, de acordo com as especificidades da/o/e estudante. Nessa etapa são observados quatro pontos básicos: a) identificação das necessidades educacionais específicas da/o/e estudante; b) definição dos recursos, equipamentos e apoios necessários e das atividades a serem desenvolvidas; c) articulação com as/os/es docentes e o Colegiado do curso; e, d) encaminhamento do parecer com as estratégias de atendimento educacional em formato de Comunicado às/aos/es docentes.

Elucidada as diretrizes de serviços individualizados, o Núcleo ocupa-se das ações práticas para fornecer à/ao/e estudante o Atendimento Educacional Especializado - AEE e ou Atendimento ao Estudante com Deficiência. Em linhas práticas, o NAPE/UFBA caracteriza as

suas ações⁷ do AEE como:

- Orientação e auxílio no uso de Tecnologia Assistiva;
- Leitura e produção de textos acadêmicos;
- Ledor e transcritor para avaliações;
 - Suporte na formatação e digitação dos textos acadêmicos;
- Suporte para estudos de textos para estudantes com deficiência visual, intelectual ou transtornos específicos da aprendizagem;
- Auxílio na mobilidade nos diversos espaços da UFBA;
- Atendimento e suporte no uso do computador (para pesquisas e realização de atividades acadêmicas);
- Mediação pedagógica nas avaliações dos alunos com deficiência.
(NAPE/UFBA, 2017, p. 8).

Para tanto, o Núcleo atua através dos Programas Projetos Especiais (PPE), Programa de Apoio Pedagógico para o Aluno com Deficiência (PAPAD), Programa de Monitoria de Mobilidade (PMM) e Tutoria Inclusiva. Nos quais são disponibilizadas, através de edital de seleção, bolsas de extensão para estudantes da graduação da Universidade Federal da Bahia com objetivo de consolidar novas estruturas universitárias à política de acesso, inclusão e permanência no ensino superior, bem como promover novos conhecimentos na área da Educação Inclusiva e da inclusão das pessoas com deficiências (EDITAL, 2018).

3.7.3. Assistência social

O processo de inclusão e participação plena da/do/es estudante com deficiência na universidade pública demanda recursos diversos, os quais precisam estar articulados, a fim de se construir uma rede de amparo, pois que, a falta de alguns aspectos político, sociocultural e econômico, se cumulativos, pode recrudescer a situação de vulnerabilidade desse grupo social. Como destacado ao longo desse diálogo, as políticas de acessibilidade da Universidade não podem ser compreendidas apenas pela execução de adequações arquitetônicas, reservas de vagas às pessoas com deficiência, tão pouco pelo departamento de apoio à inclusão. Tão logo, essas políticas institucionais precisam se ocupar quanto a permanência desse grupo social na Universidade.

O Programa de Assistência Estudantil da UFBA é atribuição administrativa da Pró Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (UFBA, 2013, p. 36). Através do Núcleo de Apoio ao Estudante, cabe à PROAE

1. coordenar processos de seleção para ingresso nos programas de moradia, restaurante universitário e creche;
2. cadastrar estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica;
3. desenvolver ações de apoio social aos estudantes;

⁷ Informações disponíveis em material próprio de formação do NAPE/UFBA.

4. assessorar o Pró-Reitor de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil e o Conselho Social de Vida Universitária na implementação e condução das políticas de assistência estudantil;
5. planejar ações de avaliação e acompanhamento social;
6. realizar pesquisas das condições socioeconômicas dos estudantes;
7. acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes beneficiários;
8. colaborar com outros órgãos competentes na elaboração de projetos voltados para a melhoria do desempenho acadêmico de estudantes;
9. propor programas de acompanhamento psicossocial para estudantes; e
10. organizar atividades voltadas à qualificação das relações interpessoais dos estudantes que convivem nas residências estudantis;

Nesse sentido, o Serviço Social do NAPE, subordinado à PROAE, realiza, inicialmente, a entrevista social individualizada com a/o/e estudante com deficiência, com vistas a identificar a sua situação social. Após diagnóstico socioeconômico, encaminha-se às instâncias competentes para deliberar sobre bolsas e/ou auxílios de Assistência Estudantil.

Conforme relatório UFBA em Números, ano-base 2017, foram fornecidos 16.104 Auxílios-moradia, 8.748 Auxílios-transportes e 10.266 Auxílios-alimentação às/aos/es estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Por seu lado, o Relatório Ilustrado UFBA 2018/2021, informa que, em 2020, houve aumento de 12,7% no número de discentes que receberam serviços, auxílios e bolsas dos programas de assistência estudantil da instituição. Dado o contexto da pandemia de COVID-19, novos auxílios foram criados com intuito de apoiar as/os/es estudantes.

3.7.4. Atendimento e serviço das/os Tradutores-Intérpretes de Libras

Outra modalidade de atendimento do NAPE, destina-se à comunidade surda, através da atuação da equipe de Tradutores-intérpretes de Libras. Em 2022, esta equipe é composta por 11 (onze) profissionais, dentre os quais 09 (nove) são servidoras/es efetivos e 02 (dois) empregados públicos contratados por meio de concurso temporário. Porém, 10 tradutores estão em atuação, há 1 servidor afastado por motivo de saúde. Os/as tradutores-intérpretes atendem toda a comunidade UFBA, sendo as/os/es estudantes em sala de aula da graduação e da pós-graduação, as/os/es docentes surdos, as palestras e eventos, as orientações acadêmicas e todas as atividades do tripé da Universidade, pesquisa, ensino e extensão. Todas as solicitações desses serviços precisam ser encaminhadas com antecedência mínima de 5 dias úteis para o e-mail: librasufba@ufba.br. As demandas são filtradas e agendadas conforme a disponibilidade do setor, contudo, as/os/es discentes em aula têm prioridade no atendimento, sobre qualquer outro evento.

De acordo com o Documento Orientador para o Trabalho dos Tradutores-Intérpretes de

Libras durante o Semestre 2022.1, o NAPE torna público que, diante do aumento gradual de ingressantes com deficiência auditiva na Universidade, em contraponto ao déficit de profissionais intérpretes e das demandas crescentes, o atendimento às solicitações têm sido prejudicados. A atuação desses profissionais é realizada em equipe/duplas por aula/evento, presencial ou remotamente, com revezamento a cada 15 ou 20 minutos, a exceção são os atendimentos individualizados com duração de até 1 hora.

Para o atendimento de Eventos/palestras, esses só serão atendidos a partir do envio dos materiais (resumos, slides, vídeos etc.) com antecedência mínima de 02 dias úteis. Em casos de eventos com palestrantes surdos, é necessário o envio de materiais e de um vídeo em

43

Libras contendo resumo de apresentação e sinais específicos que serão utilizados, com antecedência mínima de 03 dias úteis.

3.7.5. Suporte tecnológico: tecnologia assistiva (TA)

De acordo com a ATA da VII Reunião do extinto Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, entende-se por Tecnologia Assistiva (TA) ser

uma área do conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007).

Portanto, as Tecnologias Assistiva (TA), que podem ser um serviço de apoio à mobilidade até uma caneta adaptada, figuram como auxílios na eliminação de barreiras que possam impedir ou limitar a participação e autonomia da pessoa com deficiência.

Para o desenvolvimento das suas atribuições, o NAPE está equipado com alguns recursos de tecnologia assistiva que podem ser leitores de tela, ampliadores, OCRs ou equipamentos, mobiliários etc. Para tanto, dispõe de uma equipe de profissionais, bolsistas extensão, monitores de apoio técnico qualificados para produzir os materiais didáticos adaptados e, também, para que à/o/e discente com deficiência possa utilizá-los nas dependências do Núcleo.

Seguem imagens de alguns recursos de TA disponíveis para o Atendimento Educacional Especializado no Núcleo:

SOFTWARES - LEITORES DE TELAS

Figura 1 - NVDA

Figura 1. Descrição da imagem: logotipo da marca NVDA. As letras N e D unidas, em maiúsculas, preenchidas em cinza escuro e bordas pretas.



Fonte: NAPE, 2017.

Figura 2 - JAWS

Figura 2. Descrição da imagem: logomarca da JAWS. Tubarão perfilado, com a boca aberta, em cinza e branco. Abaixo do tubarão, o nome JAWS, em maiúsculas, em lilás.



Fonte: NAPE, 2017.

Figura 3 - DOSVOX

Figura 3. Descrição da imagem: logomarca da DOSVOX. Imagem de tela do computador, é dividida na horizontal por dois retângulos, na parte superior, preto, na inferior, marrom. Na parte superior e alinhado à esquerda, num retângulo de fundo azul códigos formam o nome da DOSVOX na cor branca e em maiúsculas. Ao lado do retângulo azul, um quadrado branco tem ao centro um quadrado em preto e amarelo com um fone de ouvido e o nome DOSVOX. Na parte inferior, códigos, letras e números, em branco e amarelo, ilegíveis.



Fonte: NAPE, 2017.

SOFTWARES - AMPLIADORES

Figura 4 - ZOOMTEXT

Figura 4. Descrição da imagem: logomarca da ZOOMTEXT. Num quadrado amarelo, uma lupa ampliada tem parte da sua lente sobreposta por parte da letra Z, em preto e maiúscula.



Fonte: NAPE, 2017.

Figura 5 - Logotipo da Freedom/ MAGIC

Figura 5. Descrição da imagem: Logotipo da Freedom/ MAGIC. Num fundo branco, ao centro, um balão sombreado em tons de azul está ao lado da inscrição: “Freedom Scientific”. Na parte superior, centralizado, está: “Saldit Software. Na parte inferior, centralizado, diz: “Fabricante: Freedom Scientific. Produto: Software Ampliador de tela e leitor de tela auxiliar – MAGIC. www.licenciamentodesoftware.com.br”.



Fonte: NAPE, 2017.

46

SOFTWARES - OCRs

Figura 6 - READIRES

Figura 6. Descrição da imagem: logotipo da Readiris PRO 11. No centro da tela, em fundo azul, imagem de tela de computador e impressora profissional. Ao lado esquerdo, está escrito: “PDF, Word, Excel, Email, and Marty more.” Na parte inferior, escrito: “Readiris PRO 11. Corporate Edition, The Word’s Fastest, Most Accurate OCR solution”.



Fonte: NAPE, 2017.

Figura 7 - ABBYY



Fonte: NAPE, 2017.

47

Figura 8 - OPENBOOK

Figura 8. Descrição da imagem: logotipo da OPENBOOK. Em fundo branco, a palavra Open em vermelho junto à palavra Book em cinza. As letras iniciais, O e B, das palavra Open e Book, estão destacadas em maiúsculas.

The logo consists of the word 'Open' in a red, sans-serif font, followed by the word 'Book' in a grey, sans-serif font. The 'O' in 'Open' and the 'B' in 'Book' are slightly larger and more prominent than the other letters.

Fonte: NAPE, 2017.

EQUIPAMENTOS/ MOBILIÁRIOS/ OUTROS

Figuras 9 e 10 - Mesas adaptadas

Figura 9. Descrição da imagem: fotografia colorida de mesa adaptada com dois suportes superiores, um teclado e apoios para braços.



48

Figura 10. Descrição da imagem: fotografia colorida de mesa adaptada com concavidade anatômica.



Fonte: NAPE, 2017.

Figuras 11 - Calculadora com sintetizador de voz

Figura 11. Descrição da imagem: fotografia colorida de calculadora manual na cor



prata.

Fonte: NAPE, 2017.

49

Figura 12 - Multiplano

Figura 12. Descrição da imagem: fotografia colorida da embalagem do jogo Multiplano. Embalagem retangular em tons de azul com fecho ao centro. Na parte superior, um coelho amarelo, sorridente e de braços abertos, usa óculos e um colar com pingente arredondado. Abaixo do coelho a palavra Multiplano em destaque, grafada em amarelo com bordas azuis, em maiúsculas. Na parte inferior da embalagem, no canto esquerdo, cinco fotografias do jogo em uso. Ao lado inferior direito está escrito: “Aprenda Matemática brincando!”.



Fonte: NAPE, 2017.

Figura 13 - Gravador de voz

Figura 13. Descrição da imagem: fotografia colorida do gravador de voz, marca TASCAN preto, tela laranja e botão RECORD em vermelho.



Fonte: NAPE, 2017.

50

Figura 14 - Tablet

Figura 14. Descrição da imagem: fotografia colorida de dois Tablets da marca Samsung. O primeiro, na vertical, exibe tela com fundo de tons azuis, que informa o horário: 12:45 e a temperatura 20°C e ícones de aplicativos. O segundo, na horizontal e com a face posterior, está atrás do primeiro, exibe capa preta e lente da câmera.



Fonte: NAPE, 2017.

Portanto, compreendemos ser o Núcleo aliado promissor à transformação social através das suas ações concernentes às políticas de inclusão e acessibilidade, bem como ao rompimento dos preconceitos e capacitismos persistentes no cotidiano das pessoas com deficiência. Ao dispor de equipe multidisciplinar, o núcleo compreende que tal metodologia é a maneira possível ao enfrentamento dos empecilhos estigmatizantes. Por conseguinte, possibilita assimilação de que as barreiras sociais que impedem a dignidade e a cidadania plena aos grupos historicamente negligenciados são da ordem da intersecção de opressões, os quais estão engendrados, socialmente, como raça/etnia, classe, gênero, sexualidade, deficiências, geração, territorialidade, etc.

Nessa perspectiva, a partir das iniciativas de servidores, conhecedores das atribuições institucionais do NAPE e da compreensão dos atravessamentos sociais, promovem ações que pretendem estabelecer diálogos com a comunidade UFBA, sociedade civil, movimentos sociais, etc., prioritariamente sobre as intersecções de fatores vulnerabilizantes as que estão expostas à pessoa com deficiência. O DIVERSILIBRAS e o Simpósio UFBA AZUL, que,

coordenados pelas intérpretes de Libras Álon Maurício e Vanessa de Almeida, respectivamente, são projetos interdisciplinares que figuram como algumas dessas iniciativas. Ao abordarem as questões das comunidades LGBTQIA+ com deficiência e das comunidades surdas, remontam às vivências, resistências e estratégias de sobrevivências necessárias para a desconstrução da sociedade machista, racista, capacitista, LGBTfóbica, etc

Como visto, o Núcleo mostra-se equipado através da disponibilidade recursos/dispositivos de tecnologia assistiva, ao tempo em que propõe formação e qualificação político-educacional nas temáticas da inclusão e acessibilidade aos estudantes com necessidades educacionais especiais, e formações multidisciplinares ao alargar discussões para além das especificidades das deficiências. Composto por servidores técnicos e administrativos, intérpretes de Libras, professores, estudantes-bolsistas, monitoras/es estudantes-assistidas/os/es, o NAPE se destaca pela pluralidade das subjetividades e das áreas de conhecimentos e interesses. A diversidade da equipe propicia ao Núcleo agregar debates e perspectivas multidisciplinares e transversais, cabendo relevantes e atuais discussões mobilizadas pela Universidade e, principalmente, pelo arroubo dos movimentos sociais e sociedade civil. Tão logo, o NAPE mostra-se como espaço potente na mudança atitudinal e transformação social para uma UFBA e sociedade mais inclusiva e anticapitista.

Contudo, é perceptível que a articulação das questões de gênero e sexualidades com as demandas das deficiências, decorre periféricamente, a partir de ações pontuais, não menos relevantes, daquelas que se propõem voluntariamente ao debate, e ausência completa no Curso de Formação Institucional ministrado pelo Núcleo. Esta lacuna desfavorece a discussão necessária para a dissolução do mito de que as pessoas com deficiência não possuem sexualidades, e para o conhecimento de que essas/es sujeitas/os/es, também, são alvo das violências sexuais. Cerqueira, Coelho e Ferreira (2017) analisaram a evolução das notificações de estupro no país, no período entre 2011 e 2014, e verificaram que mais de 10% (dez por cento) das pessoas agredidas sexualmente são pessoas com deficiência física e/ou intelectual.

4. A UFBA É INCLUSIVA?

Uma incapacidade ao andar é uma lesão, enquanto uma incapacidade ao entrar em um edifício devido a entrada ser composta por escadas é uma deficiência (MORRIS apud PALACIOS, 2008, p. 103)

De acordo com os levantamentos abordados nos capítulos 2 e 3, observa-se que as políticas públicas concernentes possibilitaram a ampliação do acesso à educação formal a grupos sociais, historicamente segregados do ensino regular, como a população com deficiência. A fim de alcançar maior compreensão sobre a efetividade destas políticas na Universidade Federal da Bahia, este capítulo apresenta a terceira etapa da pesquisa, a qual refere-se a análise das escutas, através das entrevistas realizadas com 02 (dois) estudantes com deficiência atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade da UFBA, o que se alinha ao lema dos movimentos sociais das pessoas com deficiência: *“Nada sobre Nós, sem Nós”*. Esta fase objetivou obter dados qualitativos que não seriam possíveis somente através da realização das primeiras etapas. A forma de entrevista utilizada foi a semiestruturada, a fim de alcançar informações e percepções das/os/es cidadãs/os/es de direitos, nos processos de sociabilidade, interação institucional e ensino-aprendizagem na universidade.

Antes de mais, é importante refletir sobre como as disputas ideológicas, de valores e de saberes influenciam na organização social, na estruturação do Estado e, portanto, está diretamente ligada às prioridades orçamentárias dos entes federativos brasileiros. A concepção social, política e econômica brasileira é profundamente marcada pelo colonialismo euro-cristão, pela escravidão e pelo etnocídio de povos indígenas e africanos. Para Quijano, a colonialidade do poder está fundamentada, principalmente, na classificação social hierárquica com a ideia de raça, que expressa a experiência básica da dominação colonial e de todas as formas de controle e exploração do trabalho (QUIJANO, 1991, p. 117). Contudo, Melo destaca que ainda nos é costumeiro atribuir à escravidão a desigualdade racial no Brasil, “não é tão fácil enxergarmos nossas discriminações do presente, não vemos o pacto tácito firmado entre brancos que perpetua o racismo na nossa sociedade” (MELO, 2020, p. 14).

Para Crenshaw, a interseccionalidade é uma conceituação que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre vários eixos da subordinação – a forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, classismo dentre outros sistemas discriminatórios criam desigualdades que estruturam as posições relativas a mulheres, raça, raça/etnia, classes, etc. (CRENSHAW, 2002, p. 177). Nesta linha, a combinação de fenômenos históricos de dominação, em destaque, convergiu em outros sistemas de opressão, que se articulam, se interdependem e se retroalimentam, enquanto organizam institucionalmente uma sociedade hierárquica e desigual, no nosso país. O capitalismo, o racismo, o patriarcado, a

LGBTQIAP+fobia, o etarismo, o capacitismo configuram como a materialidade de subalternização de corpos e saberes, ao passo em que gera exploração, vulnerabilidades, violências, silenciamentos de determinados grupos sociais.

São exemplos da ação do Estado brasileiro na perpetuação das desigualdades e opressão das populações historicamente vulnerabilizadas, quando opera nas políticas monetária e tributárias ou diretamente nos gastos públicos, por meio da redução, cortes e congelamento dos investimentos das áreas da saúde, da educação e da moradia. Essas medidas de austeridades em áreas sensíveis, por exemplo, impactam profundamente aquelas/es que delas dependem diretamente. Em 2016 foi publicada no Diário Oficial a Emenda Constitucional 95/16, a PEC do Corte de Gastos, chamada pelos movimentos sociais de PEC da Morte ou PEC do Fim do Mundo. Em linhas práticas, essa medida instituiu nova medida fiscal na Constituição brasileira, na qual define que os gastos públicos serão congelados por 20 anos. Para Rosa Maria Marques, a definição do teto de gastos públicos é comum internacionalmente, porém o horizonte temporal e o congelamento de gastos sociais aqui adotados, são novidades (MARQUES, 2016).

É importante ressaltar que, mesmo sendo o Estado operador e gerador de opressão e desigualdades – através dos mecanismos reguladores da força, das leis e das políticas públicas – ele não é impenetrável. Por meio das lutas históricas de resistência dos movimentos sociais das mulheres negras e camponesas, dos povos indígenas, das pessoas com deficiência, da organização popular e sindical, dos mandatos coletivos e participativos, têm-se demonstrado possível colocar em pauta as demandas das populações vulnerabilizadas. Da participação política formal à fomentação da criação, implementação e acompanhamento das políticas sociais, a disputa por espaços e direitos tem sido um caminho para se efetivar e garantir direitos sociais e cidadania.

Didaticamente, podemos pensar o Orçamento Público como instrumento técnico político de planejamento de gastos dos recursos (impostos, taxas e contribuições) arrecadados pelo Estado (CABRAL, p. 07), com vistas a realização das diversas Políticas Públicas pelo poder público. Os mecanismos de arrecadação e aplicação dos recursos deveriam conferir a cidadania das/os/es sujeitas/os/es e promover a igualdade, porém as prioridades de onde serão aplicados dependem das disputas de interesses entre os diversos setores do Estado e grupos sociais (INESC, 2017, p. 27). Portanto, o orçamento configura-se como campo de disputas e rupturas político-ideológicas e a participação popular é prevista na elaboração das leis orçamentárias pelo executivo e na discussão e votação dos projetos de lei pelo poder legislativo. A fim de formar agendas e pautas políticas para reconhecer um problema enquanto questão pública, na incessante busca por inclusão e justiça social.

O ciclo orçamentário compreende o planejamento e a execução orçamentária pública,

estruturada a partir de três legislações, o PPA, a LDO e a LOA. O PPA – Plano Plurianual é o instrumento de planejamento orçamentário do governo - define as diretrizes, os objetivos e as metas por um período de quatro anos (BRASIL, 2019). LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias “é o elo entre o PPA e a LOA – diminui a distância entre o planejamento e o orçamento” (ENAP, 2021, p. 16). A LOA – Lei Orçamentária Anual sua elaboração inicia-se com a formulação das propostas orçamentárias pelas Unidades Orçamentárias observados o PPA e a LDO (ENAP, 2021, p. 30).

Por sua vez, uma política pública pode ser compreendida como uma ação formulada e realizada com recursos públicos que tem um determinado objetivo e produz resultados na coletividade. Para o INESC a Política Pública é

uma ideia, um desejo, uma intenção de realizar algo concreto para determinado segmento da sociedade, sendo composta de vários elementos: objetivo, público-alvo, metas, ações, responsáveis, prazos, indicadores. Um componente fundamental é o orçamento, que deve ser previsto e executado para cada ação da política pública. Esses recursos são vinculados a determinados objetivos, atividades e resultados (INESC, 2017, p. 30)

O INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos, organização da sociedade civil brasileira, tem como missão a construção de agendas públicas para o enfrentamento a todas as formas de desigualdades. O Instituto elaborou uma Metodologia *com as lentes de direitos humanos* para avaliar as políticas públicas e o orçamento público, com vistas a identificar nesses instrumentos a promoção dos Direitos Humanos. Os cinco pilares da Metodologia são: 1º) *financiamento do Estado com justiça fiscal*: distribuição justa da carga tributária entre os segmentos da nação. Paga menos quem ganha menos, paga mais quem ganha mais; 2º) *uso máximo de recursos disponíveis*: aplicação máxima dos recursos arrecadados em políticas de direitos humanos; 3º) *realização progressiva dos direitos humanos*: investimentos em direitos devem ser progressivamente aumentados por meio de políticas públicas universais e inclusivas; 4º) *não discriminação*: combate às desigualdades e discriminações exercidas pelo Estado e sociedade; 5º) *a participação*: deve estar presente no desenho de todas as políticas e orçamento para assegurar a transparência e o controle social.

Segundo Sano e Montenegro, a temática da avaliação na gestão pública é bastante vasta e dinâmica, porém os critérios mais utilizados são os 3Es – Eficiência, Eficácia e Efetividade. Os autores compreendem que

a efetividade é percebida mediante a avaliação das transformações ocorridas a partir da ação; a eficácia resulta da relação entre metas alcançadas versus metas pretendidas e a eficiência significa fazer mais com menos recursos.

A efetividade está relacionada ao impacto social que procura identificar os efeitos produzidos sobre uma população-alvo de um programa social. Por seu turno, avaliar o impacto social é mensurar o real valor de um

investimento social (SANO; MONTENEGRO, 2013, p. 40).

Para Rua e Romanini, a trajetória da avaliação da política pública compreende a mensuração dos fenômenos analisados, as formas de atingir resultados e evolui para um julgamento das intervenções não somente quanto à eficácia e eficiência, mas, principalmente, quanto à sua efetividade, sustentabilidade e equidade (RUA; ROMANINI, p. 03). Para esta pesquisa, e ao propósito dela, equivale dizer que a avaliação da efetividade das políticas para o acesso e permanência da/o/e estudante com deficiência no ensino superior está ligada, primordialmente, ao impacto destas políticas na vida acadêmica e social desta população, bem como observar o nível de satisfação. Compreende, também, a indissociabilidade da mensuração quantitativa das metas elencadas na legislação que refletem, neste caso, a atuação da Universidade com a ampliação de vagas para a comunidade com deficiência nas IES, das políticas da assistência estudantil, da otimização dos serviços de atendimento, da disposição das tecnologias assistivas, da acessibilidade arquitetônica, etc.

O monitoramento e a avaliação das políticas são instrumentos de gestão indispensáveis que fortalecem o planejamento das intervenções para melhorar a efetividade das ações, com vistas a produzir informações relevantes para a verificação do desempenho e possíveis ajustes ao longo da intervenção. Compreende-se por monitoramento ao acompanhamento dos processos, produtos e resultados para informar quanto à operacionalização e os efeitos imediatos da política (BRASIL, 2018, p. 163). Por sua vez, a avaliação entende-se como a atribuição de valor, julgamento e mensuração da política, a fim de informar mais profunda e detalhadamente sobre o funcionamento e os impactos da política (BRASIL, 2018, p. 163). Estas duas funções devem ser integradas a todo ciclo da gestão das políticas, de forma contínua e integrada (BRASIL, 2018, p. 163) desde diagnóstico do problema, levantamento das alternativas, planejamento e formulação da intervenção, impacto orçamentário e financeiro à implementação.

Assim sendo, ao recuperarmos a legislação da Educação/Inclusiva há, de fato, um aparato legal que suscita a inclusão da pessoa com deficiência na educação formal do país. Da crescente nas matrículas na educação básica, a partir da LDB/1996, à inserção no ensino superior, com a vigência da Lei 13.409/2016 que dispõe a reserva de vagas para pessoas com deficiência na educação superior das IFES, aferimos que as políticas são eficazes na inserção desse grupo nos ambientes formais de ensino. Contudo, se tomarmos somente o indicador quantitativo de inserção para avaliarmos as políticas de inclusão, incorreremos na camuflagem das tantas outras barreiras que impedem a aprendizagem e participação plena da pessoa com deficiência no ensino inclusivo.

Como dito inicialmente, esta parte do estudo pretende avaliar as percepções de dois estudantes com deficiência que utilizam os serviços do Núcleo de Acessibilidade da UFBA sobre as suas satisfações quanto às políticas institucionais que objetivam o acesso e a permanência dessa população na Universidade. Com vistas na identificação dos impedimentos e/ou das limitações da participação e aprendizagem na instituição, atribuímos como indicadores de satisfação três aspectos, que supomos fundamentais, são eles: a) estrutural/operacional: satisfação com acessibilidade física e comunicacional dos campi; b) sociabilidade: satisfação socioafetiva de inclusão e pertencimento à instituição; e, c) ensino aprendizagem: satisfação ao desenvolvimento acadêmico.

4.1. MÉTODO

Compreendemos que a potência dos estudos que partem de fontes orais possibilita a ampliação das narrativas daquelas/es que, historicamente, têm suas vivências silenciadas e negligenciadas. Paralelamente, se soma às lutas e disputas dos movimentos sociais por direitos, espaços e representatividades, ao tempo que intenta para maior visibilidade, para o debate das demandas dos grupos sociais vulnerabilizados, a fim de subsidiar a formulação e implementação de políticas sociais.

A linha metodológica da História Oral aqui escolhida, portanto, reforça nosso posicionamento político-ideológico de se fazer reverberar os depoimentos denunciadores daquelas/es que factualmente tiveram suas narrativas interrompidas e a supressão dos seus direitos e dos seus poderes de decisões, ao longo da história deste país. Como referencial teórico-metodológico optei pela aplicação de entrevistas semiestruturadas, com questões fechadas e abertas. O roteiro previamente elaborado contemplou quatro eixos temáticos, a saber: 1) trajetória escolar; 2) acessibilidades; 3) sociabilidade; e, 4) ensino-aprendizagem. Para Vilaronga e Caiado, as fontes orais são os relatos ou depoimentos registrados na oralidade a partir de entrevistas, nas quais os participantes são instigados a falar a partir de perguntas apresentadas e se constitui em documental após o processo de transcrição realizada pela/o/e entrevistadora/o/e (CAIADO; VILARONGA, 2013, p. 65). Os estudos em Educação Especial/Inclusiva têm como principais sujeitos e informantes as pessoas com deficiência que, atravessadas por diferentes matrizes de opressão social, conforme Glat e Antunes, encontram-se em situação de vulnerabilidade social, o que demanda destes estudos uma atenção ainda mais rigorosa às questões éticas (GLAT; ANTUNES, 2012, p. 268).

Neste sentido, Anahí Guedes de Mello e Nuernberg enfatizam,

As mulheres com deficiência estão em dupla desvantagem devido a uma complexa combinação de discriminação baseada em gênero e deficiência. Conseqüentemente, enfrentam uma situação peculiar de dupla

vulnerabilidade, que se torna ainda mais complexa a partir da incorporação das categorias de raça/etnia, classe, orientação sexual, geração, região e religião (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 639).

Por outro lado, cabe ressaltar o fato da maior vulnerabilidade das mulheres com impedimentos corporais ao abuso sexual. Embora existam similaridades nas formas de violências sofridas por mulheres com e sem deficiência, há também especificidades que merecem ser avaliadas. O isolamento social, a dependência de educadoras/es, cuidadoras/es e prestadoras/es de serviços, o tipo de deficiência e o grau de funcionalidade associada à deficiência, a impossibilidade de defesa física de algumas pessoas com deficiência e diversos outros impedimentos à percepção e à reação diante do abuso levam a situações de maior risco desse grupo social (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 646).

Ao que remete a outro aspecto destacado pelas/os autoras e especialmente marcado nesta pesquisa. De acordo com Mello e Nuernberg, a participação das mulheres com deficiência nos movimentos e estudos acadêmicos que correlacionam feminismos, gênero e deficiência ainda são poucos no Brasil. Algumas das razões repousam, antes, na interpelação às mulheres com deficiência a responderem às demandas do seu lugar ou condição de deficiência e, depois, ao inexpressivo número de mulheres com deficiência brasileiras nas universidades (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 649). Sobre o baixo contingente de mulheres com deficiência na academia, este, é registrado nos dados levantados junto ao NAPE que informa atender, em 2022 (1º semestre), a 145 (cento e quarenta e cinco) estudantes com deficiência, sendo 61 mulheres e 84 homens, o que corresponde, respectivamente, a 42% e 58%.

Como dito, este aspecto é remontado nesta pesquisa, pois que, metodologicamente, foi prevista a realização de entrevistas com estudantes com deficiência atendidas/os/es pelo NAPE, contemplando a diversidade de gênero, raça, deficiência, dentre outros. Contudo, não foi possível entrevistar uma estudante mulher selecionada à participação. Foram feitas duas tentativas agendadas que não se sucederam por diversas justificativas, ademais as demandas da universidade; da saúde; e da família.

4.2. DAS ENTREVISTAS

Vale ressaltar que a conjuntura sanitária, no período de janeiro a julho de 2022, em que se realizou as entrevistas é de estado pandêmico da SARS-CoV-2, vírus da extensa família do Coronavírus que, ao contaminar os seres humanos, causa a doença Covid-19. O período ainda requer cautela e protocolos que visam o arrefecimento do contágio, mesmo após a diminuição significativa da mortalidade, graças ao advento da vacina e da imunização massiva. Como ação prática, a UFBA adotou o modelo híbrido para as atividades acadêmicas e administrativas, isso

quer dizer que a oferta de componentes curriculares e atendimentos administrativos são ministrados remota e presencialmente. Atenta aos direcionamentos da Universidade e ao resguardo da saúde mútua, bem como da disponibilidade das tecnologias para realização e gravação das entrevistas à distância, optei por realizá-las pelo aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp.

4.3. PERFIL E ASPECTOS DAS SUBJETIVIDADES DOS PARTICIPANTES

Para a realização deste estudo, convidei 03 (três) estudantes com deficiência (sendo dois homens e uma mulher) matriculados na Universidade Federal da Bahia e usuários dos serviços desenvolvidos pelo NAPE/UFBA. Apenas os dois estudantes homens participaram. A aproximação com os informantes selecionados se deu através da minha atuação enquanto bolsista-extensão do Núcleo. Por se tratar de pesquisa com seres humanos, este estudo passou pela aprovação do Comitê Permanente de Ética e os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Aqui identificados com os nomes fictícios de André e Guilherme, as idades dos dois entrevistados correspondem, respectivamente, a 24 e 56 anos. Os dois se declararam pretos, provindos de escolas regulares públicas, solteiros, atualmente moradores de residências próprias. Em relação a identidade de gênero e sexualidade: um se identificou como homem cisgênero e heterossexual; o segundo, identificou-se como homossexual, mas não se identificou em relação à identidade de gênero. As deficiências declaradas foram: deficiência física nos membros inferiores e deficiência visual. Ambos são estudantes da Universidade Federal da Bahia e atendidos pelo Núcleo de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais - NAPE.

Nos relatos dos informantes observa-se falas sobre a trajetória escolar no sistema público de ensino e das barreiras enfrentadas para a permanência na escola; sobre a acessibilidade residencial/predial, urbana e institucional; sobre as relações estabelecidas com docentes e discente na Universidade; sobre os aspectos que implicam no processo de ensino aprendizagem, dentre outros. Em vários aspectos relatados os estudantes se contrastam - nos âmbitos geracional, territorial (urbano/rural), formas de deficiência (física/ sensorial-visual) e necessidades educacionais especiais, etc. Contudo, se identificam em outras subjetividades, dentre as quais, a dimensão do cuidado. André e Guilherme revelam o auxílio e o cuidado que recebe/receberam da mãe e/ou da avó. Sobre isso, a filósofa feminista da Deficiência, Eva Kittay, teorizou sobre a Ética do Cuidado. Para a autora, a dimensão do cuidado e da dependência são inerentes da existência humana, portanto, dos direitos humanos, sendo responsabilidade do Estado e da sociedade. Assim, deve-se desnaturalizar essa atividade como

essencialmente feminina (GESSER; FIETZ, 2021, p. 02).

4.3.1. Apresentação André

André nasceu em 1998 com um quadro de deficiência física nos membros inferiores. Se identifica como homem preto, cisgênero e heterossexual. Usa óculos de grau, é cadeirante, simpático e sorridente. Nunca trabalhou. Reside com a mãe no bairro de Fazenda Coutos III, no Subúrbio Rodoviário de Salvador e conta com ela no auxílio à mobilidade para frequentar as aulas. Na residência em que mora tem uma rampa na entrada, para facilitar o acesso com a cadeira de rodas. A renda mensal da família está na faixa de até 01 (um) salário mínimo (no momento da entrevista corresponde ao valor de até R\$ 1.212,00).

André estudou o ensino básico (Fundamental I e II) em duas escolas municipais, “uma do lado da outra, inclusive”, no bairro onde reside. No Ensino Médio, estudou em um colégio estadual no bairro de Paripe até o 2º ano, pois realizou o ENEM e pontuou para a certificação de conclusão do Ensino Médio. Em 2016, no ano em que realizou pela primeira vez o ENEM, passou para o curso de Museologia na UFRB – Universidade Federal do Recôncavo.

60

4.3.2. Apresentação Guilherme

Guilherme nasceu em 1966 com um quadro de má formação congênita e miopia alta – na adultez teve uma crise de glaucoma que deixou como sequela a perda visual do olho direito e resíduo visual de 20% do esquerdo. Comunicativo, alegre e sorridente, utiliza a bengala na locomoção. Ele se identifica como pessoa preta e homossexual, mas não se identificou enquanto a identidade de gênero disponíveis no questionário.

Reside sozinho, no bairro de Nova Brasília. A parte interna da casa é acessível, porém “a partir da porta, para sair e ter acesso ao condomínio, é difícil a acessibilidade por causa da escada”. Sua renda mensal está na faixa entre 1 (um) e 3 (três) salários mínimos (no momento da entrevista corresponde ao valor de até R\$ 3.636,00). Oriundo do interior, Guilherme sempre estudou em escola pública e, também, ficou “época sem estudar”. Cresceu sob os cuidados da avó materna e da mãe, em companhia das/os irmã/os e precisou trabalhar ainda na infância para contribuir no sustento da família.

4.4. DISCUSSÃO

4.4.1 Trajetória Escolar

Os relatos da trajetória escolar trazem as lembranças dos informantes das suas vivências na escola, do ensino básico ao ensino médio. Em contextos diferentes, os entrevistados revelam questões relacionadas à acessibilidade da escola e seus limites; à vivência escolar regular e a ausência dela; ao trabalho infantil e o impacto na aprendizagem; à ausência de recursos pedagógicos para aprendizagem e de políticas assistenciais; à dimensão do cuidado.

André avalia como tranquila a vivência no ensino básico, embora reconheça a incapacidade do ambiente escolar de acolher as demandas arquitetônicas. O estudante também demonstra algum cansaço, ou mesmo naturalização, frente às barreiras que limitam a acessibilidade, quando relata sua vivência de estudante com deficiência.

Estudei até a quarta série na escola municipal. Passando disso a partir da quinta série até o nono ano foram na escola municipal de Fazenda Coutos, e sempre foi algo muito natural, algumas dificuldades, alguns empecilhos,

algumas vivências que as pessoas com deficiência enfrentam, mas de uma forma tranquila em grande parte do tempo.

Já o ensino médio eu realizei no colégio estadual que fica no bairro de Paripe, não é muito distante do bairro de Fazenda Coutos, uma escola com uma certa acessibilidade também. Ela possui um andar superior, mas não tinha acesso para o andar superior, então eu fiz até o segundo ano do ensino médio no térreo, porque na época eu realizei o ENEM e consegui o certificado de conclusão do ensino médio pelo ENEM. (André)

Para Guilherme, que passou a infância e adolescência no interior da Bahia, a condição visual de miopia alta e a escassez de recursos financeiros dificultava a vida escolar.

Dificuldade na escola para enxergar no quadro, todo ano trocando de óculos, até fiquei uma época sem estudar. Porque sou de uma época em que você estudava ou trabalhava, não existia essas políticas públicas afirmativas que dá oportunidade para pessoas de baixa renda. Trabalhei cedo em trabalho informal, na feira do interior carregava feira pra ganhar dinheiro, uma série de trabalho infantil e pesado.

Tinha dificuldades, mas quando se é jovem a gente passa por cima. Isso prejudicou muito no meu aprendizado porque repetia ano, e ninguém se preocupava muito com isso, sempre me reprovavam. Tinha coisas que não participava, era a época da segregação, porque não se tinha o que se tem hoje no ensino regular que o aluno com deficiência tem acompanhamento, eles têm apoio pedagógico. Eu não tinha nada disso, por isso tive um retardamento de concluir o meu currículo. (Guilherme)

O estudante Guilherme aponta para a ausência de políticas públicas educacional e assistencial como gerador do insucesso escolar. De acordo com Caiado et al., a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE/2007 e da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/2008, há uma tendência de aumento das matrículas de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais no campo (CAIADO et al., 2016, p.

335). Por seu turno, a Política Nacional na perspectiva da Educação Inclusiva destaca que a “interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos” (BRASIL, 2008, p. 17). Segundo a autora, faltam estudos sobre a vida das pessoas com deficiência no campo, outrossim, “falar de inclusão desvinculado das reais condições de vida nos coloca a discutir sobre um fenômeno etéreo, a-histórico, que pouco ou nada contribui para a superação dos desafios trazidos pela vida” (CAIADO et al., 2016, p. 324).

O Programa BPC na Escola, lançado em 2015, prevê a garantia do acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino regular, de 0 a 18 anos, que já recebem o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC. O programa objetiva identificar as barreiras que impedem a inclusão da criança e adolescente com deficiência e sua plena participação no âmbito escolar. Para isso, articula ações intersetoriais com as interfaces das políticas de Assistência Social, de Educação, de Saúde e de Direitos Humanos. A adesão e operacionalização são feitas pela esfera municipal, através do acesso direto do prefeito do município. Porém, para Booth e Ainscow (2002, p. 12) as barreiras à participação da/o/e estudante com deficiência na escola, também, podem ser criadas pelo ambiente em que vivem ou pela interação com atitudes discriminatórias, ações, culturas e práticas institucionais que sublimam e suscitam incapacidades e inabilidades.

4.4.2. Acessibilidade

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a acessibilidade possibilita às pessoas com deficiência viver de forma independente, bem como participar plenamente de todos aspectos da vida. Nessa linha, elencamos a acessibilidade como segundo elemento de impacto, que pode favorecer ou dificultar o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na Universidade. Consideramos a acessibilidade dos ambientes residencial, urbano e do transporte público e da universidade (nos ambientes físicos e virtuais).

a) acessibilidade residencial

Ambos informantes revelam que suas residências são acessíveis internamente. André conta com rampa de acesso na frente de casa. Porém, Guilherme diz que “a partir da porta pra sair, o acesso ao condomínio é difícil” e que “não tem muito o que fazer [para melhorar o acesso], não tem como mexer na estrutura”.

b) acessibilidade urbana/ transporte público.

Guilherme ingressou na universidade em 2020, ano marcado pela atipicidade das atividades acadêmicas e administrativas serem desempenhadas remotamente, medida

preventiva para proteção da comunidade acadêmica frente à pandemia do Coronavírus. Por isso, até o momento da entrevista, ainda não tivera aula no espaço físico da Universidade.

André, por sua vez, diz que vai à universidade de ônibus.

Eu conto com o auxílio da minha mãe que me acompanha até a universidade, e ao final da aula nós fazemos o trajeto de volta. Em alguns dias da semana eu sigo para universidade sozinho, chegando ao ponto da universidade eu encontro com o pessoal do NAPE que me auxilia dentro da instituição. Seja só ou acompanhado pela minha mãe, eu faço o uso de dois ônibus.

Ele considera tranquilo o trajeto do seu bairro até o bairro da Barra, onde desce para tomar um outro, em direção ao campus de Ondina/UFBA.

Nesse trajeto eu considero a maioria das vezes mais tranquilo, talvez seja até de se espantar que eu diga isso, por levarmos em consideração a falta de mobilidade na cidade, mas eu considero essa parte, uma parte mais tranquila. Às vezes existem aí problemas com os ônibus, então eu perco ônibus porque tá quebrado o elevador ou algo do tipo, então eu tenho de esperar um próximo ônibus, mas eu ainda considero essa parte mais tranquila.

Na volta, eu pego lá na frente da UFBA o ônibus que vai pra Lapa, e na Lapa eu pego o ônibus que vai para Fazenda Coutos (que vem para Fazenda Coutos no caso) e é essa mesma dificuldade de ônibus quebrados, ou então de ônibus super lotados que às vezes também dificulta o manejo do elevador

[ônibus] e tudo mais, e outra opção que eu tenho pra vim pra casa é pegar o ônibus lá em frente a UFBA o Mirantes de Periperi, eu desceria no bairro de Plataforma e ali eu pegaria o ônibus que vem para Fazenda Coutos, mas eu não considero essa uma boa opção quando eu estou só.

Embora tenha uma opção mais rápida para retornar à casa, ele a desconsidera quando está sozinho.

Quando eu estou com a minha mãe a gente faz dessa forma porque acaba sendo mais rápido, mas quando eu estou sozinho eu não utilizo isso porque eu acho que pegar uma condução no meio do caminho, num ponto assim, muito mais complicado, a maioria das vezes eles “queimam” o ponto, eles passam direto, e é uma dificuldade muito grande.

É algo que não é bom em termos estratégicos, levando em consideração que eu sei que essas coisas vão acontecer, deles passarem direto, deles “queimarem” o ponto. Outra coisa que também eu acho que é dificultador de ir pro local é o fato do ponto ser muito cheio de barracas e árvores no meio do ponto, e essas coisas todas me impedem de conseguir andar nesses espaços de uma forma melhor, para mais pra frente ou para mais pra trás.

Ainda sobre as questões de conseguir andar nas calçadas, André ressalta que melhorou o acesso à Universidade, após a reforma da atual Av. Milton Santos, na qual está localizada a portaria principal do campus de Ondina/UFBA.

Após a reforma da Av. Milton Santos, melhorou. Mas antes as calçadas eram muito deterioradas que emperravam a cadeira de rodas. Mas para entrar no campus da universidade ainda encontra problemas desse tipo.

c) acessibilidade física e virtual da Universidade

As experiências com a acessibilidade arquitetônica e tecnológica na Universidade são distintas entre os dois entrevistados. André utiliza a cadeira de rodas para transitar no campus

e avançou nos estudos durante os semestres remotos. Guilherme, pessoa com deficiência visual, só experienciou a UFBA, enquanto estudante, através dos espaços virtuais da Universidade.

64

Para falar sobre a acessibilidade na UFBA, Guilherme rememora a experiência do ENEM.

Para uma pessoa com deficiência fazer o ENEM é terrível, porque são dois dias, fazemos a prova só, numa sala com dois ledores e os fiscais, tem uma hora a mais e isso é desgastante, depois de tudo isso você pensa que vem um mar de rosas, aí foi o contrário, foi aí que começou mais dificuldades, são eternas dificuldades.

De imediato, o estudante reflete sobre a primeira etapa da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, ou seja, do processo seletivo para ingresso na Universidade. Nessa memória ele reconhece o atendimento especializado por profissionais em sala especial, previsto como ações estratégicas de inserção. Contudo, demonstra insatisfação quanto à aplicação das ações, além de enfatizar as dificuldades para a sua permanência.

O Aviso Circular nº 277/MEC/GM/1996, como explanado no capítulo 1, preconiza que, para a viabilidade do acesso da pessoa com necessidades educacionais especiais ao ensino superior, medidas estratégicas devem ser adotadas, ainda na etapa da seleção classificatória para esse nível de ensino (do vestibular, do ENEM). Sendo sugeridos ajustes como a instalação de bancas especiais e critérios específicos de avaliação, considerando as características da/o/e candidata/o. Ademais, o documento centraliza a questão na inserção da pessoa com deficiência nas IES, porém não aborda as questões da permanência, que se mantém sob a perspectiva equivocada da meritocracia⁸ ou do próprio interesse da/o/e estudante.

É o que demonstra Guilherme nas próximas memórias, em que se sente “vulnerável”.

Nas aulas remotas eu tinha as minhas dificuldades e, na verdade, a falta de acessibilidade; vem livros lá no portal da Universidade, não é acessível. Os livros que o professor passa vem em PDF imagem, que não tem acessibilidade. Tem o núcleo de apoio NAPE, mas nem sempre fica pronto, porque nós temos os componentes e tem um prazo. A gente tá sempre com o material atrasado, porque o NAPE não tem uma estrutura para entregar todo esse material em tempo hábil. É muita confusão, muito estresse, além da deficiência e de todos os percalços ainda tem essas questões de ficar se humilhando, pedindo a um e a outro, é muita pressão.

A universidade recebe a pessoa com deficiência por causa dessa política pública que não se dá manutenção. A gente fica vulnerável, às pessoas com - deficiência ficam vulneráveis a esse tipo de estrutura que não se pensa nisso, essa situação continua. É uma questão estrutural, cultural, é assim “casa que

⁸ [Sociologia] Forma de liderança que se baseia no mérito, nas capacidades e nas realizações alcançadas, em detrimento da posição social. 2.2. Sistema social onde se pratica esse tipo de liderança. 3. Grupo de líderes pertencentes a esse sistema. Origem etimológica: mérito + -cracia. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/meritocracia>

filho chora e mãe não sabe”, “se vira, é assim mesmo”, e a gente vai tentando sobreviver nesta situação que está exposto para todos nós.

O estudante chama a atenção para dois fatos que sugerem a ausência de monitoramento e avaliação das políticas de permanência do estudante com deficiência na instituição. Primeiro, ao desvelar que falta “estrutura” ao Núcleo para entregar o material didático em tempo hábil ao seu estudo, sinaliza a desigualdade de aproveitamento do conteúdo em relação aos colegas sem deficiência, ao tempo em que impacta negativamente a sua aprendizagem. Depois, ao destacar que falta “manutenção” às políticas públicas, Guilherme resume a gestão destas, na qual preconiza que o monitoramento e a avaliação são indispensáveis ao planejamento, à operacionalização e à execução das intervenções, a fim de garantir a sua efetividade.

Quando perguntados sobre a acessibilidade dos espaços virtuais utilizados pela Universidade e dos desempenhos nas atividades remotas, os informantes apresentam experiências distintas.

Guilherme discorre sobre as dificuldades enfrentadas no ambiente virtual, mas ressalta que conseguiu superar os primeiros efeitos da nova experiência.

No princípio era uma “torre de babel”, cada professor, cada disciplina usava uma plataforma, era uma confusão. Teve disciplina que fiquei três semanas sem conseguir acessar. Era muita dor de cabeça. Mande e-mail pro colegiado, tentei também com o NAPE e consegui dar a volta por cima dessa situação. Na época o NAPE fez uma enquete pra saber qual plataforma ficaria mais acessível para a turma deficiente visual. Todos optaram pelo Google Meet, que todo mundo usou, desde o universitário às pessoas mais simples usam essa plataforma que não tem tanta dificuldade[...] continuo assistindo aula remota pelo Meet, e aí a gente vai se adaptando, conversando.

André considera que talvez não conseguisse continuar no curso se não houvesse as aulas remotas. No período pandêmico muito se foi debatido a respeito do ensino remoto e/ou à distância. Questões foram levantadas sobre a pobreza digital e a falta de acesso à internet, realidade de muitas/os/es estudantes Brasil afora. Porém, o estudante atenta para a importância dos ambientes de aprendizagem digitais para a acessibilidade do conhecimento. Fato, ele reconhece que a solução de acessibilidade da universidade não está no asilamento digital, mas a garantia da acessibilidade física antes de tudo. No entanto, iniciativas como aulas remotas são uma alternativa que pode ser considerada.

Período da pandemia, atividades remotas, foi conturbado para todo mundo. Em termos da universidade, consegui fazer disciplinas, entregar o que era necessário, conseguir acompanhar a maioria das aulas, quando não, por questões de acesso à internet, de queda de rede, mas avalio como bom. Algo que de certa forma me ajudou, porque quando entrei na universidade não tinha elevador no prédio da FACOM. Então não saberia dizer como continuaria estudando nos próximos semestres sem o elevador, porque não tinha uma previsão para instalação. Contudo, que a universidade passou a ser de forma remota por conta da pandemia, consegui avançar no curso, já estou

no 5º semestre.

Não saberia se ainda estaria na universidade, se ainda estaria fazendo jornalismo se as aulas estivessem de forma presencial, mas no sentido das aulas online, consegui apresentar de boa forma. Consegui participar de alguns cursos, workshops que, se acontecessem na universidade seria noturno, ou seria à tardinha, o que também não me permitiria fazer. Embora tenha sido triste para nossa sociedade com mais de 600 mil mortos.

André reflete sobre as barreiras físicas e de locomoção que impedem a pessoa cadeirante de participar plena e igualmente dos eventos da Universidade. Ele diz que “em grande parte do tempo” conta com o auxílio da mãe ou do NAPE para o deslocamento entre o ponto de parada do ônibus ao prédio da FACOM, no qual tem aulas presenciais. Como destacado por ele, há melhorias no calçamento da Av. Milton Santos, porém

para entrar no campus da universidade ainda encontro problemas. No caminho da entrada do campus à FACOM, na pista de pedras, muitas pedras estão com problemas também, acabam emperrando a cadeira. A cadeira não frui de forma linear e tranquila entre as pedras, isso é um dificultador. Embora, de uma forma estética para a universidade seja algo bonito, e concordo que fica bonito e charmoso, em relação à cadeira de rodas, a um andador, aquilo ali não é bom, trepida muito e emperra.

A falta de rampas adequadas também existe, temos muitas árvores naquela região, então o piso estoura por conta das raízes e não há uma manutenção contínua sobre aquilo. Uma outra dificuldade são as elevações [terreno] que não possam ser mudadas, que é do solo. Se a gente vai pra FACOM, a gente tem ali uma subida naquela pista, exige mais esforço, eu tento ajudar, auxiliar, mesmo uma pessoa ajudando empurrar a cadeira. Quando a gente

chega na entrada da FACOM, tem uma rampa, então essa parte é mais tranquila, hoje em dia é mais tranquila para acessar a porta principal da FACOM.

Já em 2004, ano de lançamento do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2004/2008, a UFBA prevê no seu orçamento, e como medida de pleno atendimento às pessoas com deficiência, a acessibilidade arquitetônica, no que for possível, tendo em vista as antigas edificações. A ausência de manutenção, aqui relatada pelo o estudante, reflete também a ausência de monitoramento das ações implementadas e previstas no projeto institucional e na legislação.

Chamado a descrever suas frequências nos espaços sociais, como o RU – Restaurante Universitário e bibliotecas, André revela que não os frequenta com assiduidade. O primeiro, por estratégia de tempo, o segundo por limitações do espaço. Em suas palavras:

Já utilizei o RU, mas não é algo que faça com muita frequência, por questões de estratégia de horário, eu tento, quando acaba a aula sair o mais rápido pra

poder pegar o ônibus, pra não chegar tão tarde em casa, já que pego dois ônibus para chegar em casa. Acho até tranquilo, mas existem as barras para poder montar seu prato, isso pode atrapalhar, dependendo da cadeira, porque você não consegue ter acesso total, e em relação à mesa, não permitia que a cadeira chegasse tão próximo à mesa e acaba dificultando da pessoa se alimentar de uma forma mais tranquila. Quando eu fiz uso do RU estava acompanhado, eu não sei como é uma pessoa com deficiência ali dentro

desacompanhado, se existe auxílio por parte de funcionários do RU para ajudar com a bandeja, para colocar na mesa, não sei como funciona.

Quanto a acessar a biblioteca, André enfatiza:

Já tentei utilizar a biblioteca central de Ondina, fica próximo a FACOM, não consegui na época. [...] [tem] uma escadaria onde acessa realmente a biblioteca e existe o elevador. Mas esse elevador não funciona, pelo que fiquei sabendo, ele continua não funcionando, então você teria que entrar pelo lado do prédio que tem uma porta que dá acesso à parte superior da biblioteca. Acredito que isso é um problema, uma questão mais de respeito, porque quer acessar o espaço e não é possível, não é permitido.

Se tem o equipamento, tem-se a necessidade de continuar a manutenção deste equipamento para ocorrer a efetiva inclusão. O fato de existir uma porta que dá acesso à pessoa, uma porta dos fundos digamos assim, não é suficiente, não pode ser suficiente para que aquele equipamento (biblioteca) funcione de forma inclusiva e de forma acessível para as pessoas com deficiência, que devem ter acesso à inclusão e acessibilidade de forma digna, que seria por meio de um elevador. Então, eu não utilizei a biblioteca por esse motivo, eu sempre tento pegar os livros, os textos pela internet, PDF ou algo do tipo, ou se for o caso comprar o livro fora, porque eu não posso aceitar essa questão de uma falsa inclusão, uma falsa acessibilidade.

A Lei 10.098/2000 orienta, dentre outras coisas, as adaptações e eliminação de barreiras nas comunicações e na informação, em suas linhas, de qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite o recebimento de mensagens ou informações por intermédio de comunicação e de tecnologia da informação. Por sua vez, a Universidade, como vimos, prevê a instalação de elevadores e a sua manutenção.

4.4.3. Sociabilidade

Mônica Kassar enfatiza que o modo como as pessoas se veem, também, se dá circunscrito socialmente, na tensão entre diferentes vozes, que aos poucos vão encontrando ou não ressonância no indivíduo (KASSAR, 2000, p. 44). Aqui elencada como terceiro elemento de impacto, a sociabilidade é a dimensão da inclusão que diz respeito ao processo das relações socioafetivas necessárias para o estabelecimento da aceitação, amizade e aprendizagem. Compreendemos, ainda, que as interações com docentes e colegas são determinantes para o reconhecimento do outro e a eliminação das barreiras atitudinais e estigmas.

a) interação com docentes

André recorda as primeiras vivências na universidade e avalia que, na maioria das vezes, os professores entendem as limitações do ambiente e se dispõem a auxiliar. Destaca:

A maioria dos professores entendem as limitações e tentam auxiliar da melhor forma, isso ocorre na maioria das vezes, mas não é unânime. Lembro que, ao entrar na universidade, no primeiro ano, quando não tinha elevador no prédio da FACOM, e eu tinha que dar a volta no prédio e entrar pelos fundos, depois de enfrentar uma ladeira bem íngreme, que alguns

professores não entendiam porque chegava atrasado. Isso levava 15 a 20 minutos pra chegar no espaço da aula, às vezes a aula estava alocada na sala do térreo e sem aviso prévio, mudavam pra sala do primeiro andar, o que fazia com que levasse mais tempo, porque eu tinha que chegar no térreo, ver que a aula não ia ser no térreo e ir pro primeiro andar. E eles achavam que isso era super natural, e alguns falavam “hoje a aula é lá em cima, lá em cima e acabou, que bom que você conseguiu chegar”, indiferente à situação. Em contrapartida, tem professores que entendem e tentam auxiliar nessa diferença de forma positiva. Lembro que nesse semestre já, deste ano, eu tive uma aula fora do prédio, a gente foi assistir um filme em uma sala de cinema e arte aqui de Salvador, onde não existia nenhum acesso a cadeira de rodas, apenas pelo estacionamento, tinha que dar a volta no prédio, algo que dificultaria meu acesso, essa aula que seria diferente das demais, que seria muito bom pra mim como aluno, e determinado professor que sugeriu essa aula, pediu desculpas porque não sabia que o espaço não tinha o acesso, não tinha acessibilidade, e se prontificou a ajudar, me colocando no seu carro e fazendo o acesso pelo estacionamento.

O estudante compreende que a atitude do docente foi uma medida paliativa, mas que foi funcional e necessário para o momento, pois que, “se ele não tivesse se proposto a fazer, eu não participaria da aula, o que me prejudicaria na disciplina.” Segundo Booth e Ainscow (2002), a inclusão implica mudança. Do relato do estudante, observamos que a atitude pode eliminar barreiras físicas ou, até mesmo, criá-las. Para Oliva (2016, p. 492), a existência de barreiras onde podem ser prontamente eliminadas revela um valor contrário à inclusão, o que sugere uma predisposição ao preconceito daqueles que, desnecessariamente, as mantêm.

Guilherme, por sua vez, não respondeu à pergunta sobre a interação/relação/acolhimento com docentes. Posteriormente, ele justifica que “se passou, falou muito e não gravou”. Mas, quando perguntado sobre a acessibilidade das aulas remotas, o estudante diz que “encontra professor que não tem muito conhecimento em relação a sua deficiência.”

b) interação com pares

O estudante Guilherme rememora que as relações oscilam entre as turmas e que teve dificuldades no início.

Eles ficam muito cismados, eles não têm muito entrosamento como deveria ser com a gente, [...] eu não vejo, mas a sensação é como estivessem me olhando atravessado, ou como se dissesse “não é problema meu”, “você tá aqui, tem deficiência, mas não é problema nosso”. Em atividades que tem que ler alguma coisa, não tenho acessibilidade para ler, eles leem, comentam. Até na dinâmica das aulas, eles buscam um artigo, citação e leem, eu não tenho muita essa liberdade pra isso, é questão da acessibilidade mesmo. A gente se sente assim por fora, não incluso, nos conteúdos, nas questões.

Ao mesmo tempo, recorda experiências positivas e ressalta que têm acontecido com frequência. Ainda nessa lembrança, traz indicativos da importância das atitudes inclusivas por parte das/os/es colegas/ues.

Mas tem turmas que são sensacionais, “você vai participar sim”, eles buscam mecanismos, apresentam possibilidades para que participe, que me sinta à

vontade com a turma, tem acontecido muito isso. Na verdade, a gente já chega com frustração, com certo medo, justamente “o que é que vou encontrar?”.

Voltando à questão do acolhimento, [...] ninguém me recebeu mal, falo o acolhimento em relação a questão da deficiência, de alguém que esteja atento em um colega que tenha deficiência. Então, vamos ver quais as possibilidades para que ele se sinta bem, que ele se sinta à vontade, se sinta confortável em nossa aula, nossa equipe? Esse é o problema do acolhimento. Em relação a essa maneira, eu tenho que ficar mostrando para eles a maneira como eles podem trabalhar comigo, do que preciso e do que não, como pode ser e como não. Às vezes tem um déficit de atenção, porque fico preocupado de não atrapalhar o entendimento do colega; às vezes, me sinto constrangido. O colega também pode se sentir, isso é coisa pra pensar, acho que a universidade é o espaço pra isso, pra gente pensar e de trazer possibilidades, e não a questão “não, você não pode fazer isso porque você tem deficiência”. Não concordo com isso, a partir do momento que o espaço abriu essa possibilidade pra que eu possa estar aqui, então eu quero participar de tudo, entrar e sair de qualquer área da universidade, sem problema.

André considera boa a relação com os colegas de turma e acha sempre uma oportunidade de pautar as questões das deficiências nos trabalhos em grupo.

Eles conseguem ter uma percepção boa sobre acessibilidade, sobre questões de capacitismo e sobre todo esse universo que pode parecer ser estranho ou diferente para a maioria das pessoas, quando falo estranho e diferente, falo no sentido de conhecer o assunto, toda essa temática do universo PCD. Acredito que eles conseguem trabalhar de uma forma legal, acho que não tive nenhuma dificuldade em trabalhos de grupo, de alguém não deixar fazer, falar, ao contrário, em alguns momentos, se existe essa condição de certo destaque do tema, quando sugiro uma ideia ela é ouvida, debatida, por vezes aceita. Então não vejo uma diferenciação muito grande em relação aos demais.

Ele se auto avalia como uma pessoa reservada, esse pode ser um motivo para que não estabeleça relações de amizades mais assíduas.

Talvez uma questão de “Oi, tudo bem?” e de algo não mais profundo, talvez pelo meu jeito mais reservado de ser, ou por acharem que eu estaria incomodado, se perguntarem sobre o assunto seria algo problemático, mas com o tempo essas barreiras estão sendo quebradas e o assunto tem sido mais incluído nas conversas e das discussões. O assunto tem que ser ampliado, a minha presença tem facilitado a disseminação desse conhecimento e da quebra desses paradigmas que possam ter em torno das PCD.

Guilherme e André decorreram sobre as relações estabelecidas e como se sentem em relação às interações com colegas e docentes. Nas falas, os estudantes evidenciam a importância das trocas com seus pares discentes e do papel da docência na inclusão da pessoa com deficiência. Essas interações podem suplantam as barreiras impeditivas, como podem aprofundá-las. Contudo, a experiência da inclusão abarca pessoas sem e com deficiência e constroi ambientes participativos e equânimes.

4.4.4. Ensino-aprendizagem

Para Valdés (2002, p. 48), não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, a aprendizagem sempre inclui relações entre pessoas.

Guilherme declara que, ainda, não participou de projetos de extensão, nem da iniciação científica. Bem como, não experienciou uma aula totalmente acessível na Universidade e que “o sistema é culpado” por essa falta da acessibilidade.

Ainda não tive uma aula acessível, acessibilizada como poderia ser. Claro, ao decorrer do tempo, no meio de tanta conversa com os professores, todo dia batendo na mesma tecla, [...] aí um professor traz um vídeo que é legendado, mas não tem audiodescrição, aí você fica por fora, aí cobro “tem que fazer a descrição, porque não entendi nada”. O colega que enxerga leu a legenda, entende, e ninguém fez a descrição pra mim, é complicado. Isso não tá legal, porque não posso comentar porque não assistir o vídeo. Existe o esforço do professor, às vezes, ele já lembra, quando vou falar alguma coisa, às vezes não vou questionar em relação à acessibilidade, ele “ah! Gilson, lembrei de você, quem poderia fazer a descrição pra Gilson porque eu não entendo muito bem”.

Ele tá sendo sincero. Ele tem culpa? Não! Eu tenho culpa? Não! Quem é culpado? Culpado é o sistema! Que infelizmente trata essas questões dessa forma ou não trata, porque uma universidade que tem aluno com deficiência visual, e o professor traz o material todo não acessível, não tem possibilidade, ele não sabe nem lidar com aquela situação, não sabe fazer uma audiodescrição, e não investem nisso, é “o salve-se quem puder”, passa batido de qualquer forma, e a gente vai passando, assim.

Nessa fala, Guilherme atribui ao “sistema” a responsabilidade pela aula inacessível e isenta depõe sobre a falta de formação que a instituição não dá ao professor, para que busquem meios para acessibilizar o conteúdo ministrado. Fala, também, a negligência do compromisso legal da universidade de garantir e avaliar os processos de acesso e permanência desse grupo social. Como temos constatado, a presença do estudante em sala de aula não o garante a plena participação em condições de igualdade com as/os/es colegas sem deficiência. Nesse sentido, constatamos que a inclusão da pessoa com deficiência na Universidade desenhada pelas letras das leis, não reflete as realidades vividas por essa comunidade.

Guilherme prossegue afirmando que,

Encontra professor que não tem muito conhecimento em relação a sua deficiência; você tem sempre que conversar com o professor, com colega, de repente vem a questão da empatia. Eu não estou na universidade esperando empatia, empatia é uma coisa natural do ser humano, mas a questão é direitos, mesmo, se é um direito meu, na qualidade de pessoa com deficiência, eu tenho que ter acessibilidade, acesso, eu tenho que ter tudo realmente que manda a lei, é direito meu como cidadão, pessoa com deficiência.

O estudante ainda nos diz que falta conhecimento por parte da docência em relação a sua deficiência e reconhece o seu direito à educação acessibilizada.

De pronto, André relata que foi aceito num projeto de extensão e convidado a

participar da Rede Íris, ligada à acessibilidade. Ele explica:

Fui convidado a participar da rede Íris, uma rede ligada à acessibilidade, tanto no sentido estrutural de espaços, no sentido cultural, para a busca por questões culturais, peças, shows, que abrange a questão da acessibilidade, que fossem evento acessível em LIBRAS, descrição. Agora o grupo está parado depois da pandemia, e a gente não sabe se retorna, e como vai ser porque era algo que estava sendo criado, surgindo.

E agora recentemente, faço parte do NNC UFBA – Negros e Negras na Computação, que é um braço do onda Digital UFBA, faço parte desse projeto de pesquisa e extensão, cuido da área da comunicação do grupo, rede sociais, disseminação de informação e criação de conteúdo, planejamento de workshops e oficinas que serão oferecidas ao longo deste ano e do próximo, algo recente também que fico responsável de tentar trazer a questão da acessibilidade de uma forma mais forte pro grupo com a questão de definição de margem e de toda essa questão que envolva acessibilidade no sentido digital para nossas redes.

As experiências positivas de participação nas atividades de extensão são fundamentais para o desenvolvimento do processo da participação e aprendizagem. O engendramento dos diversos campos teóricos possibilita a aprendizagem coletiva, ao tempo que fortalece o sentimento de pertencimento e plena participação nos espaços da universidade.

Tenho conseguido aprender o que os professores passam, tenho conseguido evoluir, algo que importante pra mim é a inclusão do assunto da pessoa com deficiência. Tenho conseguido fazer, algo que tento encaixar em todas disciplinas praticamente, acho que é necessário e que tenho que falar, não estou ali só por mim, não quero ser o único a estar ali. Os professores têm se colocado à disposição para tirar dúvidas, inclusive neste semestre é híbrido.

André, também, ressalta que a acessibilidade arquitetônica efetiva a sua participação nas atividades nos laboratórios e avalia como importante para seu processo de desenvolvimento acadêmico.

Acredito que agora com elevador isso tenha acontecido de forma mais efetiva, porque antigamente não tinha acesso ao 2º andar que é onde ficam os laboratórios de TV, fotografias, rádio, era algo que não conseguia ter acesso, depois do elevador o ensino-aprendizagem só tem uma crescente e a melhorar com uma experiência mais efetiva com o que se estar estudando, tenho conseguido passear de forma tranquila sobre os conteúdos.

4.4.5. O que se espera da Universidade?

Para André o processo de inclusão tem que ser extrapolado para além dos muros da universidade.

Que a universidade se coloque nesse espaço de inclusão, que tem cotas para pessoas com deficiência, mas tem-se a necessidade de políticas para a permanência, essas políticas já existem através da PROAE, existem muitas para isso, mas ainda precisa se avançar nesse sentido. Para que as pessoas possam permanecer durante todo curso, de espaços acessíveis, de equipamentos onde a manutenção ocorra, de se pensar toda essa questão da pessoa com deficiência dentro da academia e fora, a implementação de projetos para a valorização do profissional com deficiência. Acho que a UFBA fica aquém nesse sentido. A UFBA precisa pensar em estratégias de

fomentar a formação plena e de mostrar para a sociedade que tem ocorrido e de buscar parcerias institucionais para que as pessoas com deficiência tenham mais oportunidades no mercado de trabalho.

O estudante demonstra interesse na avaliação das questões de acesso e da permanência e das ações estratégicas desenvolvidas institucionalmente e direcionadas às/os/es estudantes com deficiência na UFBA.

Sabemos que passamos por questões capacitistas no mercado de trabalho, a universidade ajudaria muito se chegasse mais junto, tem a necessidade do acolhimento, talvez de mapeamento, não sei se a UFBA tem isso de uma forma certa, de quantas pessoas com deficiência tem na universidade, mesmo aquelas que não tenha entrado por cotas, mesmo aquelas que não façam uso de nenhum auxílio da universidade, mas quantos pessoas com deficiência somos na universidade e, dependendo da quantidade, porque ainda somos tão poucos e o que fazer para isso mudar, a UFBA tem que ficar atenta e não tem mais tempo para fingir que não existe.

73

Guilherme avalia que já está “incluído” na universidade, mas questiona a forma de acolhimento da Universidade e a necessidade premente de acessibilizar a instituição.

O que espero da UFBA é uma universidade inclusiva. Quando alguém fala de inclusão, eu na qualidade de pessoa com deficiência, incluído já estou. Já estou dentro da universidade, mas como é esse acolhimento em relação a minha pessoa? Inclusiva a UFBA é. A partir da política pública que abriu as portas para pessoa com deficiência ela já é inclusiva. Ela precisa acessibilizar, não é só o espaço físico, não é acessível a maioria deles, uma barreira atitudinal que é a pior barreira que encontramos, a atitude do ser humano, barreira audiovisual e outras. Quando se pensa em inclusão tem que se pensar em acessibilidade, porque a acessibilidade é totalmente diferente de inclusão, é isso que os gestores públicos não entenderam, enquanto não entenderem isso, vão entrar “Gilsons” e mais e vai acontecer essas coisas, o que é lamentável, um constrangimento para nós pessoas com deficiência, de você está num espaço e esse espaço não te dar possibilidades, é o que nós precisamos.

Das memórias relatadas podemos inferir que na trajetória do ensino superior dos estudantes com deficiência há situações de inclusão e exclusão. Consideramos um avanço os indicadores que revelam aumento crescente da população com deficiência na comunidade UFBA. A Universidade, subsidiada pela legislação pertinente, envida esforços para cumprir com as políticas que preconizam o direito à educação da pessoa com deficiência. Contudo, essas ações não têm demonstrado serem suficientes. As barreiras à aprendizagem e à participação plena desses estudantes persistem. É o que acompanhamos das palavras de André e Guilherme. A negligência às suas necessidades educacionais, as barreiras arquitetônicas, tecnológicas e atitudinais suscitam que a instituição carece de uma política inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imersão pelas legislações brasileiras possibilitou reconhecer esforços envidados do poder público direcionados aos direitos à inclusão, acessibilidade e permanência de estudantes com deficiência na educação superior. O histórico das percepções que visam às práticas de educação dessa população é marcado pelo asilamento institucional, pelo atendimento nas instituições assistencialistas, pelas propostas integradoras e pelas propostas inclusivas. O direito à educação da pessoa com deficiência enfrenta, ao longo do tempo, conjunturas sociopolíticas e econômicas diversas que, ora facilitam a inclusão e ora segregam essa população da aprendizagem inclusiva e da plena participação em sociedade.

Na instituição pesquisada, nota-se que tem cumprido os direcionamentos e as demandas das políticas públicas de democratização da educação superior. Averiguou-se diretrizes internas que providenciam o acesso e a permanência do público PcD, através de ações que envolvem a acessibilidade arquitetônica, a adoção das cotas, a assistência social/estudantil e, predominantemente, os serviços desenvolvidos pelo seu Núcleo de Acessibilidade-NAPE. O Núcleo demonstra-se estar equipado através da disponibilidade das Tecnologias Assistivas, ao tempo em que demonstra ser solo fértil para transversalizar suas ações ao propor debates, formação e qualificação político-educacional nas temáticas da inclusão e acessibilidade aos estudantes com necessidades educacionais especiais, e formações multidisciplinares ao alargar discussões para além das especificidades das deficiências.

No entanto, as políticas institucionais desenvolvidas pela instituição estão desarticuladas e/ou concentradas no Núcleo, o qual operacionaliza as políticas de inclusão no limite dos seus recursos, sobretudo, dos recursos humanos, como vimos no segundo capítulo. A realidade relatada pelos estudantes informantes demonstra fissuras importantes na efetivação da acessibilidade do conhecimento, em destaque para a acessibilidade arquitetônica e digital e ao preparo por parte dos docentes em acessibilizar as aulas e conteúdos acadêmicos. efetividade da acessibilidade do conhecimento na instituição

De modo geral, avaliamos que a política educacional no Brasil preconiza um sistema educacional inclusivo em tinta, desde a primeira Constituição (1824) à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Porém, a trajetória escolar da pessoa com deficiência no país demonstra que, na prática, é apinhada de contradições. A Universidade Federal da Bahia apresenta indicadores que revelam aumento crescente da

população com deficiência na instituição. Todavia, acontecimentos não se encerram nos seus contextos históricos, ainda hoje a segregação e marginalização dessa comunidade persiste dentro e fora das instituições de ensino.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIPSKY, Michael. Burocracia de nível de rua: Dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Brasília: ENAP, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 08 maio. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.956/2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm Acesso em: 12 maio. 2022.

BRASIL. Decreto nº 72.425/1973. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/61174-cria-o-centro-nacional-de-educacao-especial-cenesp-e-da-outras-providencias.html> Acesso em: 30 maio. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.956/2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm Acesso em: 01 junho. 2022.

BRASIL. Dossiê Projeto de Lei 848/1983. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5E21DE7525E8CC9C6A65379C3AC2F699.proposicoesWeb2?codteor=1168214&filename=Dossie+-PL+341/1983 Acesso em: 28 maio. 2022.

BRASIL. ECA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 10 maio. 2022.

BRASIL. LEI Nº 4.024/61. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acesso em: 15 maio. 2022.

BRASIL. LEI Nº 5.692/71. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 14 maio. 2022.

BRASIL. LEI Nº 8.859/1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8859.htm Acesso em: 02 junho. 2022.

BRASIL. LEI Nº 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 maio. 2022.

BRASIL. LEI Nº 10.098/2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm Acesso em: 03 junho. 2022.

BRASIL. LEI Nº 10.172/2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 20 maio. 2022.

BRASIL. Lei 13.971/2019. Institui Plano Plurianual da União para o período de 2020 a 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa/arquivos/Lei13.971de27dedezembre2019.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CABRAL, Gilda. Apresentação. Gênero e raça no ciclo orçamentário e controle social das políticas públicas: indicadores de gênero e de raça no PPA 2008-2011. In: CAVENAGHI, Suzana. (Org.). CFEMEA.

CAIADO, Katia Regina Moreno et al. Deficiência e desigualdade social: o recente caminho para a escola. Cadernos Cedes, v. 34, p. 241-260, 2014.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; DE SÁ, Michele Aparecida. Educação escolar no campo: desafios à educação especial. Linhas Críticas, v. 22, n. 48, p. 324-345, 2016.

CARTILHA CIDADÃ. PARTICIPANTE, Pesquisa. Orçamento Público. Pelotas: Seiva Publicações, 2005. Disponível em: https://www.cmbh.mg.gov.br/sites/default/files/eventos/cartilha_-_curso_orcamento_publico_e_mecanismos_de_participacao_2016_ldo-2017.pdf Acesso em: 13 jul. 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas: v. 17, n. 49, p. 171-132, 2003.

ENAP. Instrumentos de planejamento: PPA, LDO e LOA. Módulo 3. ENAP: Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6450/3/M%c3%bdulo%203%20-%20PPA%2c%20LDO%20e%20LOA.pdf> Acesso em: 12 jul. 2022.

GESSER, Marivete; FIETZ, Helena. “Ética do Cuidado e a experiência da deficiência: uma entrevista com Eva Feder Kittay”. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 29, n. 2, 2021.

GLAT, Rosana; ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas. Pesquisa em Educação Especial: reflexões sobre sujeitos, ética e metodologia. Ética e pesquisa com populações vulneráveis. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012, p. 267-292.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Condições de vida, desigualdade e pobreza. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza.html> Acesso em: 25 jul. 2022.

INESC. Orçamento e direitos. INESC: Brasília, 2017, 1 ed. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2018/08/CartilhaOr%C3%A7amentoDireitos.pdf> Acesso em: 13 de jul. 2022.

INTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> Acesso em: 30 maio. 2022.

INTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2020. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao> Acesso em: 30 maio. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um

sujeito: Uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. Cadernos Cedes, v. 20, p. 41-54, 2000.

LANCILLOTTI, S. S. Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal. Dissertação. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS_0afb5c61499cbfbf9bcee5a8259d3d85 Acesso em: 25 jul. 2022.

LOURO, Guacira L. A construção escolar das diferenças In: Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MARQUES, Rosa Maria. A PEC da morte, a democracia escancarada e a privatização da coisa pública. Fundação Lauro Campos e Marielle Franco. Disponível em: <https://www.laurocampos.org.br/2018/09/12/a-pec-da-morte-a-democracia-escancarada-e-a-privatizacao-da-coisa-publica/> Acesso em: 11 jul. 2022.

MELLO, Anahí Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. Revista Estudos Feministas, v. 20, p. 635-655, 2012.

MENDES Jr, Edson; TOSTA, Inês Leite. 50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/1464/670> Acesso em: 10 agosto. 2020.

ONU. PROGRAMA DE AÇÃO MUNDIAL PARA PESSOAS DEFICIENTES. 1982. Disponível em: <file:///C:/Users/Micro/Downloads/Programa%20de%20a%C3%A7%C3%A3o%20mundial%20para%20as%20pessoas%20com%20defici%C3%Aancia%20-%20ONU%20-%201982.pdf> Acesso em: 10 maio.2022.

MEC. POLÍTICA E RESULTADOS 1995-2002: EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2_5085 Acesso em: 09 maio. 2022.

MEC. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial1994.pdf> Acesso em: 09 maio. 2022.

MEC. Portaria nº 2.678/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf> Acesso em: 20 maio. 2002.

MEC. Resolução nº 04/2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 22 maio. 2022.

MOREIRA, Laura Ceretta. O Fórum de Educação Especial das IES do Paraná: trajetória e retomada. In: SEMINÁRIO SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR, 1., 2008. Londrina. Anais... Londrina, PR: UEL, 2008. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/palestras.php> Acesso em: 03 junho. 2022.

SANO, H., MONTENEGRO FILHO, M. J. F. (2013). As técnicas de avaliação da eficiência, eficácia e efetividade na gestão pública e sua relevância para o desenvolvimento social e das ações públicas. *Desenvolvimento em Questão*, 11(22), p.35–61.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. A educação especial na perspectiva de Vygotsky.

MAGALHÃES, R. de CBP; LAGE, AMV (Orgs.) Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO – PNE. <https://pne.mec.gov.br>

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COMDEFICIÊNCIA.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - BRASIL
PNEDH https://www.udop.com.br/legislacaoarquivos/81/port_2344_pcd.pdf

UFBA. Regulamento do Ensino de Graduação e Pós-Graduação, 2015.

UFBA. Regulamento do Ensino de Graduação e Pós-Graduação. Alteração 2017 e 2022.
://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/regpg_com_alteracoes_res_03_2017_e_05_2022.pdf

UFBA. Resolução CAE/UFBA N. 8/2017
<https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2008.2017%20-%20CAE.pdf>

UFBA. Resolução nº 5/2015 UFBA
https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/resolucao05_2015_0.pdf

UFBA. Relatório Ilustrado UFBA 2018/2021
https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/especial_-_relatorio_ilustrado_2018-2021_versao_preliminar.pdf

UFBA. UFBA. em Números <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/ufba-em-numeros-2022.pdf>

UFBA. Resolução nº 02/2009 - Fase I Plano Diretor de Desenvolvimento Físico e Ambiental da UFBA (2009)

UFBA. Regimento Interno da Reitoria (2013)

UFBA. ATA da VII Reunião do extinto Comitê de Ajudas Técnicas – CAT
https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf

UFBA em Números, ano-base 2017
https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/ufba_em_numeros_2018.pdf