

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO

INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES AT THE UNIVERSITY: REFLECTIONS BASED ON A CASE STUDY

Andreza de Oliveira de Carvalho¹
Paulo Pires de Queiroz²

RESUMO

Este artigo pretende, a partir da abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen J. Ball e colaboradores, apresentar uma análise sobre o processo de implementação do núcleo de acessibilidade e inclusão de uma universidade federal brasileira. O contato com essa experiência em particular deixa explícito que há, sem dúvida, progressos em curso, mas demonstra, ao mesmo tempo, a existência de um conjunto de questões que impediram e/ou impedem a estruturação de uma universidade efetivamente inclusiva. Algumas dessas questões foram discutidas neste trabalho, ainda que outras, apenas assinaladas, mereçam a atenção de novas pesquisas. Seja como for, apesar dos limites do recorte aqui adotado, acreditamos que esse esforço inicial de reflexão se justifica e é relevante porque ajuda a visibilizar alguns dos aspectos mais importantes do debate a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Acessibilidade; Ciclo de Políticas; Ensino Superior.

ABSTRACT

This article aims, from the approach of the Policy Cycle Cycle of Policies, by Stephen J. Ball and collaborators, to present an analysis of the creation of the Accessibility and Inclusion Core (NAI) in a Brazilian federal university. The contact with this experience makes it clear that there is undoubtedly progress, but at the same time demonstrates the existence of a set of problems that prevented and/or prevent the structuring of an effectively accessible and inclusive university. Some of these issues were discussed in this work, although others, just highlighted, deserve the attention of new research. Whatever, we believe that this initial reflection is justified and relevant because it helps to make visible some of the most important aspects of the debate regarding the inclusion of students with disabilities in Brazilian higher education.

KEYWORDS: Inclusion; Accessibility; Policy Cycle Approach;. University.

¹ Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa, certificado pelo CNPQ, NESED (UNIRIO) e professora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ.

² Professor e Pesquisador Associado da Faculdade de Educação na Universidade Federal Fluminense. Professor e Pesquisador Permanente no Programa de Mestrado e Doutorado PGEBS - Ensino em Biociências e Saúde da FIOCRUZ. Professor e Pesquisador Permanente no Mestrado em Diversidade e Inclusão - CMPDI/UFF e no Doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão - PGCTIn/UFF. Líder do Grupo de Pesquisa, certificado pelo CNPQ, NESED. Doutor em Filosofia e Humanidades - Columbia Pacific University (1997) / pela Universidade Federal Fluminense.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir dos anos 90, tem-se uma crescente mudança nas políticas públicas educacionais que se referem à escolarização de pessoas com deficiência. Em decorrência desse movimento, sobretudo a partir do início do século XXI, o acesso e a permanência dessas pessoas na educação superior foi e segue sendo gradativamente normatizado. Há decretos, portarias, leis e programas governamentais que permeiam esse processo.

O INCLUIR, de 2005, é um dos programas governamentais que merecem destaque quando se trata da construção de políticas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro. Em seu bojo, há orientações para uma importante ação de promoção da inclusão, que é a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Esses núcleos devem ser responsáveis pela garantia da inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, assim como promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

Ainda sobre a criação desses núcleos, foi promulgado, em 2011, Decreto nº 7.611, que normatiza a indicação do programa INCLUIR. O decreto não só indica, mas determina a necessidade da estruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES e ratifica que o objetivo deles deve ser a garantia da participação e do desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Não podemos negar que as normatizações oficiais e programas governamentais são avanços importantes na questão do processo de inclusão de pessoas com deficiência à universidade. Todavia, apenas a regulamentação não é suficiente. As leis existem e impulsionam mudanças, mas implementá-las demanda construir rupturas com práticas tradicionais para se criar alternativas e possibilidades que garantam a equidade de oportunidade para os estudantes com deficiência.

Diante disso, nos interessa saber, como problema de pesquisa, a relação entre aquilo que se consolidou em documentos legais que tratam da criação dos núcleos de acessibilidade nas IFES e o que até agora foi realizado em termos práticos nas universidades. Como, no Brasil, existem muitas universidades, optamos por fazer um estudo de caso, uma vez que entendemos que esse tipo de método nos serve na medida em que se supõe ser possível o conhecimento de um fenômeno a partir do estudo minucioso de um único caso

Sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), recorrendo a

três principais contextos definidos no Ciclo de Políticas³ (o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática). Essa análise se ocupará, principalmente, em identificar a relação entre aquilo que está proposto em textos normativos nacionais que tratam da política de criação dos núcleos de acessibilidade nas IFES e o que efetivamente foi construído dentro de uma universidade federal brasileira.

Por fim, cumpre esclarecer que a delimitação que enfatiza e demarca três contextos do Ciclo de Políticas (BOWE *et. al*, 1992) é uma estratégia analítica diante do recorte deste trabalho, uma vez que os contextos descritos são, a rigor, indissociáveis, dinâmicos e interdependentes. No mais, é importante ressaltar que este trabalho está na base de uma pesquisa que se justifica por contribuir para a análise e compreensão da realidade da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro, cooperando para a melhoria da inclusão desse público.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal Fluminense (UFF), na qual o doutoramento está sendo realizado.

A partir do objetivo traçado para este artigo, a primeira decisão metodológica foi realizar uma pesquisa qualitativa. Nesse tipo de pesquisa, a preocupação está na compreensão e na explicação das relações sociais. Isso posto, pode-se dizer que a pesquisa qualitativa é utilizada na tentativa de encontrar sentido, tanto na compreensão dos fenômenos sociais, quanto na interpretação dos significados que as pessoas atribuem a eles e, por isso, então, se adequa ao objetivo traçado para nossa pesquisa. De acordo com Chizzotti (2007), o termo qualitativo pode abrigar diferentes métodos de pesquisa tais como: entrevista, observação participante, testemunho, análise de discurso, estudo de caso e outros que qualificam uma pesquisa com diferentes orientações filosóficas e epistemológicas.

³ O Ciclo de Políticas é composto por cinco contextos, dinâmicos e interdependentes: i) o contexto de influência (momento das disputas sociais por igualdade de condições, acesso e não discriminação, que ecoam no cenário político e culminam na produção do texto político, negociado na forma da lei); ii) o contexto da produção do texto (momento da elaboração dos documentos político-normativos, que são reflexos de um contexto histórico-social); iii) o contexto da prática (que correspondente à apropriação e tradução do texto político no campo da prática, ou seja, um momento no qual a política é interpretada e recriada); iv) o contexto dos resultados/efeitos (no qual são avaliados os impactos da política frente às desigualdades existentes); e v) o contexto da estratégia política (onde se manifestam as iniciativas para lidar com as desigualdades detectadas)

Desse modo, como método de pesquisa optou-se pelo estudo de caso. A partir das elaborações apresentadas por Yin (2010) sobre o estudo de caso, entendemos que esse tipo de método nos serve na medida em que se supõe ser possível o conhecimento de um fenômeno a partir do estudo minucioso de um único caso. Além disso, por ser um método específico de pesquisa de campo, permite investigações dos fenômenos exatamente como eles ocorrem. A escolha do estudo de caso nos permitirá mergulhar no campo para identificar, caracterizar e entender o processo de criação do NAI na UNIRIO.

Nesse sentido, cabe esclarecer que os dados do estudo de caso foram coletados em duas etapas. A primeira, a partir da análise documental de textos institucionais como portarias, ordens de serviço, regimentos e manuais que tratam de direcionamentos para a criação de o funcionamento do NAI da UNIRIO. Como procedimento para a análise documental, apoiamonos nas proposições de Cellard (2012). Para esse autor, uma abordagem global de documentos se faz em duas etapas: i) a análise preliminar, na qual se deve identificar cinco dimensões do documento (o contexto, o(s) autor(es), a autenticidade e confiabilidade, a natureza e os conceitos-chave e a lógica interna); e ii) a análise de fato, em que, com a reunião de todas as partes da análise preliminar, são feitas leituras minuciosas tendo em vista os interesses da pesquisa. Para a análise preliminar dos documentos institucionais, utilizamos a proposição de Cellard (2012) e nos atentamos para as cinco dimensões por ele indicadas. Cada uma das dimensões indicou itens que devem ser identificados na análise de todo e qualquer documento, o que, portanto, contribui para que também se configure como uma análise organizacional dos documentos que serão estudados. Para a etapa da análise de fato, recorreremos aos fundamentos teóricos do Ciclo de Políticas (BALL *et al*, 1992).

A segunda etapa da coleta de dados se deu através de entrevista semiestruturada realizada com dois servidores da UNIRIO que participam da gestão do NAI. Minayo (2008) define as entrevistas semiestruturadas como uma conversa entre dois ou mais interlocutores, iniciada pelo entrevistador e com o objetivo de estabelecer informações importantes para um objeto de pesquisa e abordagens de temas também importantes. O pesquisador deve seguir um roteiro para facilitar sua abordagem e possibilitar abordar todas as hipóteses e pressupostos.

Durante toda a entrevista, buscamos incentivar que os participantes falassem livremente sobre assuntos e/ou experiências que iam surgindo como desdobramentos do tema apontado nas questões. Ampliando, assim, as possibilidades de diálogos e de respostas de acordo com cada experiência vivenciada.

Neste processo de pesquisa, cumprimos os protocolos éticos de apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que também foi aprovado pelo comitê de ética em

pesquisa. A entrevista durou aproximadamente 50 minutos e foi gravada em um celular com aplicativo livre para gravação de voz. Foi usado, também, caneta e caderno de registros, mantendo o olhar atento a cada movimento corporal dos entrevistados e cada pausa ou silêncio. A entrevista foi transcrita e analisada de acordo com as concepções do Ciclo de Políticas (BALL *et.al*, 1992). Os resultados estão sistematizados na seção a seguir.

RESULTADOS

O contexto de influência é aquele no qual se elucidam as relações entre as macro e micropolíticas, onde se determina, por exemplo, as conexões entre as políticas nacionais e a atuação de organismos internacionais, à luz de temas considerados globais. No entanto, é crucial enfatizar que as orientações de tais organismos são reinterpretadas no âmbito de cada país, isso porque, como observa Mainardes (2006), “a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos” (p. 52).

Considerando esses movimentos e redes que promovem a circulação de políticas, destacamos quatro documentos internacionais que fomentaram, de maneira decisiva, o debate sobre a Educação Especial inclusiva no Brasil. São eles: i) Declaração de Salamanca (1994); ii) Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação (1998); iii) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo (2006); e iv) Declaração de Incheon (2015).

O Brasil é um dos países signatários da Declaração de Salamanca, que trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Nesse documento, que pode ser considerado um marco mundial da educação inclusiva, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) registrou o termo sociedade inclusiva pela primeira vez. Nele, é estabelecido que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p. 5). Outro aspecto importante a ser destacado do documento é que o público da educação inclusiva não se limita aos estudantes da Educação Especial, mas sim a todos aqueles que, por algum motivo, foram excluídos ou marginalizados do processo de escolarização.

Em relação à educação de nível superior, a Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação, fruto de uma conferência realizada pela UNESCO, na cidade de Paris, em 1998, foi um importante marco no encaminhamento de ações para a garantia

da igualdade de acesso e conclusão dos estudos, sem qualquer discriminação, nas instituições de ensino superior. A ênfase desse documento indica que o acesso à educação superior de pessoas com deficiência deve ser ativamente realizado, porque são indivíduos com experiências e talentos, individuais ou coletivos, que são de grande valia para o desenvolvimento das sociedades.

Outro documento central na difusão de uma Educação Especial inclusiva foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, resultado da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), ocorrida em dezembro de 2006. De acordo com Lopes (2009), essa convenção funciona como uma proteção aos direitos humanos das pessoas com deficiência, por ser um tratado que compromete os países signatários, determinando suas obrigações em relação a elas. Outro aspecto indicado por Lopes (2009) é que tratados de direitos humanos, tais como esse, têm função educativa e podem auxiliar as organizações que trabalham com direitos humanos, influenciando legislações, práticas locais e a opinião pública. No Brasil, em 2009, a Convenção e seu Protocolo Facultativo foi promulgada através do Decreto nº 6.949.

Mais recentemente, em 2015, um Fórum Mundial, realizado em Incheon, Coréia do Sul, resultou na Declaração de Incheon para a Educação 2030. Esse documento fortalece os princípios da inclusão nos espaços de ensino e aponta, como objetivo, promover, até 2030, uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, com vistas a uma educação ao longo da vida para todos.

Note-se que, evidentemente, os documentos acima mencionados são, eles mesmos, textos. Mas textos que expressam todo tipo de disputas e ações de diversos atores, instituições e, o mais importante, de indivíduos e comunidades de indivíduos com deficiência, que lutaram e disputaram espaço para atribuir sentido, para traduzir em conceitos e discursos tudo aquilo que diz respeito a suas experiências humanas e demandas por justiça social e inclusão. Isso, por si só, já constitui um contexto de influência e, na sequência, a circulação dos documentos que resultaram dessas disputas torna-se, ela também, uma expressão desse contexto. Tudo isso repercutindo, de um modo ou de outro, no campo específico das políticas públicas brasileiras que tratam da inclusão de pessoas com deficiência, interessando, aqui, particularmente, o que se refere ao nível da Educação Superior. Enfim, vejamos, a seguir, como esse contexto de influência foi recontextualizado.

Como sugere Mainardes (2006), há uma “relação simbiótica” entre o contexto de influência, tratado anteriormente, e o contexto da produção do texto. Para o autor, enquanto o primeiro se manifesta nos “bastidores”, é no contexto da produção do texto que se busca

expressar a política de forma que o grande público tenha acesso a sua materialidade. Trata-se, portanto, do contexto em que os discursos são convertidos em textos propriamente ditos, o que também é marcado por todo tipo de lutas e disputas, além de negociações, acordos e alianças.

Outro aspecto importante, que deve ser igualmente ressaltado, é que “textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso” (MANINARDES, 2006, p. 52). Isto é, o texto político, como expressão da “política como texto”, não é, desse modo, neutro e objetivo; longe disso, ele é a materialização de interesses distintos em constante tensão.

Em conformidade com esses apontamentos, elegemos os textos institucionais da UNIRIO que tratam diretamente da criação do NAI. Eles foram descritos e analisados através da proposta de análise documental de Cellard (2012). Usamos as cinco dimensões da análise preliminar descritas pelo autor para categorizar e compreender os documentos selecionados. Após essa análise preliminar, passamos para a análise de fato e, neste ponto, usamos as concepções do Ciclo de Políticas (BALL *et al*, 1992)

Contudo, antes de apresentarmos a análise dos documentos da UNIRIO, vale salientar que a criação de um núcleo de acessibilidade dentro de uma universidade brasileira não é um fato isolado. Há textos político-normativos que orientam e determinam que toda IFES deve ter um núcleo de acessibilidade para promover ações de inclusão para os estudantes com deficiência. Dentre os textos político-normativos existentes, há dois que são essenciais e que já foram mencionados na introdução deste artigo, mas que, aqui, nos cabe aprofundar um pouco de suas características.

Primeiramente, destacamos a centralidade do Programa INCLUIR para a construção da política de criação de núcleos de acessibilidade nas IFES. Esse programa existe desde 2005 e foi executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), ambas do Ministério de Educação. Em 2019, ocorreram mudanças na estrutura e funções de algumas secretarias do Ministério da Educação. Dentre elas, a Secadi, que passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp). Hoje, integram a Semesp as diretorias de Educação Especial, de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, e de Modalidades Especializadas em Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

Entre os anos de 2005 e 2011, o Programa INLCUIR repassava apoio financeiro destinado à acessibilidade por meio da inscrição das universidades em editais específicos. O INCLUIR orientava como a principal ação das universidades concorrentes aos editais a criação de um núcleo de acessibilidade. Procuramos nos primeiros editais publicados pelo programa o

conceito do núcleo de acessibilidade. Apesar de ter havido edital desde 2005, o primeiro que conseguimos encontrar foi o de 2007. Nele, está especificado que os núcleos de acessibilidade devem ser espaços físicos, “com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. (BRASIL, 2007, p. 4).

A partir de 2012, o programa INCLUIR é universalizado para as IFES e passam a ser disponibilizados recursos às instituições por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), tendo como medida o número de matrículas de estudantes com deficiência. Esses recursos, que chegam via PNAES, devem ser destinados aos núcleos de acessibilidade das IFES. Isso porque, a construção desses núcleos, que era a ação principal que o programa INCLUIR orientava, virou uma política pública nacional instituída via Decreto federal nº7.611/2011.

A partir de 2011, então, fica determinada a obrigatoriedade da estruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES. No texto do decreto é indicado que esses núcleos devem ter como objetivo eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. Além disso, cabe mencionar que, no texto de abertura desse decreto, é explicitado que sua elaboração está fundamentada tendo em vista o artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo de 2006.

Podemos dizer que o decreto nº 7.611/2011 fortalece a política indicada no programa INCLUIR a respeito da construção de núcleos de acessibilidade. Ele é importante na medida em que apresenta as diretrizes para a implementação dos núcleos em todas as IFES brasileiras. Roza (2020) salienta que embora esse decreto não detalhe como devem ser estruturados os núcleos de acessibilidade e não denomine o serviço a ser oferecido, diferentemente do que observamos nos documentos que se referem ao ensino básico, que caracterizam detalhadamente o espaço e o serviço, pode-se perceber que é uma proposta que se equipara ao atendimento educacional especializado a ser sendo desenvolvido no âmbito do ensino superior.

Passando, então, para a análise da criação de um núcleo aos moldes do Decreto 7.611/2011 na UNIRIO, destacamos que, apenas no final de 2020, houve a portaria de criação do NAI. A Portaria nº 660, de 29 de setembro de 2020 indica a criação do NAI e nomeia seus coordenadores. Ou seja, há um descompasso de 9 anos entre a promulgação do Decreto 7.611/2011 e a portaria da UNIRIO que cria o NAI.

Além da portaria, outro documento institucional que encontramos referência ao NAI é o atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNIRIO, que tem periodicidade de 2022 a 2026. Nele, há uma seção elaborada sob responsabilidade do NAI, cujo título é “Plano de Promoção de Acessibilidade e de Atendimento Diferenciado a Pessoas com Deficiência”. Nela, fica estabelecido que o NAI será o núcleo responsável pelas ações futuras que visam a política de acessibilidade e inclusão na UNIRO.

Um aspecto importante nesse PDI é o atendimento a recente lei nº 14.191, de 2021. A lei estabelece que, em relação à Educação Superior, é postulado aos estudantes que fazem uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) a oferta do ensino bilíngue. No PDI é informado que, na coordenação de comunicação da UNIRIO, há tradutores-intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e que, um dos objetivos, com isso, é promover a difusão de informações acadêmicas, científicas e culturais de forma acessível para usuários da Libras. Esse ponto, pode ser um indício de uma mudança na UNIRO em relação ao atendimento às políticas nacionais, diminuindo o descompasso temporal entre o que é proposto nacionalmente e o que é indicado institucionalmente.

Portanto, ao fazer a análise do contexto da produção do texto, podemos concluir o seguinte: i) existem, de fato, como salientado no texto de abertura do Decreto nº7.611/2011, significativas correspondências entre o contexto mais abrangente das influências e o contexto propriamente dito da produção dos textos políticos, voltados, nesse caso, à promoção da inclusão, interessando, aqui, os que concernem ao ensino superior. Correspondências que não se deram sem conflitos, tensões, negociações e alianças, envolvendo diversos atores, em múltiplas escalas. Isso porque esses textos recontextualizam e traduzem grande parte dos conceitos e diretrizes que emanam das arenas do contexto de influências.; e ii) a criação do NAI é uma resposta direta, principalmente, ao Programa INCLUIR, de 2005 e ao decreto nº 7.611/2011. Contudo, há um descompasso temporal entre o âmbito da macropolítica e o da micropolítica. Os motivos para a ocorrência desse descompasso serão elucidados a seguir, uma vez que, buscou-se, através das entrevistas com os gestores, verificar como ocorre, na prática, as indicações que estão nos textos normativos. Esse é, sem dúvida, um dos principais desafios dos pesquisadores que se interessam pelo tema.

O contexto da prática é aquele em que a política está sujeita à interpretação e recriação. Esses processos podem produzir efeitos e consequências que acarretam mudanças e transformações significativas na política original. Isso quer dizer, como assinala Mainardes (2006), que as respostas aos textos políticos “têm consequências reais” e essas “consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática” (p. 53). E, nas palavras de

Bowe et al. (1992), a questão fundamental, nesse caso, “é que a política não é simplesmente recebida e implementada dentro dessa arena, mas sim sujeita a interpretação e depois ‘recriada’” (p. 22, tradução nossa).

Nesse sentido, nos atentaremos ao contexto da prática – da ação política – a partir do depoimento da gestão do NAI da UNIRIO. A entrevista ocorreu de modo presencial, no mês de março de 2022. Delimitamos como gestão, os coordenadores do NAI, que aqui denominamos como “entrevistado A” e “entrevistado B”. A entrevista ocorreu com os dois gestores, concomitantemente, pois foi um pedido feito por eles. Como avaliamos que isso não comprometeria o objetivo da entrevista, assim o fizemos.

Com base na técnica da entrevista semiestruturada, a entrevista foi conduzida por um roteiro composto por blocos temáticos, cada um deles contando com um número variável de tópicos de debate e perguntas norteadoras. Tivemos o cuidado de não retirar do entrevistado uma maior liberdade de construir sua resposta. Outros pontos que surgissem ao longo das falas poderiam ser explorados, mas sem perder de vista o interesse inicial da pesquisa.

Na primeira parte da entrevista, ao perguntar sobre a formação dos gestores do NAI, foi relatado que a coordenação está sendo exercida por docente, que, concomitantemente atua na direção de um setor da Pró- reitoria de graduação (PROGRAD). A função de vice coordenação é exercida por servidor do quadro técnico da universidade, cujo cargo é denominado Técnico em Assuntos Educacionais (TAE). Quanto à formação/trajetórias profissionais que os levaram a estarem à frente do NAI e o conhecimento que eles têm em relação a inclusão, acessibilidade e educação especial, destacamos os seguintes trechos:

Entrevistado A: Meu conhecimento é muito em linhas gerais. Minha função no Núcleo é mais de articulação. Eu, agora, consegui uma vaga num curso para a educação para a pessoa com autismo. E eu consegui a vaga, vai começar em abril.

Entrevistado B: Eu tenho um pouquinho de conhecimento por estudar. Meu filho é autista. A gente já fazia ações de atendimento aos alunos com deficiência pelo Programa de Tutoria Especial.

Analisando esses trechos e comparando-os com o contexto da produção do texto nacional e institucional, chegamos à seguinte indicação: diferente do que apontam os textos legislativos, os profissionais que estão à frente do setor da universidade que é responsável por atender os alunos com deficiência não têm formação especializada. Nenhum dos dois têm formação específica na área da educação especial ou inclusão, mas, em algum momento e, de algum modo, se envolveram com as questões de inclusão e acessibilidade na universidade. Suas

funções no NAI correm por fora de uma formação inicial e/ou continuada, pelo contrário, estão relacionadas com suas práticas dentro da UNIRIO.

Na segunda parte da entrevista, as perguntas se direcionaram para que pudessemos compreender: i) a visão dos entrevistados sobre a educação inclusiva; ii) ter um panorama histórico das ações de acessibilidade e inclusão na universidade, e iii) as ações do NAI e as dificuldades encontradas na gestão. Sendo assim, para o recorte deste artigo, destacamos as falas de indicam como se deu o processo de criação do NAI, seus objetivos e desafios. As partes que destacamos são:

Entrevistado A: Chegou um momento que eu acho que a atitude é uma barreira ainda, mas aí eu acho que é cultura da UNIRIO, as coisas ainda são feitas muito de forma artesanal. O Núcleo precisa ser estabelecido, precisa de um espaço físico que ainda não tem, precisa ser formalizado de maneira sólida, com pessoas que se dediquem a ele, acho que falta isso. Pegar, então, olha, vamos ter esse espaço aqui, vamos ter essas pessoas especialistas, se não tem, vamos fazer concursos pra isso.

Entrevistado B: É muito característica da acessibilidade. Iniciar muito a partir de um voluntariado. De uma vontade das pessoas. Ainda acontece.

Entrevistado B: A gente já fazia ações de atendimento aos alunos com deficiência pelo PROTES. O PROTES chegou a dizer que foi o contrário do NAI, né, a demanda. Foram surgindo os alunos, pipocando os alunos e aí, como é que a gente faz?

Entrevistado B: Há resistência, principalmente, quando você vem com uma demanda sempre muito preocupada com que o estudante saísse no topo, né. Tinha muito esse questionamento de como é que o estudante que tem cegueira, que tem X, que tem determinada coisa, ele ia fazer tal curso? Mas nunca se pensavam naquela possibilidade de adaptar o currículo, de rever, né.

Analisando esses trechos, em relação as duas primeiras falas, pode-se depreender que, embora haja um conhecimento legal e científico dos caminhos que se deve percorrer com vistas ao avanço no processo de inclusão, a fragilidade das políticas de permanência e inclusão, através do voluntarismo, pode comprometer de forma significativa ações afirmativas já consolidadas, como por exemplo, a política de reserva de vagas para o acesso ao ensino superior. Principalmente, quando compreendemos que a inclusão não acontece só quando se amplia o acesso para o público com deficiência, mas sim quando se possibilita, por meio da oferta de recursos humanos e tecnológicos, que esses alunos concluam o ensino superior com êxito e preparados para a vida profissional.

Outro ponto destacado está na segunda fala do entrevistado B, no qual percebemos e fazemos uma relação com as proposições de Renders (2016) sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Para a autora, a presença dos alunos é muito mais do que apenas estar, é uma reivindicação, que, mesmo sem intenção, é capaz de transformar ambientes e

sujeitos.

Renders (2016, p.50) aponta que as centenas de alunos e alunas com deficiência no meio dos milhares de estudantes de uma universidade são sujeitos desbravadores que chegaram à universidade e, agora, pela incômoda presença, reivindicam as condições de acesso, permanência e participação as quais tem direito e necessitam para que consigam concluir o curso universitário. Para a autora, algo começou a mudar na universidade. Através da presença das pessoas com deficiência vislumbra-se um novo tempo. Um tempo que não está isento de contradições, mas que com a evidência dessas contradições abre-se um espaço oportuno para mudanças. Desse modo, percebemos que a construção e efetivação do NAI está diretamente relacionada a demanda dos alunos com deficiência que chegam à universidade cada vez em maior número, principalmente, após a publicação da Lei 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das IFES. Essa lei começou a ser implementada nos vestibulares de 2017 em diante. A partir dos dados consolidados dos Censos da Educação Superior, encontrados no seguinte site da UNIRIO⁴, verificamos que, em 2016, a UNIRIO tinha 15 estudantes matriculados com deficiência e, em 2019, esse número passa para 195.

Já com a terceira fala do entrevistado B, salientamos que há na universidade uma cultura que encaminha a formação de um sistema de ensino de qualidade não voltado para as necessidades gerais dos alunos, mas, exclusivamente para as acadêmicas. Renders (2016) chama atenção para a existência uma monocultura na universidade. Monocultura não só do saber, mas também pedagógica, que impede a inclusão do estudante com deficiência. A universidade tem apenas uma visão de estudante, uma visão de tempo de atividades educativas, uma visão de avaliação, uma visão de ensinar e aprender. Essa visão, muitas vezes, cria a barreira atitudinal, aqui podendo ser relida também como uma barreira pedagógica – afinal de contas, a barreira pedagógica ocorre devido a uma barreira atitudinal do docente. Esse, com certeza, é um ponto de destaque na constituição de obstáculos à efetiva expansão de ações inclusivas para alunos com deficiência no ensino superior.

Outro trecho que merece atenção, tendo em vista o objetivo deste artigo, diz respeito às ações já implementadas e as pretendidas pelo NAI.

Entrevistado A: O que foi feito além da criação e da tentativa de organizar e botar para funcionar o NAI? Na verdade, o que acontece, é que o INCLUIR

⁴ http://www.unirio.br/pro-reitorias_vh_pro-reitoria-de-planejamento/proplan/dainf/censo-daeducacao-superior

é para verba de custeio e como o Núcleo em princípio não tem nem uma sala, a gente não tinha no que usar, mas a gente descobriu que pode pagar bolsa, então, pra ano que vem a gente vai criar um programa de facilitadores de aprendizagem pra pagar bolsa pra alunos, né, apoiarem colegas e a gente vai usar essa verba do INCLUIR pra pagar essas bolsas. É o que, por exemplo, a universidade x faz. Ela usa 100% da verba do INCLUIR pra isso.

Sobre essa fala, o que percebemos é que o NAI ainda está em processo muito inicial de estruturação. Os gestores ainda estão organizando as ações que pretendem fazer e tentando, antes disso, encontrar um espaço físico disponível na universidade que possa ser destinado ao NAI. Outro ponto da fala que é importante é sobre o programa de facilitadores de aprendizagem. Apesar de se apresentar com diferentes nomenclaturas de acordo com a instituição, esse tipo de programa é um modelo de ação praticada em algumas universidades federais, já que possibilita o pagamento das bolsas com os recursos do INCLUIR. Entretanto, são ações que acabam sendo tentativas de oferecer aos alunos com deficiência os recursos humanos especializados aos quais eles têm direito conforme os dispositivos previstos na legislação brasileira e que, portanto, as universidades deveriam dispor.

Outra questão considerável é a rigidez das normas sobre o uso das verbas disponibilizadas pelo Programa INCLUIR. Como visto na fala do entrevistado A, transcrita acima, o gestor precisa adaptar as demandas desse público ao rol de pagamentos que se identifiquem como despesa de custeio, ou seja, que não resulte em aumento de patrimônio, com a aquisição, por exemplo, de equipamentos de tecnologia assistiva e, muitas vezes, isso se torna um limitador para o planejamento das ações que visem maior autonomia para o estudante com deficiência.

Outro ponto é em relação às verbas das universidades, que mesmo não tendo sido destacado na entrevista vale a pena mencionar, é o papel da Emenda Constitucional (EC) 95 que incluiu o teto de gastos na Constituição. Essa EC provocou a queda dos recursos orçamentários destinados ao setor da educação. Especialistas reconhecem que o orçamento da pasta passou a apresentar queda contínua a partir de 2018. Essa queda orçamentária impossibilita, além de outras coisas, a compra de equipamentos importantes para a acessibilidade e a contratação de pessoal especializado para atuar no processo de inclusão de estudantes com deficiência.

Por fim, quando considerados os três contextos do Ciclo de Políticas, sobretudo o contexto da prática, é possível concluir que essa abordagem rompe, de fato, com as perspectivas estadocêntricas. Sem perder de vista a dimensão estrutural e a ação estatal, se assume, ao mesmo tempo, “que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de

interpretação e reinterpretação das políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 53). Isso fica evidente quando vimos, no caso da criação do NAI da UNIRIO, os gestores indicarem a intenção da elaboração de um programa de facilitadores de aprendizagem com a verba do INCLUIR. Tal ação, mesmo não sendo diretamente apontada em nenhum texto político-normativo, é uma possibilidade que os gestores elaboraram diante das orientações normativas e a realidade prática em que atuam.

Desse modo, ao analisar o contexto da prática referente ao processo de criação do NAI na UNIRIO fica claro que existem descompassos entre aquilo que é determinado em leis e decretos e aquilo que foi e está sendo realizado pela universidade. Esses descompassos ocorrem, entre outros fatores, a partir do que aqui foi identificado, tais como: i) o aumento do número de pessoas com deficiência na universidade é o que tem impulsionado a construção de políticas de inclusão. Mesmo havendo textos legislativos que determinam ações e prática de promoção da inclusão, elas ocorrem efetivamente quando as pessoas com deficiência demandam. Por isso, a importância de políticas que garantam um acesso mais igualitário, tais como a lei de reserva de vagas; ii) há falta de profissional especializado para a condução do setor universitário que deve ser o responsável pela criação de ações de promoção da inclusão para estudantes com deficiência; iii) a barreira atitudinal ainda é muito presente na universidade e, por isso, é preciso a promoção de culturas que acolham, apreciem e acomodem a diversidade, pois sendo a universidade um microcosmo da sociedade, é preciso o trabalho com habilidades sociais que estejam baseadas nos princípios da igualdade e da justiça, e iii) a questão do tipo de verba do programa INCLUIR, assim como a diminuição do repasse de verbas do governo federal para as universidades, principalmente, entre 2018 e 2022, são determinantes para a morosidade da atuação efetiva do NAI dentro da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi um exercício de análise da política de criação do NAI em uma universidade federal brasileira, a partir da abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen J. Ball e colaboradores. Diante do recorte necessário, a investigação foi desenvolvida mediante a análise e a articulação de três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

No contexto das influências, buscou-se destacar a emergência do discurso da inclusão no campo da Educação Especial, considerando a influência de organismos e documentos internacionais. Na apreciação do contexto da produção do texto, foram analisados alguns documentos institucionais. Nesse ponto, observou-se que os textos políticos refletem um contexto histórico-social e, dessa maneira, não são neutros e objetivos; mas a materialização de interesses distintos, em constante tensão.

No contexto da prática, entretanto, ficou claro que a simples concessão do acesso e a existência de textos político-normativos que indicam estratégias de permanência e participação do estudante não correspondem a uma completa mudança de cenário. Há, sem dúvida, um conjunto de questões que geram um descompasso entre aquilo que é previsto nos textos político-normativos e o que corre na prática. Questões essas que impediram ou impedem, portanto, a estruturação de uma universidade acessível e inclusiva, algumas já discutidas neste trabalho, e outras que merecem novas pesquisas.

Em vista disso, a proposta deste artigo foi contribuir para a exposição/visibilização dessas questões, como um passo para prosseguir na construção da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro. Ademais, espera-se que os elementos e questões apresentados subsidiem os debates na comunidade acadêmica, para que se possa avançar não somente nas produções científicas que tratem do escopo deste estudo, mas também na elaboração de práticas educacionais inclusivas para o público da educação especial no ensino superior. Tudo isso reforçando a urgente necessidade de garantir não só o acesso, mas, igualmente, a permanência, com qualidade, de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. New York: Routledge, 1992.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília: Congresso Nacional, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 23 jun.2022:

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 23 jun.2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 23 jun.2022.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p.295-316.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

KASSAR, Mônica de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev. [online]**, 2011, n.41, pp.61-79.

LOPES, Laís Vanessa C. de F. **Convention on the rights of persons with disabilities, its optional protocol and accessibility**.2009.229 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

ROZA, B. M. **Atendimento educacional especializado no ensino superior**. 125 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2020.

RENDERS, Elizabete C. C. **A Inclusão na Universidade: as pessoas com Deficiência e Novos Caminhos Pedagógicos**. Curitiba. Editora Prisma. 2016

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação.** Paris: UNESCO, 1998.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon. Incheon.** Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Censo da educação superior.** Rio de Janeiro, [2019a]. Disponível em: http://www.unirio.br/pro-reitorias_vh_pro-reitoria-de-planejamento/proplan/dainf/censo-daeducacao-superior. Acesso em: 23 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Portaria criação NAI.** Portaria GR nº 660, de 29/09/2020. Disponível em: <http://www.unirio.br/boletins/2019-2023/boletins-2021-1/BOLABR1.pdf>. Acesso em 22 jun.2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Rio de Janeiro: Disponível em: <http://www.unirio.br/copladi/pasta-paginas/plano-de-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: 19 jul. 2022.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.