
CAROLINE DE ANDRADE SOUZA

**INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO SUPERIOR:
PROCESSOS CONSTITUTIVOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO BRASIL
E NO MÉXICO**

VITÓRIA

2018

CAROLINE DE ANDRADE SOUZA

**INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO SUPERIOR:
PROCESSOS CONSTITUTIVOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO BRASIL
E NO MÉXICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Edson Pantaleão

VITÓRIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Souza, Caroline de Andrade, 1990-

S729i Interfaces da educação especial e ensino superior :
processos constitutivos de acesso e permanência no Brasil e no
México/ Caroline de Andrade Souza. – 2018.

130 f. : il.

Orientador: Edson Pantaleão Alves.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação especial. 2. Ensino superior. 3. Ensino superior
– Brasil – Acesso. 4. Ensino superior – México – Acesso. 5.
Estudo comparado. 6. Inclusão em educação. I. Alves, Edson
Pantaleão. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINE DE ANDRADE SOUZA

INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO
SUPERIOR: PROCESSOS CONSTITUTIVOS DE ACESSO E
PERMANÊNCIA NO BRASIL E NO MÉXICO

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 06 de agosto de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Alma de Los Angeles Cruz Juarez
Universidad Veracruzana

Ao imaginarmos o mundo como um processo, somos obrigados a lembrar algo que gostaríamos de esquecer: o fato de que, depois da nossa morte, a sociedade provavelmente será bem diferente, em muitos aspectos, daquela em que vivemos hoje.

Elias (2006)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

Ao meu orientador, professor doutor Edson Pantaleão, tanto pelas orientações quanto pela paciência, incentivos e confiança.

Aos meus pais, Gilson e Eliete, que são meus exemplos, por sempre me motivaram a seguir e conquistar mais. À senhora, mamãe, minha total gratidão, agradeço sua dedicação ao meu crescimento como pessoa e como profissional, pois não teria conseguido sem o seu apoio e incentivo.

Ao meu marido, Leandro, companheiro que me apoiou em todos os momentos, desde a graduação, me estimulou na caminhada e contribuiu com paciência e compreensão.

A minha irmã, Ligia, e sobrinha, Emilly, pela colaboração, compreensão de minhas ausências e permanente torcida por mim.

Ao professor doutor Reginaldo Célio Sobrinho e à professora doutora Silvana Ventrone, por terem colaborado para a construção desta pesquisa e concederem a honra de compor a banca examinadora deste trabalho.

À professora doutora Alma de Los Angeles Cruz Juarez e Gerardo Contreras Vega, pela contribuição na realização desta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, pela colaboração e companhia agradável durante o percurso de formação.

Aos amigos Rayner Raulino e Ellis Regina Godoy, que contribuíram de forma significativa. Agradeço a amizade de vocês.

Às instituições pesquisadas, pela colaboração com a pesquisa e pela confiança.

A todos os amigos da Turma 30 de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.

E minha sincera gratidão a todos que contribuíram nesta trajetória. São muitas pessoas merecedoras de agradecimento.

Obrigada!

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de investigação realizada sobre processo de inclusão de pessoas com deficiência em instituição de ensino superior, mais especificamente no *campus* da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) localizada em Vitória-ES, no Brasil, e na Universidade Veracruzana (UV), localizada em Xalapa, no México. A pesquisa é ancorada no estudo comparado, que permitiu investigar duas realidades, considerando suas singularidades, o que propiciou maior compreensão sobre a complexidade desse campo de investigação. A pesquisa teve por proposição analisar as possibilidades de acesso e permanência do estudante público-alvo da Educação Especial no ensino superior. Metodologicamente se procedeu ao trabalho com documentos oficiais que expressam a política de acesso e de permanência desses estudantes nas duas universidades, houve sistematização de dados relativos ao número de estudantes, por tipologia de deficiência, matriculados nos cursos de graduação presenciais ofertados pelas universidades. Por meio de entrevistas, recorreu-se às figurações que possibilitam o acesso e permanência desse público no contexto dos dois espaços investigados, mediante os discursos dos profissionais que atuam em diferentes setores dessas instituições de ensino superior (IES), bem como os discursos dos alunos. O trabalho teve como orientação teórica para as análises a Sociologia Figuracional elaborada por Norbert Elias. Com suporte nas contribuições deste autor, foi pertinente trabalhar com os conceitos de processo social, figuração e interdependência. Esses conceitos provocaram a pensar como o processo de inclusão de pessoas com deficiência vem se configurando ao longo da história. Os resultados da investigação apontaram os diálogos que se estabelecem entre as figurações das universidades para a permanência de estudantes com deficiência/*discapacidad*. As construções e articulações das ações às políticas específicas para o acesso e permanência de pessoas com deficiência acrescentam a esse processo social, bem como as ações limitadas por falta ou escassez de orçamento público. Ficou evidente que a presença do público-alvo da Educação Especial tem tencionado mudanças e as duas universidades buscam caminhos para a inclusão de todos, que os diálogos devem ser estabelecidos entre os departamentos, colegiados ou setores dos *campi* que poderiam colaborar para mudanças atitudinais, estruturais. Evidenciou-se também as preocupações dos indivíduos envolvidos nesses processos e que há muito ainda que fazer e esse é um processo ainda em construção.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino superior. Pessoas com deficiência. Acesso e permanência no ensino superior. Estudo comparado.

ABSTRACT

This paper presents results from investigation performed on the process of handicapped people's inclusion in upper education institutions, more precisely, in UFES (Federal University of Espírito Santo State, located in Vitória- ES, Brazil and in UV (Veracruzana University) in Xalapa, Mexico. This research is based on the compared study which has allowed the investigation of two realities, considering two singularities, this way providing a greater comprehension on the complexity of this field of investigation. This study had as a purpose to analyze the possibility of access and permanence of target student from special education in upper education. Methodologically, this work was supported by official documents which express the policy of access and permanence of these students in the two universities. There was systematization of data relating to the number of students, according to the type of disability, enrolled in on-site graduation courses provided by the universities. Through these interviews, one has appealed to figurations that make it possible the access and permanence of this public into the context of these two places, by the aid of the discourse of professionals who work in different departments of these institutions as well as the discourse of the students. The work had The Figurationnal Sociology by Norbert Elias as theoretical guide. Having as support the contributions of this author, it was pertinent to work with the social process, figuration and interdependence concepts. These concepts stimulated thoughts on how the process of handicapped people's inclusion has been arranged over the history. The results of the research pointed out the dialogues that are established between the figures of the university for the permanence of students targeted to special education. The constructions and articulations of the actions to the specific policies for the access and permanence of people with disabilities add to this social process, as well as actions limited by lack or scarcity of public budget. It was clear that the presence of the target audience of Special Education has been aimed at changes and the two universities are looking for ways to include all, that dialogues should be established between departments, collegiate or sectors of campuses that could collaborate for attitudinal, structural changes. The concerns of the individuals involved in these processes have also been highlighted and much remains to be done and this is still under construction.

Keywords: Special Education. Higher education. Disabled people. Access and Permanence in Higher Education. Comparative Study.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|----------|--|-----|
| Figura 1 | – Campus da Ufes – Goiabeiras..... | 33 |
| Figura 2 | – Universidade Veracruzana..... | 37 |
| Figura 3 | – Fotos da estrutura física da UV..... | 95 |
| Figura 4 | – Novo prédio da UV..... | 95 |
| Figura 5 | – Fotos da estrutura física da Ufes..... | 101 |
| Figura 6 | – Fotos do exame de ingresso na UV..... | 106 |
| Figura 7 | – Fotos da biblioteca da Ufes..... | 109 |
| Figura 8 | – Fotos da biblioteca da UV..... | 110 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|----------|---|----|
| Quadro 1 | – Centros de ensino e cursos presenciais – Ufes | 35 |
| Quadro 2 | – Centros de ensino e cursos presenciais – UV | 39 |
| Quadro 3 | – Expansão do sistema de ensino superior..... | 50 |
| Quadro 4 | – Alguns percursos da inclusão no Brasil..... | 64 |
| Quadro 5 | – Alguns percursos da inclusão no México..... | 74 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-----------|---|----|
| Gráfico 1 | – Sistema de ensino brasileiro..... | 62 |
| Gráfico 2 | – Sistema de ensino mexicano..... | 63 |
| Gráfico 3 | – Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por tipologia de deficiência – 2011..... | 71 |
| Gráfico 4 | – Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por tipologia de deficiência – 2012..... | 71 |
| Gráfico 5 | – Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por tipologia de deficiência – 2013..... | 72 |
| Gráfico 6 | – Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por tipologia de deficiência – 2014..... | 72 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| Anuies | – Associação Nacional de Universidades e Instituições de Ensino Superior |
| Capes | – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior |
| CCV | – Comissão Coordenadora do Vestibular |
| Conocer | – Conselho Nacional de Normalização e Certificação de Competências Laborai |
| Enem | – Exame Nacional do Ensino Médio |
| IFES | – Instituições Federais de Educação Superior |
| IES | – Instituições de Ensino Superior |
| Inep | – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| Naufes | – Núcleo de Acessibilidade da Ufes |
| NEE | – Necessidades Educacionais Especiais |
| OIT | – Organização Internacional do Trabalho |
| PIIP | – Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas com Discapacidad |
| Prograd | – Pró-Reitoria de Graduação |
| Proaeci | – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania |
| Reddu | – Rede Defensores dos Direitos humanos |
| Reuni | – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| Sesu | – Secretaria de Educação Superior |
| TGD | – Transtornos globais do desenvolvimento |
| Ufes | – Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFRGS | – Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| Unesco | – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| UV | – Universidade Veracruzana |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 | PERCURSOS E ESCOLHA..... | 17 |
| 1.2 | DELINEAMENTOS PARA A PESQUISA..... | 18 |
| 1.3 | OS OBJETIVOS..... | 20 |
| 2 | SOCIOLOGIA FIGURACIONAL: FIGURAÇÃO, INTERDEPEDÊNCIA E PROCESSO SOCIAL | 22 |
| 3 | DELINEANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 30 |
| 3.1 | CAMPO EMPÍRICO..... | 33 |
| 3.2 | PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS..... | 42 |
| 3.3 | REALIZAÇÃO DA PESQUISA..... | 45 |
| 4 | EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NO MÉXICO | 48 |
| 4.1 | EXPANSÃO E CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL..... | 49 |
| 4.2 | EXPANSÃO E CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO SUPERIOR NO MÉXICO..... | 53 |
| 4.3 | ESTRUTURA DE ENSINO NO BRASIL E NO MÉXICO..... | 61 |
| 5 | PROCESSOS INCLUSIVOS BRASIL E MÉXICO | 64 |
| 5.1 | INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL..... | 64 |
| 5.2 | INCLUSÃO DA PESSOA COM <i>DISCAPACIDAD</i> NO MÉXICO..... | 74 |
| 6 | AS POLÍTICAS E AÇÕES QUE CONTRIBUEM PARA A INCLUSÃO NA UFES E UV | 79 |
| 7 | CAMINHOS ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA | 90 |
| 8 | O OLHAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA NA UFES E UV | 104 |
| 9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 113 |
| | REFERÊNCIAS | 118 |

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação teve o propósito de problematizar as possibilidades de acesso e a permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior, em contexto brasileiro e mexicano. A proposição aqui exposta tem origem no projeto de pesquisa “Estudo comparado internacional em Educação Especial: o ensino superior em foco”, desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”¹. Nesse sentido, esta pesquisa se direcionou para duas realidades universitárias – uma brasileira e outra mexicana –, a fim de compreender os processos desencadeados nessas realidades latino-americanas, as quais têm registrado, nos últimos anos, um crescimento do número de matrículas desse público no ensino superior.

No contexto brasileiro, são evidentes os avanços na Educação Especial e na educação inclusiva em que, cada vez mais, se pautam as discussões no que diz respeito ao processo de acesso dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (TGD) nos ensinos fundamental, médio e superior. Ao observarmos os dados de matrícula, nos últimos anos, no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), podemos destacar que os estudantes com deficiência e TGD estão ingressando no ensino superior de forma significativa.

Algumas proposições políticas têm contribuído para esse processo, como o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)². O Incluir sugere ações que garantam o acesso de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior. Entre os anos 2005 e 2011, o Programa Incluir (2013) firmou-se por meio de chamadas públicas, o que significou o início de elaborações de estratégias para a identificação das barreiras ao acesso do estudante com deficiência à educação superior. Em 2012, as ações se ampliaram por todas as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), e ocorreu também uma contribuição para o desenvolvimento de uma política de acessibilidade ampla e articulada. Destaca-se, assim, o crescimento de acesso das pessoas com deficiência a esse nível de ensino. Conforme o disposto no documento orientador do Programa Incluir (2013), entre 2003 e 2011 os dados do censo do ensino superior MEC/Inep indicaram um crescimento de matrículas de 358% nas universidades públicas e privadas: passou de 5.078 matrículas registradas em 2003 para

¹ Grupo de pesquisa coordenado pelos professores Edson Pantaleão e Reginaldo Celio Sobrinho.

² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

23.250 em 2011. De acordo com os últimos dados disponibilizados no site do Inep, na sinopse da educação superior, em 2016 é possível encontrar registradas 35.891 matrículas de alunos com deficiência nas instituições públicas e privadas de ensino superior.

Ao reafirmar o direito à educação no Brasil para as pessoas com deficiência, a Lei n.º 13.146, de julho de 2015, institui a Inclusão da Pessoa com Deficiência, assegurando e promovendo, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). De acordo com essa lei, nos processos seletivos para o ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas medidas para a inclusão dessas pessoas.

Na realidade mexicana, observa-se que se têm articulado as políticas para o acesso de pessoa com deficiência ao ensino superior. A Declaración de Yucatán³, que trata dos direitos das pessoas com deficiência nas universidades, é um exemplo. A Declaração de Yucatán, firmada em 30 de março de 2007, propõe, em um de seus princípios, a necessidade de incentivar as universidades a estabelecer políticas e programas de prevenção, proteção e defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Sugere promover a formação de profissionais e pessoas especializadas nas universidades que trabalham com pessoas com deficiência e, assim, melhorar a assistência e serviços, garantindo os direitos desses estudantes.

Podemos observar, com base no levantamento de matrículas feito pela Direção de Planejamento Institucional da Universidade Veracruzana, que as pessoas com deficiência estão ingressando na universidade. Segundo o levantamento, os anos letivos de 2015 a 2016 o total de alunos matriculados eram de 78,641 e contavam com 61 alunos com deficiência matriculados. Esse movimento de matrículas expressa a importância das políticas na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, como ressaltado acima.

No intuito de corroborar a Declaração de Yucatán, em 30 de maio de 2011, instituiu-se no México a *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, com a última reforma publicada 2015, assegurando a proteção e o pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência e ressaltando a inclusão na

³ Disponível em: <http://www.uacj.mx/ddu/Documents/DECLARACION_YUCATAN.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

sociedade, pautada no respeito, igualdade e oportunidades iguais a todos.

Ao considerarmos as questões apresentadas acima, refletimos sobre essa nova figuração em formação na universidade. Mediante as possibilidades e articulações produzidas no âmbito das políticas públicas, com esta pesquisa compreendemos melhor os processos de inclusão do público-alvo da Educação Especial nesse nível de ensino. Assim, destacamos uma questão que orienta nosso olhar: Quais as possibilidades e os desafios vividos por esses sujeitos nessa figuração social para a efetivação do acesso e da permanência no ensino superior?

Utilizamos neste trabalho o termo *público-alvo* de acordo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que considera os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Fizemos uso também do termo *pessoa com deficiência*, que, segundo essa política (BRASIL, 2008), é aquela que tem impedimentos de longo prazo, condições físicas, sensoriais, mentais ou restrição à sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são considerados os que apresentam tanto alterações qualitativas das interações sociais recíprocas quanto um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo, incluindo aqueles com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação não foram abordados neste trabalho, visto que, de acordo com os entrevistados, não há demanda para esses estudantes, pois não necessitam de um atendimento especial no ensino superior.

Usamos o termo *discapacidad* em razão de ele ser usado pelos entrevistados no México durante a pesquisa, que é considerado termo genérico e inclui déficit, limitações físicas e de atividade, restrições de participações, aspectos negativos da interação entre indivíduos e condição de saúde (INEGI, 2016).

Na direção do que buscávamos investigar, focamos o estudo em dois campos empíricos de investigação: a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Brasil, e a Universidade Veracruzana (UV), México. Ao longo do texto, fazemos a exposição mais detalhada sobre a escolha dessas universidades. Antes, porém, apresentamos nossa aproximação com a temática proposta nesta investigação.

1.1 PERCURSOS E ESCOLHA

A proximidade com o público-alvo da Educação Especial iniciou-se no estágio realizado em uma escola da rede municipal de Vitória-ES, atuando diretamente com esse público e conhecendo as novas possibilidades que a escola pode oferecer. No curso de Pedagogia da Ufes, discutíamos sobre a inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino e outros espaços. No entanto, no convívio com esses sujeitos, participando dos desafios no cotidiano da sala de aula, pude perceber como era importante realizar pesquisas nessa área. Com esse convívio, pude observar algumas ações que, muitas vezes, não possibilitam a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula.

Em 2014, cursando o 6.º período no curso de Pedagogia da Ufes, surgiu a oportunidade de participar como bolsista de Iniciação Científica e realizar pesquisa na área da Educação Especial. O projeto Iniciação Científica era voltado para o público-alvo da Educação Especial. À vista disso, mais especificamente intitulado: O movimento de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no município de Vitória-ES. O trabalho de conclusão de curso também foi realizado na área de Educação Especial, teve como título: Gestão da Educação Especial no município de Vitória: um estudo feito a partir do fluxo de matrícula entre 2009 e 2014.

Concomitantemente à Iniciação Científica, recebi o convite para participar dos encontros do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, coordenado pelos professores doutor Edson Pantaleão Alves e doutor Reginaldo Célio Sobrinho, na Ufes. Na qualidade de participante no grupo de pesquisa e na Iniciação Científica, pude ampliar meus conhecimentos sobre a inclusão e ter novos olhares sobre o tema.

Em 2016, iniciei o curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes. Mediante a pesquisa realizada para o trabalho de conclusão de curso na graduação em Pedagogia e o projeto de iniciação científica com o público-alvo da Educação Especial, surgiu o projeto para o mestrado.

Em 2016, a participação no grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” contribuiu para os delineamentos deste trabalho aqui proposto, na medida

em que, naquele momento, esse grupo de pesquisa realizava estudos comparados no Brasil e no México. Com o projeto macro do grupo intitulado *Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: o ensino superior em foco*, surgiu a inquietação de investigar do ponto de vista dos profissionais que atuam na universidade, os processos de acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior e saber como acontecem, quais as possibilidades de ingresso, seus percursos e como a universidade tem trabalhado para efetivar a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

1.2 DELINEAMENTOS PARA A PESQUISA

Com base nas leituras, conversas e reflexões no âmbito do grupo de pesquisa, surgiram questionamentos que direcionaram esta pesquisa. Considerando as figurações das universidades como um meio tão complexo, indagamo-nos sobre as ações e iniciativas das universidades quanto ao ingresso de pessoas com deficiência nessa modalidade de ensino. Quais os aspectos legais e normativos para o acesso e a permanência do aluno com deficiência? As barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais estão sendo superadas? Quais os desafios dos gestores, coordenadores e professores que atuam nessas universidades?

Contudo, entendemos que esse processo social ocorre gradualmente e, para que se efetive a inclusão em todos os níveis de ensino, é preciso, além de superar as barreiras e romper com os paradigmas, atingir uma educação de qualidade, pois acreditamos que a simples aprovação e matrícula não efetivam a inclusão.

Para compreender com mais profundidade como se formam essas novas figurações nas universidades e suas interdependências, a pesquisa teve como aporte teórico alguns constructos específicos da Sociologia Figuracional elaborada por Norbert Elias.

Elias (2001) destaca que o modo de dependência recíproca se altera de acordo com as necessidades sociais, daí surgem novos vínculos entre as pessoas. Desse modo, acreditamos que indivíduos interdependentes estabelecem uma inter-relação vivenciada no cotidiano universitário. É com essa relação de interdependência que se vem constituindo a inclusão dos estudantes com deficiência e TGD nas figurações do ensino superior.

O conceito de figuração elaborado pelo autor nos provoca a pensar como caminham as ações nessas figurações, pois a partir desse conceito, compreendemos que um indivíduo isolado não

define o processo, mas sim, toda uma figuração e suas interdependências recíprocas. No percurso dos processos sociais há uma importância para as variações de indivíduos, pois, “[...] o caráter individual e a decisão pessoal podem exercer considerável influência nos acontecimentos históricos” (ELIAS, 1994, p. 51). Nessa direção, a perspectiva processual nos estimula a pensar em mudanças de longo prazo e, dialogando com a temática desta pesquisa, consideramos a inclusão como um processo social e de longa duração, que vem se constituindo há anos, de forma não linear e inacabado.

Entendemos que esta pesquisa tem relevância tanto para o grupo de pesquisa quanto para as universidades que escolhemos, os estudantes com deficiência e a comunidade acadêmica. Com esta pesquisa, temos o propósito de promover reflexões sobre o processo de inclusão no ensino superior e sua importância para a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Em termos de delineamentos metodológicos, buscamos analisar o contexto de duas universidades ancorado no estudo comparado. O estudo comparado possibilita-nos identificar semelhanças e diferenças, expandir o campo de entendimento e observação de nossa realidade ou de outras. Para Carvalho (2014, p. 139), “Tal metodologia não se limita a identificar as semelhanças e diferenças entre os fenômenos, mas abrange a explicação do porquê de elas ocorrerem ou o que faz com que o comportamento da parte seja diverso”.

Robertson e Dale (2017) ressaltam que comparar traz possibilidades de diferenças, pois, para além de pensar em diferenças, o estudo comparado proporciona e gera uma busca por entender e explicar essas diferenças, problematizando os fenômenos, e não os tomando como certos.

A prática de comparação foi e continua a ser um recurso fundamental para responder aos problemas do conhecimento natural e social. Piovani e Krawczyk (2017) destacam que, “[...] não devemos esquecer as diferenças importantes que existem entre comparação como modo de pensar e como procedimento científico das ciências sociais⁴” (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017, p. 822).

⁴ Original: “*Pero no debemos olvidar las importantes diferencias que existen entre la comparación como forma de pensamiento y como procedimiento científico de las ciencias sociales*”.

Escolhemos a Universidade Federal do Espírito Santo e a Universidade Veracruzana. Optamos pela Ufes por ser a universidade de que fazemos parte e cujo contexto achamos importante conhecer. A escolha da UV surgiu do envolvimento do grupo de pesquisa com ela, bem como do acordo de cooperação técnico-científica estabelecida entre as universidades no fim de 2013. As discussões e apresentações a respeito dessas universidades, realizadas pelo grupo de pesquisa, também contribuíram para a escolha dos campos de pesquisa.

1.3 OS OBJETIVOS

A proposta desta pesquisa foi problematizar questões relativas às possibilidades de acesso e permanência do estudante público-alvo da Educação Especial no ensino superior no Brasil e no México. Nosso estudo teve como objetivos específicos:

1. Analisar documentos oficiais que expressam a política de acesso e de permanência desses estudantes na Universidade Federal do Espírito Santo e na Universidade Veracruzana.
2. Sistematizar dados relativos ao número de estudantes, por tipologia, matriculados nos cursos de graduação presenciais ofertados pelas universidades foco do estudo.
3. Identificar indícios que nos ajudam a compreender as possibilidades de acesso e permanência desse público no contexto das universidades investigadas, mediante os discursos dos profissionais que atuam em diferentes setores dessas IES e dos alunos.
4. Compreender de que forma os setores da Universidade Federal do Espírito Santo e Universidade Veracruzana se organizam para garantir o acesso e permanência desses estudantes.

A organização do texto constitui nove capítulos, neste primeiro, trouxemos os delineamentos gerais da pesquisa e o percurso percorrido, destacando a aproximação com a Educação Especial. Além disso, evidenciamos os objetivos a partir dos quais desenvolvemos este estudo.

No capítulo 2, “Sociologia figuracional: figuração, interdependência e processo social”, apresentamos os conceitos de Norbert Elias que contribuíram para as análises deste trabalho. Focalizando, especialmente, os conceitos de figuração, interdependência e processos sociais, buscando neles os aportes que nos possibilitassem compreender a inclusão no ensino superior e dialogar sobre ela.

No capítulo 3, “Metodologia”, expõe a escolha dos procedimentos metodológicos. Abordamos o campo empírico, os procedimentos usados para a coleta de dados e a maneira como realizamos a pesquisa na Ufes e na UV.

No capítulo 4, “Expansão do ensino superior no Brasil e no México”, trazemos o histórico e a política de expansão do ensino superior brasileiro e mexicano, contextualizando a estrutura de ensino de ambos os países pesquisados.

No capítulo 5, “Processos inclusivos Brasil e México”, tratamos dos processos de inclusão das pessoas com deficiência/*discapacidad* nos dois contextos estudados, apontando as políticas que contribuem para esse processo e dialogando com a literatura sobre inclusão no ensino superior no Brasil e México.

No capítulo 6, “As políticas e ações que contribuem para a inclusão na UV e Ufes, discutiremos sobre as políticas que orientam o trabalho realizado na Ufes e na UV que contribui para o acesso e permanência das pessoas com deficiência/*discapacidad* no contexto das universidades investigadas.

No capítulo 7, “Caminhos entre o discurso e a prática real”, apontamos o caminho desenvolvido para inclusão por meio do acesso e as articulações feitas para a permanência na instituição.

No capítulo 8, “O olhar dos alunos com deficiência sobre o acesso e a permanência nas Ufes e UV”, evidenciamos “se” e “como”, as instituições caminham para a inclusão baseada na experiência dos indivíduos que viveram e vivem os processos de ingresso e permanência.

Nas considerações finais, destacamos os pontos relevantes no percurso da pesquisa e a conclusão sobre o processo de inclusão de ambas as universidades e, por fim, a maneira como o estudo comparado pode ampliar nossos olhares para esse campo de investigação educacional bastante complexo, com muitas lacunas, porém com muitos avanços.

2 SOCIOLOGIA FIGURACIONAL: FIGURAÇÃO, INTERDEPENDÊNCIA E PROCESSO SOCIAL

À luz do pensamento de Norbert Elias⁵, sociólogo alemão que formulou sua teoria e trouxe contribuições para compreender os processos e grupos sociais, na relação de interdependência entre indivíduo e sociedade, buscamos apoiar nossos estudos na Sociologia Figuracional elaborada por esse autor. Dos constructos eliasianos, partimos dos conceitos de figuração, interdependência e processos sociais, elaborados por Norbert Elias. A teoria de figuração desenvolvida pelo autor se baseia no entendimento de como se organiza a sociedade, entendendo que essa figuração se constrói nas relações de interdependência. Para Elias (2006, p. 25), “[...] apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros”.

Norbert Elias utilizou o conceito de figuração para analisar como ocorriam as inter-relações em diferentes sociedades. Por meio de suas análises, o autor faz uma análise figuracional e examina as condições sociais, econômicas e políticas que provocaram mudanças nas sociedades que focalizou.

Com base nas leituras eliasianas, compreendemos que os indivíduos vivem em sociedade conectados entre si, um dependente do outro, partilhando conhecimentos, transformações, experiências e formando figurações de indivíduos interdependentes. Segundo o autor, se um ser humano adulto não teve contato com os símbolos e conhecimentos de alguma figuração humana, ele permanece fora das figurações. Ou seja, são fundamentais as experiências e os aprendizados de um indivíduo em uma figuração humana.

São nessas relações que os seres humanos formam figurações específicas no convívio, na experiência e nos conhecimentos. De acordo com Elias (2006, p. 26), “[...] diferentemente das figurações de outros seres vivos, essas figurações não são fixadas nem com relação ao gênero humano, nem biologicamente”.

Para Elias (2006), um ser humano singular tem a liberdade de ação e pode escolher se continua, ou não, a fazer parte de uma determinada figuração. Tal movimento depende das especificidades da figuração em questão. De toda forma, se cada ser humano tem liberdade de ação e escolha ele estará sempre em alguma figuração constituindo o processo social.

⁵ Norbert Elias nasceu em Breslau (Polônia), em 1897 e morreu em Amsterdã, em 1990. Formou-se pelas Universidades de Breslau e Heidelberg. Foi professor na Universidade de Leicester (1945-1962), tendo lecionado também como professor visitante em universidades da Alemanha, Holanda e Gana.

Importa destacar que, em Elias (2001, p. 43), “[...] os homens singulares formam entre si figurações de tipos diversos [...]”. As figurações são formadas por indivíduos interdependentes, que formam estruturas em constantes mudanças. De acordo com Elias (2001, p. 43):

O conceito de ‘figuração’ serve para expressar esse estado de coisas. Pelo uso linguístico tradicional, temos dificuldade em falar sobre indivíduos que formam juntos uma sociedade, ou de sociedades que se constituem de homens singulares, embora seja exatamente isso que se pode observar de fato. Quando usamos palavras um pouco menos carregadas, pelo menos torna-se possível expressar com clareza e precisão o que efetivamente observamos.

Apoiados no curso do desenvolvimento histórico, podemos entender as diversas figurações que formam as sociedades e a maneira como são os indivíduos que fazem parte de uma determinada figuração e como são estabelecidas suas relações. Heinich (2001) nos ajuda a entender a formação de configurações, partindo da pluralidade dos indivíduos e suas interdependências. Para a autora, “[...] aprender a pensar as configurações é raciocinar não mais em termos de individualidades, ligadas umas às outras, mas em termos de relações, necessariamente variáveis, entre posições definidas pelo sistema destas relações” (HEINICH, 2001, p. 124).

De acordo com Moura (2018, p. 305), o conceito de figuração elaborado por Elias caracteriza-se “[...] como a configuração de relações complexas de interdependência que cobrem o hiato entre ação e estrutura, uma vez que os indivíduos constituem figurações históricas e são historicamente constituídos por elas”. E, assim, os diversos indivíduos e suas interdependências dão origens às figurações que se associam em variados contextos socioculturais. “[...] entende-se que cada configuração social influenciará a vida dos grupos, sua organização familiar, a relação entre os vizinhos, a ocupação de empregos e cargos, o envolvimento com a criminalidade e tantas outras situações que se desenvolvem em meios sociais” (MOURA, 2018, p. 306).

Outro conceito que subsidia este trabalho é o de interdependência. A abordagem sociológica sobre interdependência elaborada por Norbert Elias nos mostra como os homens e grupos humanos são interdependentes uns dos outros e agem em união ou separação, em tensões e conflitos. As relações de interdependência entre os indivíduos manifestam-se também em

famílias, escolas, cidades ou estados. Para Elias (2001), trata-se de interdependência contínua, que tem por consequências transformações constante de longa duração. Entendemos, com base nas leituras eliasianas, que há uma relação de interdependência recíproca dos indivíduos que compõem a sociedade. Segundo Elias (2001, p. 150):

As interdependências dos indivíduos, e as coerções que sua dependência recíproca exerce, têm origem em determinadas necessidades e ideais humanos, socialmente marcantes. O modo da dependência recíproca varia conforme aparecem as necessidades sociais que levam a novos vínculos entre as pessoas.

Desse modo, os indivíduos estão ligados por interdependências, favorável ou contrariamente, formando entre si figurações específicas, conforme suas necessidades. Nessas relações de interdependência entre os indivíduos, sustentam-se as configurações diferenciadas ao longo da história.

Associado aos conceitos de figuração e de interdependência, Norbert Elias apresenta, em suas obras, outro conceito que nos parece muito importante no desenvolvimento da nossa investigação. Trata-se do conceito de “processo social”. Tal conceito “[...] refere-se às transformações amplas, contínuas, de longa duração, ou seja, em geral não aquém de três gerações” (ELIAS, 2006, p. 27).

Para o autor, o processo social não é planejado, mas as lutas e tensões vividas determinam sua direção. Elias (2006, p. 31) ressalta que “[...] processos sociais e seres humanos singulares, logo também suas ações, são absolutamente inseparáveis”. Assim, a autonomia referente ao processo social fundamenta-se nas interdependências dos indivíduos, agindo no mesmo propósito ou agindo uns contra os outros (ELIAS, 2006).

O autor destaca que, se os seres humanos deixassem de planejar e agir, não existiria mais processo social. Os processos sociais de longo prazo e não planejados consistem na análise e no esclarecimento das tendências, mas, de certa forma, estruturadas e orientadas pelos indivíduos interdependentes que formam essas figurações. De acordo com Elias (2006, p. 215):

Com a ajuda de evidências singulares, as investigações mostram que se pode de facto observar transformações não-planejadas, mas direcionadas, das

estruturas da sociedade e da personalidade. A questão não é se essas transformações são para melhor ou pior; a questão é, em primeiro lugar, que tipo de transformações são essas e sobretudo como podem ser explicadas. No centro das atenções estão, antes de tudo, o seu ‘como’ e o seu ‘porquê’.

Tendo em vista a importância da interdependência nesse percurso histórico de mudanças na exclusão e inclusão do aluno com deficiência e considerando que a universidade não é uma instituição isolada da sociedade, compreendemos a inclusão como processo social.

As pessoas constituem a universidade; portanto, ela é constituída de indivíduos interdependentes, ou seja, há uma inter-relação entre os sujeitos que vivenciam o cotidiano universitário. Para Heinich (2001, p. 121), na interdependência recíproca, dois campos possibilitam explicar o encadeamento de seus atos. Ademais, “[...] considerar o encadeamento dos atos de cada campo em si, [sic] faria que parecessem absurdos”. Segundo Heinich (2001), a interdependência de dois campos é tão importante se comparada a uma contribuição determinada.

Desse modo, buscamos compreender como essas relações de interdependência foram se constituindo na inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino superior e entendemos que as redes de interdependências contribuem para esse processo e, assim, o planejar, as ações, os conflitos, tensões e principalmente as interdependências contribuíram para o processo de inclusão e ingresso dos estudantes com deficiência no ensino superior. Dessa maneira, sua integração gerou novas figurações no espaço da universidade – espaço em constante movimento – onde os indivíduos estão em processos de aprendizagem coletiva e individual simultaneamente, potencializando seu crescimento nas figurações da universidade e colaborando para transformações na humanidade.

É evidente que planejar ações e agir para que a educação seja inclusiva é um grande desafio, mas, como destacado acima, estamos no processo social que se constitui no decurso do tempo de longa duração.

As figurações do agora vão iniciar processos a que, no futuro, outras gerações darão continuidade, pois o entendemos como um processo inacabado. Outras figurações se formarão de indivíduos interdependentes diferentes dos de hoje, considerando que o mundo mutável

compartilha desse processo e acreditando que mudanças são possíveis, mesmo não sabendo quais resultados vão atingir e onde isso ocorrerá.

Desse modo, já observamos resultados de lutas passadas, de processos sociais anteriores, como as mudanças que se efetivaram na educação básica e o acesso dos alunos com deficiência na sala regular de ensino. Mediante os avanços significativos nas Políticas Públicas de Educação Especial e Educação Inclusiva e as Diretrizes para a Educação Especial instituída pela Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, do Conselho Nacional de Educação, afirma-se o direito de todos à educação e proporciona-se um novo olhar para a deficiência e a inclusão.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL, 2001).

Os avanços ocorridos na educação básica e a possibilidade de as pessoas com deficiência concluírem seus estudos nessa educação contribuíram para a garantia do acesso desse aluno ao ensino superior.

Outro exemplo de processos sociais de lutas passadas são as políticas públicas que estão sendo articuladas para garantir o acesso pleno do estudante com deficiência no ensino superior, assim o reconhecendo como sujeito de direito nessa figuração que ocorre na universidade, direitos iguais para todos.

Na mesma direção, observamos avanços nas políticas de acesso e permanência. Nesse sentido, destacamos o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, que sugere ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior. O Programa Incluir foi criado em 2005 e a acessibilidade à educação superior foi implementada até 2011. Foram feitas chamadas públicas, em que as IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade, visando eliminar barreiras

físicas e pedagógicas nas comunicações e informações, ambientes, instalações, equipamentos e material didático (BRASIL, 2013).

Assim, o estudante público-alvo da Educação Especial encontra-se em condições de direitos de estar na universidade como qualquer outro ser humano, porém em condições diferenciadas, levando em consideração as especificidades e possibilidades de cada indivíduo, seja em um atendimento especial, seja na eliminação de barreiras físicas e em outros aspectos, para que sua acessibilidade se consolide efetivamente.

Pensar nessas transformações das figurações nos leva a refletir a presença do estudante público-alvo da Educação Especial na sala de aula, seja nos ensinos fundamental e médio, seja no superior. Essa presença propiciará naquele espaço uma nova figuração marcada por outro equilíbrio de tensões nas relações, em decorrência da singularidade desse estudante e de suas possibilidades para sua permanência, afinal, essas figurações se formam no planejar e nas ações de cada indivíduo.

Hoje podemos destacar o processo de inclusão, que foi uma resposta de lutas anteriores, de processos formados, em décadas passadas, de indivíduos conectados na luta contra a exclusão social. Esses são processos sociais que historicamente vêm constituindo-se de muitas figurações.

A inclusão provoca maior interdependência e, conseqüentemente, mudanças na estrutura, nas descobertas de possibilidades. De acordo com dados do Ministério:

O acesso das pessoas com deficiência à educação superior vem se ampliando significativamente, em consequência do desenvolvimento inclusivo da educação básica. Essa mudança pode ser acompanhada por meio dos indicadores do Censo da Educação Básica e Superior, que apontam crescimento constante do número de matrícula desta parcela da população (BRASIL, 2013, p. 10).

Conforme Elias, os processos sociais de mudanças podem ocorrer de acordo com as estruturas sociais daquele momento em que eles acontecem, e os níveis de dificuldades e organização para alcançar os objetivos de determinada figuração dependerão dos sujeitos envolvidos. Moura (2018) traz contribuições dialogando com conceitos de processos sociais, elaborados por Norbert Elias. Segundo o autor, mesmo com as políticas públicas pensadas para contribuir

nas mudanças, nem sempre esses processos vão ocorrer como o planejado por determinada figuração: “[...] ao passar da teoria para a prática, o que fora planejado se configurará de maneira condizente com a realidade com a qual se relaciona” (MOURA, 2018, p. 304). Ou seja, as organizações e estruturas são formadas por diferentes indivíduos, cada um com suas especificidades.

Ao buscarmos essa reflexão para entender o processo em que vivemos hoje, observamos que a preocupação vai além do simples acesso dos estudantes com deficiência e as discussões vão para muito adiante. Segundo o Ministério (BRASIL, 2013, p. 8),

O acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis pressupõe a adoção de medidas de apoio específicas para garantir as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social.

A exclusão e inclusão só podem ser compreendidas e explicadas como processos complementares e tendências que não se mantêm sozinhas. De acordo com Elias (2006, p. 224):

Outra dessas tendências não-planejadas de longo prazo é a mudança das normas sociais de comportamento — ou seja, daquilo que é socialmente permitido, exigido e proibido — e a mudança correspondente das estruturas sociais da personalidade, na direção de uma crescente civilização dos sentimentos e dos comportamentos humanos.

Na perspectiva de processos de longo prazo, podemos observar o desenvolvimento da inclusão e da forma como se inclui. Ademais, há planejamento para que o estudante com deficiência seja incluído e esse desenvolvimento conquistado ao longo dos anos contribua consideravelmente para o acesso e permanência desse sujeito no ensino superior. Ressaltamos o documento do Ministério para afirmar tal desenvolvimento:

A partir de meados do século XX, emerge, em nível mundial, a defesa da concepção de uma sociedade inclusiva. No decorrer desse período histórico, fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares.

Visando enfrentar esse desafio e construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, a Conferência Mundial de Educação para

Todos, Jomtien/1990, chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola (BRASIL, 2013, p. 3).

Nesse processo de longa duração da inclusão, evidenciamos mudanças que impactam as atuais figurações. Segundo Moura (2018), na teoria eliasiana, as mudanças são inseparáveis das relações sociais. Ele destaca que, “[...] embora imprevisível, no sentido de se poder garantir como e quando ela vai ocorrer, a mudança é compreendida por Elias como reflexo de contextos particulares de relações interdependentes interligadas por pontos nodais, ou seja, figurações” (MOURA, 2018, p. 110).

Essas transformações são tratadas como uma questão de desenvolvimento de longa duração, as quais ocorrem nas figurações e estão continuamente em fluxo. Amparadas nesse pensamento de transformação e desenvolvimento de longa duração, surgem as seguintes questões e reflexões: de que forma os setores das universidades e suas organizações poderiam contribuir e garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência? Quais são os desafios e possibilidades vividas nos processos inclusivos dos estudantes público-alvo de Educação Especial?

Os conceitos de figuração, interdependência e processo sociais, elaborados por Norbert Elias, ajudam-nos a pensar sobre as diferentes formas que ocorrem no processo social, pelos pressupostos da inclusão dos estudantes com deficiência.

À medida que construímos novos processos, transformamo-nos o tempo todo, mas seus resultados só serão vistos nas próximas décadas; bons ou ruins, não o sabemos, mas nossa intenção é avançar, cada vez mais, para uma sociedade inclusiva.

Contudo, alguns conceitos de Elias contribuem para entendermos como se foi configurando a inclusão em nossa sociedade, como as figurações, cujas interdependências contribuem para o processo social em movimento e inacabado da inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial e o reconhecimento como sujeito de direito.

3 DELINEANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para melhor compreensão do acesso do estudante público-alvo da Educação Especial ao ensino superior, a abordagem de natureza qualitativa foi considerada a mais adequada, visto que a pesquisa qualitativa “[...] se propõe a entender, interpretar motivos e significados de um grupo de pessoas em relação a uma questão especificamente determinada” (MICHEL, 2015, p. 45).

Ao partirmos da perspectiva eliasiana, entendemos que o percurso de acesso do estudante com deficiência e TGD ao ensino superior ocorre em um período de longa duração. Desse modo, a inclusão constitui-se como um processo social, algo não planejado, mas direcionado pelas figurações no período de longo prazo. Para Norbert Elias (2006, p. 225), “[...] a tarefa que está diante de nós é investigar como ocorrem as transformações não-planejadas, mas direcionadas, das estruturas da sociedade e da personalidade e como elas podem ser explicadas”.

Nesse sentido, buscamos analisar o contexto de duas universidades: a Universidade Federal do Espírito Santo e Universidade Veracruzana do México. A escolha dessas duas universidades surgiu de uma macropesquisa do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, do qual fazemos parte.

Com participações nos encontros do grupo, surgiram algumas inquietações: como se dá a inclusão nos campos das universidades? Podemos dizer que os estudantes com deficiência/*discapacidad*, de fato, estão ingressando nesses espaços? Como se efetivam o acesso e a permanência desses estudantes? Será que há uma organização das universidades para a inclusão? Essas indagações contribuíram e estão sistematizadas nos objetivos desta pesquisa.

A pesquisa é ancorada no estudo comparado que, conforme apresenta a autora Michel (2015, p. 73), “[...] procede pela investigação de indivíduos, classe, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles. Ele permite o confronto, o paralelo entre os elementos investigados, considerando suas particularidades e relações”. Considerando, assim, a singularidade de cada espaço, buscamos um olhar profundo sobre o campo de investigação; afinal, o método comparativo deve mostrar conhecimento, e não apenas comparar.

De acordo com Marconi e Lakatos (1991, p. 82):

Considerando que o estudo das semelhanças e diferenças entre diversos tipos de grupos, sociedades ou povos contribui para uma melhor compreensão do comportamento humano, este método realiza comparações com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências. O método comparativo é usado tanto para comparações de grupos no presente, no passado, ou entre os existentes e os do passado, quando entre sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento.

Segundo Gil (2008, p. 17), o método comparativo possibilita um estudo “[...] comparativo de grandes grupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo. Assim é que podem ser realizados estudos comparando diferentes culturas ou sistemas políticos”.

Os estudos comparados internacionalmente, considerados “[...] como prática social e criativa que não se descuida do local e do real, podem trazer importantes contribuições na agenda de pesquisa no campo da Educação Especial” (CÉLIO SOBRINHO et al., 2015, p. 344), para que assim possamos ampliar nossos conhecimentos, contribuir para as políticas de inclusão e transformar, cada vez mais, o campo educacional.

Ainda segundo esses autores, o uso da perspectiva investigativa comparada internacionalmente em Educação Especial pode permitir-nos “[...] conhecer e compreender como são pensadas e problematizadas as práticas educacionais [...]”. Para Célio Sobrinho et al. (2015, p. 344),

[...] é importante conhecer e compreender as experiências educacionais em países e/ou sociedades, próximos ou distantes entre si, no tempo e no espaço, a fim de cartografar o processo crescente de especialização do conhecimento e suas implicações para as práticas pedagógicas com estudantes com deficiência.

O estudo comparado implica ultrapassar a comparação como um ato singular de conhecimento, reconhecendo como uma investigação que atende ao conjunto de complexidade, articulando decisões e práticas. Nessa perspectiva, busca-se transcender a uma única explicação, sendo necessário considerar uma diversidade de contextos complexos em que estão localizados (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017).

Para Piovani e Krawczyk (2017), a pesquisa comparativa envolve muitas dificuldades. Eles destacam que “[...] os riscos valem a pena, porque executá-los leva a uma conscienciosa revisão de nossa compreensão do que significa abrir (um pouco) a consciência de um grupo para (parte de) o modo de vida de outro, e por isso para (parte de) seu próprio⁶” (GEERTZ, 1992, p. 152, apud PIOVANI; KRAWCZYK, 2017, p. 823, tradução nossa).

A perspectiva metodológica comparada pode fornecer respostas a algumas perguntas que a pesquisa levanta, por meio de uma forma de interpretação e representação, de forma aberta e questionável, sendo adequada às questões em que há uma diversidade de concepções, em discursos diferentes, diversas comunidades e conhecimentos vários (GOROSTIAGA, 2017).

De acordo com Gorostiaga (2017). no estudo comparado busca-se questionar a predominância de ideias e discursos “[...] abre tanto a possibilidade de diálogos quanto a criação de novas conceituações sobre o fenômeno estudado, apontando para uma comparação que contribui para uma visão mais complexa, mas não desvinculada, dos desafios ético-políticos da educação⁷” (GOROSTIAGA, 2017, p. 894, tradução nossa).

Segundo Piovani e Krawczyk (2017), a educação comparada cresce historicamente no século XX, e um dos pioneiros no assunto foram os Estados Unidos, onde foi criado um curso universitário sobre esse estudo. Ainda, de acordo com os autores, a intensificação do estudo comparado em educação se fortaleceu após a Segunda Guerra Mundial, com o surgimento das políticas de cooperação e dos organismos mundiais de educação.

Piovani e Krawczyk (2017) consideram que, nos últimos anos, mesmo que inicialmente, aumentou o cuidado de incluir a dimensão histórica na pesquisa comparativa em educação, pois é importante destacar as experiências da pesquisa considerando o espaço e o contexto político do lugar pesquisado. Para Piovani e Krawczyk a educação comparada:

[...] sugere diferentes abordagens em diferentes países, que se manifestam na

⁶ Original: “[...] los riesgos merecen la pena, porque correrlos conduce a una concienzuda revisión de nuestra comprensión de lo que significa abrir (un poco) la conciencia de un grupo a (parte de) la forma de vida de otro, y por esavía a (parte de) la suya propia.”

⁷ Original: “[...] abre tanto la posibilidad de diálogos como la de creación de nuevas conceptualizaciones sobre el fenómeno estudiado, apuntando a una comparación que contribuya a una mirada más compleja, pero no desentendida de los desafíos ético-políticos de la educación.”

natureza do conhecimento produzido e intervêm no debate educacional. Além da relação entre a produção intelectual e a base social na qual elas surgem e com as quais elas interagem, existe também um elo historicamente configurado entre as tendências nacionais e internacionais, que molda diferentes impactos da reforma em diferentes países⁸ (PIOVANI E KRAWCZYK, 2017, p. 834, tradução nossa).

Desse modo, pensar na educação comparada nos proporciona outros olhares e modos de fazer nesse campo complexo. Em nossa pesquisa, buscamos compreender tanto o atual contexto quanto as dimensões históricas que se desenvolveram para a inclusão de pessoas com deficiência. Vale ressaltar que “[...] essas comparações não podem ser pensadas linearmente, especialmente no atual contexto de globalização em que o significado dos estados nacionais está em questão e novas configurações emergem⁹” (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017, p. 835, tradução nossa).

3.1 CAMPO EMPÍRICO

A Universidade Federal do Espírito Santo foi fundada em 5 de maio de 1954¹⁰, possui quatro *campi* universitários: em Goiabeiras e Maruípe, na capital; nos municípios de Alegre, no sul do Estado; e São Mateus, no norte capixaba. A sede administrativa central está localizada no *campus* universitário de Goiabeiras, em Vitória.

Figura 1 – Campus da Ufes – Goiabeiras



Fonte: Google (2017)¹¹.

⁸ Original: “El tenor de las investigaciones deja entrever enfoques diferentes en los distintos países, que se manifiestan en el carácter del conocimiento producido e intervienen en el debate educacional. Más allá de la relación entre producción intelectual y la base social en la que surgen y con la cual interactúan, se encuentra también una vinculación históricamente configurada entre las tendencias nacionales e internacionales, que configura impactos diferentes de la reforma en los distintos países.”

⁹ Original: “[...] estas comparaciones no pueden pensarse linealmente, especialmente en el contexto actual de globalización en el que el sentido de los estados nacionales se encuentra en cuestión y surgen nuevas configuraciones.”

¹⁰ Disponível em: <<http://www.ufes.br/institui%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

¹¹ Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=ufes&rlz=1C1CHZL_pt-BRBR742BR742&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjdpM_snLzYAhUGiJAKHT6yAmsQ_AUIDCgD&biw=1366&bih=637#imgsrc=IOot4bNtQKv_zM:>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

A Ufes é uma instituição autárquica vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e atua com base no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, com vocação para atuar em todas as áreas do saber.

Em 2018, a Ufes conta com 102 cursos de graduação presencial e um total de 5.249 vagas anuais. Na pós-graduação, possui 48 cursos de mestrado acadêmico, 8 de mestrado profissional e 26 de doutorado. Ademais, um quadro de 1.570 professores efetivos, 2.049 técnicos-administrativos, 19 mil estudantes matriculados na graduação e 3.180 na pós-graduação.

A Ufes também presta diversos serviços ao público acadêmico e à comunidade, como teatro, cinema, galerias de arte, centro de ensino de idiomas, bibliotecas, planetário e observatório astronômico, auditórios, ginásio de esportes e outras instalações esportivas.

Oferece também serviços na área de saúde por meio do Hospital Universitário, com atendimento em dezenas de especialidades médicas, sendo referência em atendimentos de média e alta complexidade.

Em sua organização administrativa, a Ufes conta com dez centros de ensino, distribuídos nos diferentes *campi*, em 102 cursos de graduação presencial, conforme podemos observar no quadro 1.

Quadro 1 – Centros de ensino e cursos presenciais – Ufes

| CAMPUS | CENTROS DE ENSINO | CURSOS | |
|-----------------------------|--|---|--|
| Campus de Goiabeiras | <ul style="list-style-type: none"> • Centro de Artes (CAr) | Arquitetura e Urbanismo Artes Plásticas Artes Visuais Cinema e Audiovisual Design | Jornalismo Música Bacharelado Música Licenciatura Publicidade e Propaganda |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Centro de Ciências Exatas (CCE) | Estatística Física Matemática Química | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) | Ciências Biológicas Ciências Sociais Filosofia Geografia História Letras - Português | Letras - Português-Espanhol Letras - Português-Francês Letras - Português-Italiano Letras - Inglês Letras - Libras Oceanografia Psicologia |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE) | Administração Diurno Administração Noturno Arquivologia Biblioteconomia Ciências Contábeis Vespertino | Ciências Contábeis Noturno Ciências Econômicas Direito Gemologia Serviço Social |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Centro de Educação (CE) | Educação do Campo Pedagogia Matutino Pedagogia Noturno Pedagogia EAD | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) | Educação Física - Bacharelado Educação Física – Licenciatura | |

| | | | |
|-----------------------------|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Centro Tecnológico (CT) | <p>Ciência da Computação Engenharia Ambiental Engenharia Civil Engenharia de Computação</p> | <p>Engenharia de Produção Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica</p> |
| Campus de Maruípe | <ul style="list-style-type: none"> • Centro de Ciências da Saúde (CCS) | <p>Enfermagem Farmácia Fisioterapia Fonoaudiologia</p> | <p>Medicina Nutrição Odontologia Terapia Ocupacional</p> |
| Campus de Alegre | <ul style="list-style-type: none"> • Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAEE) | <p>Agronomia Engenharia de Alimentos Engenharia Florestal Engenharia Industrial</p> | <p>Madeira Engenharia Química Medicina Veterinária Zootecnia</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS) | <p>Ciência da Computação Ciências Biológicas - Bacharelado Ciências Biológicas - Licenciatura Farmácia</p> | <p>Física - Licenciatura Geologia Matemática - Licenciatura Nutrição Química - Licenciatura Sistemas de Informação</p> |
| Campus de São Mateus | <ul style="list-style-type: none"> • Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes) | <p>Agronomia Ciências Biológicas - Licenciatura Ciências Biológicas - Bacharelado Ciência da Computação Educação do Campo - Licenciatura Enfermagem Engenharia de Computação</p> | <p>Engenharia de Petróleo Engenharia de Produção Engenharia Química Farmácia Física - Licenciatura Matemática - Licenciatura Matemática Industrial Pedagogia Química - Licenciatura</p> |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do site da universidade (2018).

A criação da Universidade Veracruzana ocorreu em 11 de setembro de 1944¹². A UV reflete a história do ensino superior no estado de Veracruz, para assumir escolas artísticas oficiais, profissional, especial e de ensino superior, existentes dentro da entidade naquele tempo.

Com 73 anos de criação, tornou-se a principal instituição de ensino superior no estado de Veracruz. O que começou como um pequeno grupo de escolas e faculdades é agora uma universidade grande e complexa, com uma presença em 27 municípios do estado de Veracruz. Poucas universidades do país têm experimentado uma implantação geográfica tão importante.

Figura 2 – Universidade Veracruzana



Fonte: Google (2017).¹³

O conjunto de programas de ensino realizados pela UV coloca as universidades públicas da província com maior diversificação em suas ofertas educacionais. Em 2017, a instituição possuía 63.369 estudantes matriculados em 297 programas de educação formal: 173 de graduação, 124 de pós-graduação. Outros 21.619 estudantes são servidos em programas de educação não formal, por meio das oficinas de arte gratuitas, Language Centers e autoacesso, Iniciação Musical Infantil, Departamento de Línguas Estrangeiras, Escola para Estudantes Estrangeiros e Educação Continuada. Portanto, o total de matrículas atingiu 84.988 alunos.

Os programas de instituições acadêmicas dedicadas à pesquisa se dividem em 23 institutos, 18 centros, 2 laboratórios de alta tecnologia, Museu de Antropologia e várias faculdades, nas quais constantemente a pesquisa é incorporada ao eixo de ensino. Problemas de ciências básicas e aplicadas são tratados em uma ampla gama de áreas do conhecimento. A área de

¹² Disponível em: <<https://www.uv.mx/universidad/info/introduccion.html>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

¹³ Disponível em: <<https://costaveracruz.net/2014/06/10/uv-coatzacoalcos-es-ultimo-lugar-en-capacidad-para-nuevos-alumnos/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

pesquisa conta com um total de 728 acadêmicos, dos quais 562 são pesquisadores acadêmicos e 166 técnicos.

A Universidade Veracruzana tem feito sérios esforços no domínio da criação e desenvolvimento de conhecimento científico e tecnológico. Nos últimos 25 anos, ela começou a estabelecer bases necessárias acadêmicas e de infraestrutura para potenciar a sua pesquisa científica e tecnológica.

Em sua organização administrativa, a UV possui quatro *campi* com 74 cursos de graduação, distribuídos nos diferentes *campi*, conforme podemos observar no quadro 2.

Quadro 2 – Centros de ensino e cursos presenciais – UV

| CAMPUS | CENTROS DE ENSINO | CURSOS |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Veracruz • Orizaba-Córdoba • Poza Rica-Tuxpan • Coatzacoalcos-Minatitlán. | <ul style="list-style-type: none"> •Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CEnDHIU) •Centro de Ciencias de la Tierra •Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes •Centro de Estudios, Creación y Documentación de las Artes •Centro de Estudios China - Veracruz •Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana •Centro de Estudios de Jazz (JAZZUV) •Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación •Centro de Estudios e Investigaciones en Conocimiento y Aprendizaje Humano (CEICAH) •Centro de Estudios y Servicios en Salud •Centro de Estudios sobre Derecho, Globalización y Seguridad •Centro de Idiomas Coatzacoalcos - Minatitlán •Centro de Idiomas Orizaba - Córdoba •Centro de Idiomas Poza Rica - Tuxpan •Centro de Idiomas Veracruz •Centro de Idiomas Xalapa •Centro de Iniciación Musical Infantil Veracruz •Centro de Iniciación Musical Infantil Xalapa | <ul style="list-style-type: none"> Facultad de Administración Veracruz Facultad de Antropología Xalapa Facultad de Arquitectura Orizaba - Córdoba Facultad de Arquitectura Poza Rica - Tuxpan Facultad de Arquitectura Xalapa Facultad de Artes Plásticas Xalapa Facultad de Bioanálisis Veracruz Facultad de Bioanálisis Xalapa Facultad de Biología Xalapa Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales Xalapa Facultad de Ciencias Agrícolas Xalapa Facultad de Ciencias Biológicas y Agropecuarias Orizaba - Córdoba Facultad de Ciencias Biológicas y Agropecuarias Poza Rica - Tuxpan Facultad de Ciencias Químicas Coatzacoalcos - Minatitlán Facultad de Ciencias Químicas Orizaba - Córdoba Facultad de Ciencias Químicas Poza Rica -Tuxpan Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación Veracruz Facultad de Contaduría Poza Rica - Tuxpan Facultad de Contaduría Veracruz Facultad de Contaduría y Administración Coatzacoalcos - Minatitlán Facultad de Contaduría y Administración Orizaba - Córdoba Facultad de Contaduría y Administración Xalapa Facultad de Danza Xalapa Facultad de Derecho Xalapa |

| | | |
|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> •Centro de Investigaciones Cerebrales •Centro de Investigación en Documentación sobre la Universidad (CIDU) •Centro de Investigación en Inteligencia Artificial •Centro de Investigaciones en Micro y Nanotecnología Veracruz •Centro de Investigaciones Tropicales •Coordinación de Especialidades Médicas •Centro Regional de Informática Coatzacoalcos - Minatitlán •Centro Virtual de Investigación Multidisciplinaria (CEVIM). | <p>Facultad de Economía Xalapa</p> <p>Facultad de Educación Física Deporte y Recreación Veracruz</p> <p>Facultad de Enfermería Coatzacoalcos - Minatitlán</p> <p>Facultad de Enfermería Orizaba - Córdoba</p> <p>Facultad de Enfermería Poza Rica - Tuxpan</p> <p>Facultad de Enfermería Veracruz</p> <p>Facultad de Enfermería Xalapa</p> <p>Facultad de Estadística e Informática Xalapa</p> <p>Facultad de Filosofía Xalapa</p> <p>Facultad de Física Xalapa</p> <p>Facultad de Historia Xalapa</p> <p>Facultad de Idiomas Xalapa</p> <p>Facultad de Ingeniería Veracruz</p> <p>Facultad de Ingeniería Civil Poza Rica - Tuxpan</p> <p>Facultad de Ingeniería Civil Xalapa</p> <p>Facultad de Ingeniería Civil y Mecánica Eléctrica Coatzacoalcos - Minatitlán</p> <p>Facultad de Ingeniería en Electrónica y Comunicaciones Poza Rica - Tuxpan</p> <p>Facultad de Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria Coatzacoalcos - Minatitlán</p> <p>Facultad de Ingeniería Mecánica Eléctrica Orizaba - Córdoba</p> <p>Facultad de Ingeniería Mecánica Eléctrica Poza Rica - Tuxpan</p> <p>Facultad de Ingeniería Mecánica Eléctrica Xalapa</p> <p>Facultad de Ingeniería Química Xalapa</p> <p>Facultad de Instrumentación Electrónica Xalapa</p> <p>Facultad de Letras Españolas Xalapa</p> <p>Facultad de Matemáticas Xalapa</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Facultad de Medicina Coatzacoalcos - Minatitlán</p> <p>Facultad de Medicina Orizaba - Córdoba</p> <p>Facultad de Medicina Poza Rica - Tuxpan</p> <p>Facultad de Medicina Veracruz</p> <p>Facultad de Medicina Xalapa</p> <p>Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia Veracruz</p> <p>Facultad de Música Xalapa</p> <p>Facultad de Nutrición Veracruz</p> <p>Facultad de Nutrición Xalapa</p> <p>Facultad de Odontología Coatzacoalcos - Minatitlán</p> <p>Facultad de Odontología Orizaba - Córdoba</p> <p>Facultad de Odontología Poza Rica - Tuxpan</p> <p>Facultad de Odontología Veracruz</p> <p>Facultad de Odontología Xalapa</p> <p>Facultad de Pedagogía Poza Rica - Tuxpan</p> <p>Facultad de Pedagogía Veracruz</p> <p>Facultad de Pedagogía Xalapa</p> <p>Facultad de Psicología Poza Rica - Tuxpan</p> <p>Facultad de Psicología Veracruz</p> <p>Facultad de Psicología Xalapa</p> <p>Facultad de Química Farmacéutica Biológica Xalapa</p> <p>Facultad de Sociología Xalapa</p> <p>Facultad de Teatro Xalapa</p> <p>Facultad de Trabajo Social Coatzacoalcos - Minatitlán</p> <p>Facultad de Trabajo Social Poza Rica - Tuxpan.</p> |
|--|--|---|

Fonte Elaborado pela autora com base nos dados do site da universidade (2018).

3.2 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Como procedimentos metodológicos para a coleta de dados, utilizamos diferentes instrumentos: entrevista semiestruturada com coordenadores de curso, alunos da graduação e funcionários administrativos; observação em contexto e estudo de documentos oficiais.

A escolha dos sujeitos da pesquisa foi segundo os objetivos, pois compreendemos que está relacionada diretamente com a gestão das universidades. Os coordenadores, diretores e funcionários administrativos estão envolvidos na vida acadêmica dos alunos desde o ingresso e durante toda a graduação.

Ouvir os alunos também nos pareceu indispensável para conhecer o próprio sujeito que vivencia as situações, pois são eles que vivem no dia a dia, na universidade, então cabe a eles dizer se as barreiras atitudinais, arquitetônicas, ações dos gestores e professores estão avançando e sendo superadas.

Durante a pesquisa na UV, entrevistamos dois coordenadores de curso e um ex diretor, utilizamos a entrevista com quatro alunos da UV realizada na missão de estudos internacionais em 2016 pelo grupo de pesquisa já citado nesse trabalho. Na Ufes foram entrevistados 4 coordenadores de curso, três alunos de graduação presencial, 4 gestores de departamentos da universidades.

Outros instrumentos para a coleta de dados que utilizamos foram o estudo documental das legislações e normatizações, técnica de observação, fluxo do número de alunos com deficiência e TGD matriculados na graduação, entre outras informações, no contexto de duas universidades.

Para Marconi e Lakatos (2010, p. 179), o pesquisador obtém informações a respeito de determinado assunto mediante a conversação por meio de entrevista, que “[...] é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”.

Segundo Gil (2008, p. 109):

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação.

Para identificar diretrizes e/ou resoluções que demonstram a política de acesso e de permanência desses estudantes, fizemos um levantamento de legislações e normatizações. Para isso, optamos pelo estudo documental, que visa à consulta de documentos na busca de informações úteis para a compreensão e apreciação do problema, para que possamos expandir as informações, tendo em vista a importância que o estudo dos documentos tem na interpretação dos dados da pesquisa (MICHEL, 2015).

Nessa perspectiva de pesquisa, fizemos um levantamento dos dados relativos ao número de estudantes, por deficiência, matriculados nos cursos de graduação presenciais ofertados pela Ufes, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, mapeando os cursos de graduação e a incidência de matrículas dos sujeitos público-alvo da Educação Especial. Buscamos também analisar os dados do número de alunos com deficiência matriculados em 2016 e no primeiro semestre de 2017, feito pelo núcleo de acessibilidade da Ufes.

Durante a visita técnica realizada na UV, não foi possível proceder aos levantamentos dos dados relativos ao número de estudantes, por deficiência, matriculados nos cursos de graduação presenciais ofertados pela UV, visto que a instituição não possui esse levantamento, tampouco algum órgão público responsável. Durante as entrevistas, esse ponto foi discutido, o qual apresentamos ao longo do trabalho.

Também adotamos a técnica de observação para compreender os desafios e as possibilidades vividas nos processos inclusivos dos estudantes com deficiência e TGD. Isso nos permitiu entender como a teoria estudada e “[...] as variáveis propostas se comportam em situações concretas e no ambiente real onde os fatos ocorrem” (MICHEL, 2015, p. 83).

Segundo Marconi e Lakatos (2006), a técnica da observação não se baseia exclusivamente em ver e ouvir, mas em analisar os fatos e fenômenos que desejamos estudar. Contudo, as autoras ainda afirmam que a técnica da observação apresenta vantagens e limitações, surgindo, assim, a necessidade de aplicação de outras técnicas simultaneamente.

Da mesma forma, Gil (2008, p. 101) apresenta as vantagens e limitações da técnica de observação, ressaltando que a principal vantagem desse procedimento, se comparado a outros, é que “[...] os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida”. A limitação desse procedimento estaria, segundo Gil, à presença do pesquisador, podendo ocasionar mudanças no comportamento dos pesquisados e respostas e resultados duvidosos. “[...] por essa razão é que a observação enquanto técnica de pesquisa pode adotar modalidades diversas, sobretudo em função dos meios utilizados e do grau de participação do pesquisador” (GIL, 2008, p. 101).

Vale destacar que buscamos análises das inter-relações estabelecidas nas figurações da universidade com base na Sociologia Figuracional de Norbert Elias, tendo por sujeitos da pesquisa os estudantes com deficiência e TGD matriculados nos cursos de graduação presencial e funcionários das universidades, enfim, um conjunto de sujeitos que fazem parte dessa figuração e, de alguma forma, contribuem para esse processo social de inclusão.

Com a observação direta, consideramos, apoiados nas singularidades de cada participante da pesquisa, a análise de toda uma figuração e suas interdependências, tendo contato direto com a realidade desses indivíduos.

Desse modo, apontamos os métodos e procedimentos metodológicos que julgamos os mais pertinentes ao propósito da pesquisa. Assim, pesquisamos as figurações desse processo social de longo prazo, que é o ingresso do estudante público-alvo da Educação Especial no ensino superior. A seguir, apresentamos o caminho percorrido para a coleta dos dados.

3.3 A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O primeiro momento da ida a campo ocorreu por ocasião de uma na missão de estudo internacionais em Xalapa-México, realizada pelo grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, coordenado pelos professores doutor Edson Pantaleão e doutor Reginaldo Celio Sobrinho. Em maio de 2017 e no decorrer de 16 dias, visitamos a Universidade Veracruzana na cidade de Xalapa-México, onde se realizaram entrevistas semiestruturadas, busca de documentos, observação e números de alunos com deficiência matriculados na UV.

Iniciamos esse primeiro contato com o campo empírico visitando um dos *campi* UV, a *Facultad de Estadística e Informática*, onde utilizamos a técnica de observação e fotografamos espaços com acessibilidades arquitetônicas. O segundo momento foi a realização das entrevistas¹⁴, e, após o primeiro contato, foram marcadas as entrevistas com coordenadores e diretores, com o *secretario de la Facultad de Contabilidad y Administración*, com o *ex director de la Facultad de Estadística e Informática y Maestro en Ciencias de la Computación* e com a ex-coordenadora do Programa Universitário para *la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP)*.

Os entrevistados sinalizaram algumas políticas públicas voltadas para a pessoa com *discapacidad*, as quais apoiavam suas ações na UV. Então, o terceiro momento da pesquisa em Xalapa foi a análise documental, para conhecer como esse processo social está caminhando no contexto do México. Sendo assim, no site da “Cámara de Diputados¹⁵”, onde se encontram todas as leis federais e estaduais do México, buscamos selecionar documentos que apareceram na fala dos entrevistados e outros que tratavam do tema desta pesquisa.

No quarto momento, já finalizando nossos estudos e pesquisas em Xalapa, tivemos a oportunidade de participar do exame de ingresso na UV de 2017. Nesse dia, observamos dois alunos cegos e dois com baixa visão que estavam realizando a prova adaptada para eles. No decorrer do trabalho, vamos apresentar com mais detalhes essa experiência e as possibilidades para os alunos com *discapacidad* nos exames de ingresso na UV.

¹⁴ Utilizamos as entrevistas com os estudantes com *discapacidad*, realizadas pelo grupo de pesquisa supracitado em 2016, na missão de trabalho internacional.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.diputados.gob.mx/>>. Acesso em: 8 set. 2017.

No intuito de continuarmos o nosso estudo comparado, iniciamos, em outubro de 2017, o quinto momento da pesquisa na Universidade Federal do Espírito Santo, no *campus* de Goiabeiras, localizado em Vitória-ES, que é o principal *campus* da Ufes. Nele estão também os principais setores administrativos da universidade, como a reitoria, pró-reitorias e secretarias.

Nesse momento da pesquisa na Ufes, agendamos entrevistas com os funcionários administrativos do *campus*, realizamos entrevistas no Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), na Gerência de Planejamento Físico (GPF) localizada na Prefeitura Universitária, na Comissão Coordenadora do Vestibular (CCV) e na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci).

Após as entrevistas com os funcionários administrativos, realizamos o levantamento de documentos, e, assim como na UV, os entrevistados sinalizaram as políticas que apoiam suas ações para a inclusão de pessoas com deficiência na universidade. Essa análise documental foi realizada no site do “Planalto do Governo¹⁶”, onde selecionamos leis e decretos que foram destacados nas entrevistas e outros que dialogam com o tema desta pesquisa.

Finalizamos a pesquisa na Ufes realizando entrevistas com cinco coordenadores de curso e com três alunos da graduação. Concomitantemente realizamos observações nos espaços da Ufes, focalizando as barreiras arquitetônicas, conforme aponta os próprios alunos durante as entrevistas .

A ida a campo nos proporcionou ampliar nossas discussões a respeito da inclusão, quando pudemos obter conhecimento das novas leis que direcionarão as ações na universidade para garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência.

Anteriormente à ida a campo, buscamos, na revisão de literatura, conhecer como ocorreu a expansão do ensino superior, para depois entender o atual contexto a que as pessoas com deficiência estão tendo o acesso.

¹⁶ Disponível em:

<<https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/fraWeb?OpenFrameSet&Frame=frmWeb2&Src=/legisla/legislacao.nsf%2FFrmConsultaWeb1%3FOpenForm%26AutoFramed>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

No capítulo a seguir, apontaremos as configurações em que ocorreu a expansão do ensino superior no Brasil e no México.

4 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NO MÉXICO

No intuito de compreendermos a expansão do ensino superior para identificar como se configurou a inclusão nas universidades, pesquisamos a expansão do ensino superior e processos inclusivos nos contextos brasileiro e mexicano.

Na realidade brasileira, procuramos produções acadêmicas no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Observamos inúmeros trabalhos relacionados à expansão do ensino superior, inclusão, políticas, ingresso, acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior.

Nesse sentido, para delinear melhor e incorporarmos as discussões da nossa pesquisa, utilizamos dois descritores. O primeiro foi “expansão do ensino superior no Brasil”, em que apareceram diversos trabalhos acadêmicos, refinamos as buscas em artigos, dissertações e teses. Com base na leitura dos resumos, escolhemos artigos e dissertações e identificamos os que abordavam discussões sobre o processo histórico da expansão do ensino superior.

Ao considerarmos a inclusão nas universidades e tentarmos compreender os percursos de ingresso dos estudantes com deficiência no ensino superior, utilizamos o segundo descritor “inclusão no ensino superior”, resultando em vários trabalhos, entre os quais identificamos e julgamos os mais articulados à nossa proposta de investigação, dos quais selecionamos dissertações e artigos. Os trabalhos escolhidos contribuíram para compreender como estão ocorrendo a inclusão nas universidades brasileiras, os avanços e retrocessos.

Na realidade do México, realizamos buscas no Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portuga. Para sistematizarmos as buscas, utilizamos o descritor “educação superior no México” e encontramos diversos trabalhos relacionados à temática desta pesquisa, porém selecionamos aquelas que mais dialogam com o histórico da expansão do ensino superior no México.

Escolhemos textos apresentados nas reuniões do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”. Tivemos conhecimento e debates de textos relacionados ao contexto educacional do México e Brasil. Com base nesses textos,

selecionamos artigos relacionados à expansão e inclusão no ensino superior no México, para contribuir com a investigação deste estudo.

Para acrescentarmos nossos diálogos, usamos textos discutidos nas disciplinas cursadas durante o mestrado, na qual nos ajudou a ampliar nossos olhares para esse campo tão complexo, que é a educação.

A seguir apresentamos momentos históricos que contribuíram para formar novas figurações no cenário da inclusão, ofertando às pessoas com deficiência o acesso ao ensino superior. Ademais, destacamos pontos importantes dos trabalhos que selecionamos. Assim, é importante contextualizar a expansão do ensino superior brasileiro e mexicano, para que compreendamos o processo histórico e político da inclusão nos espaços das universidades.

4.1 EXPANSÃO E CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Em 1808, iniciou-se a educação superior no Brasil. Segundo Sampaio (1991), nesse período houve a criação das primeiras escolas superiores e, desde 1808 “[...] até 1934, o modelo de ensino superior foi o da formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias” (SAMPAIO, 1991, p. 1). Historicamente podemos observar o restrito mercado de possibilidades de formação e trabalho, considerado um sistema educacional garantindo o prestígio social.

A educação superior brasileira permaneceu estagnada até 1878, pois seu progresso e ampliação dependiam da vontade política. Sampaio (1991, p. 4) ressalta: “Além de determinar quais as instituições a serem criadas e com que objetivos, regulamentando minuciosamente o *curriculum* e os programas, o controle do Estado se manifestava ainda pela proximidade que o poder central queria manter dos que o dirigiam ou ministravam”.

Sampaio (1991, p. 7) apresenta, em seu artigo, uma importante mudança no cenário da educação superior brasileira e destaca a criação de novas escolas de ensino superior nos anos de 1889 e 1918.

Com a abolição da escravidão (1888), a queda do Império e a proclamação da República (1889), o Brasil entra em um período de grandes mudanças

sociais, que a educação acabou por acompanhar. A Constituição da República descentraliza o ensino superior, que era privativo do poder central, aos governos estaduais, e permite a criação de instituições privadas, o que teve como efeito imediato a ampliação e a diversificação do sistema [...].

No século XIX, iniciou-se uma nova fase no cenário da educação; começou, desde então, a expansão do ensino superior brasileiro. Segue um quadro retirado do artigo de Sampaio (1991, p. 7), em que podemos observar um crescente aumento de escolas de ensino superior.

Quadro 3 – Expansão do sistema de ensino superior

| Período | N.º de escolas de ensino superior criadas no período |
|----------------|---|
| Até 1900 | 24 |
| 1900-1910 | 13 |
| 1910-1920 | 34 |
| 1920-1930 | 86 |
| 1930-1945 | 95 |
| 1945-1960 | 223 |
| 1960-1968 | 375 |

Fonte: Sampaio (1991).

No século XX, discutiu-se a criação de uma universidade no Brasil. De acordo com Sampaio (1991, p. 8), “[...] para esse novo entendimento, duas associações — a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciência (ABC) — desempenharam um papel extremamente importante”. Em face disso, reformulou-se completamente o sistema educacional do Brasil.

Em 1930, foi fundado o Ministério de Educação e Saúde, que publicou a lei “Reforma Francisco Campos”, o nome do primeiro ministro da Educação. Segundo ressalta Sampaio (1991, p. 10), a lei

[...] estabelecia que o ensino superior deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras. No que diz respeito à organização do sistema, a reforma previa duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário (oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares) e o instituto isolado. A administração central da universidade caberia ao conselho universitário e ao reitor, que passava a ser escolhido a partir de uma lista tríplice, medida que vigora até hoje. A reforma estabelecia também como deveria ser composto o corpo docente (catedráticos e auxiliares de ensino, submetidos a concursos, títulos e provas) e dispunha ainda sobre questões como ensino pago, diretório de estudantes etc.

Em 1945, segundo Sampaio (1991), houve desenvolvimento no sistema federal e surgiu, desde então, a ideia de que cada Estado teria direito a ter pelo menos uma universidade federal, o que provocou uma transformação no cenário educacional. A autora destaca, em seu artigo, pontos positivos e negativos que foram ocorrendo.

Sampaio (1991, p. 14) assim destaca: “[...] Nos trinta anos que se seguiram à criação das primeiras universidades, a sociedade mudou rapidamente e se ampliaram extraordinariamente os setores médios próprios de uma formação social industrial e urbana”. A partir desse processo, ampliavam-se as vagas e diversificava-se o público, com um olhar voltado para o mercado de trabalho; sendo assim, o diploma de ensino superior proporcionava novas possibilidades.

Na década de 1960, o Brasil passou por um processo de criação de universidades federais. De acordo com Sampaio (1991, p. 16), nesse período se vivia um cenário de repressão e expansão: “[...] reitores eleitos foram substituídos por coronéis, professores foram demitidos, estudantes foram presos, as ciências sociais acabaram sendo banidas e a educação cívica obrigatória foi introduzida”.

Observamos, até esse ponto histórico, o longo processo de expansão por que passou o ensino superior no Brasil e, entre tensões e conflitos, o ensino se ampliou com a intenção de promover a integração e a qualidade.

Em 1968, a Reforma Universitária buscou uma reformulação da educação superior brasileira. Foi “[...] nesse contexto histórico (meados da década de 1950 e a década de 1960) que encontramos os movimentos pela reforma universitária e as grandes mobilizações reivindicando o acesso ao ensino superior” (BARROS, 2007, p. 2).

Ainda de acordo com Barros (2007, p. 40.): “A legislação da reforma universitária é compreendida aqui como o conjunto de leis e decretos que tinham como alvo aspectos diversos do ensino superior no período pós-64, tendo como centro a própria lei da reforma universitária (5.540/68)”.

Percebemos, a partir da década de 1960, destacar-se uma significativa mudança no processo histórico de ampliação da educação superior. Saviani (2010, p. 10) ressalta a continuidade desses avanços:

A Constituição de 1988 incorporou várias das reivindicações relativas ao ensino superior. Consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único.

Evidencia-se que, em 1988, ocorreu uma relevante contribuição das políticas públicas.

O ensino superior segue com sua expansão, em cenários diversos. Amplia-se, desde agora, as matrículas nas universidades, como apontam Mancebo et al. (2015, p. 35):

[...] entre 1995 e 2010, ocorreu no Brasil um crescimento no número total de matrículas da ordem de 262,52%. Todavia, indiscutivelmente, o que mais se expandiu no período foram as matrículas nas instituições privadas, que tiveram um crescimento da ordem de 347,15%, enquanto na rede pública o aumento foi apenas de 134,58%.

Com base nos dados, observamos que o ensino superior privado se expande significativamente, ou seja, uma tendência privatizante. No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, “[...] registrava-se a oferta de 39,8% das matrículas de educação superior em instituições públicas e 60,2% nas privadas” (MANCEBO et al., 2015, p. 36).

Em 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pudemos observar o prosseguimento da expansão do ensino superior “[...] Articulado ao discurso de democratização da educação superior pública, gratuita e de qualidade, um conjunto de políticas e programas é implementado e/ou reorientado, objetivando ampliar o acesso, sobretudo dos jovens e trabalhadores neste nível de ensino” (PIZZIO, 2015, p. 79).

Ainda no governo Lula, foi criado o programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), promovendo o crescimento de matrículas e a expansão da rede federal de ensino superior. Podemos observar os investimentos do governo nas políticas para a educação superior.

Mancebo et al. (2015, p. 38) destacam:

O REUNI, criado pelo decreto presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007, apresenta os seguintes objetivos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação (relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais); diversificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, do uso do EaD, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privadas).

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi sancionado pelo governo Lula, “[...] cujo objetivo principal seria melhorar a educação no país em todas as suas etapas. Dentre as principais ações do PDE destacam-se a duplicação das vagas nas universidades federais, a ampliação e abertura de cursos noturnos e o combate à evasão universitária” (PIZZIO, 2015, p. 79).

Assim, determina-se que o ensino superior deve ser considerado nos seguintes princípios: “[...] i) expansão da oferta de vagas, ii) garantia de qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, iv) distribuição territorial, e v) desenvolvimento econômico e social” (COSTA et al., 2011, p. 65).

Observamos que a expansão do ensino superior se realizava de várias formas, no setor público ou privado. A partir das políticas, ampliava-se o número de matrículas por meio de bolsas e financiamentos nas redes particulares de ensino superior.

Vemos o progresso pelo qual o ensino superior brasileiro passou e os processos sociais ocorridos desde 1808, que contribuíram para a expansão e criação do ensino superior público e privado brasileiros. Torna-se visível que muitos desafios permanecem e precisam ser superados, para que a expansão na educação superior prossiga se expandindo.

4.2 EXPANSÃO E CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO SUPERIOR NO MÉXICO

O modelo de sistema universitário espanhol chegou à América Latina no início do século XVI, dando origem a universidades no México, Guatemala, Peru, Cuba, Chile, Argentina. Bohrer et al. (2008, p. 5) ressaltam: “Naquele século, o modelo Europeu, especialmente o

francês que exercia forte influência em Portugal e Espanha, foi o adotado pela América Latina nas sociedades e universidades”.

Segundo Santa Cruz (2016), a expansão do ensino superior no México iniciou em 1960, acompanhando uma tendência mundial de expansão da sua matrícula e o crescimento da sua população.

Em 1970, o ensino superior mexicano desenvolveu-se significativamente, houve aumento na população escolar, corpo docente e também no orçamento federal para o ensino superior (PEREZ; TRUJIÑO, 2013).

Segundo Perez e Trujiiño (2013), houve um crescente número de instituições de ensino superior na década de 1970 e, conseqüentemente, o aumento de matrículas 526.504 alunos em licenciaturas nos anos de 1976-1977, e, entre 1977 e 1978, somavam-se 100.000 alunos, quando o aumento anual identificado foi entre 15% e 18%.

Em 1983, o México passou por cortes em orçamentos das universidades nacionais, segundo Klein e Sampaio (1994). Esses cortes encaminharam o setor público para uma rápida degradação. Naquela década, assim como no México, a maioria dos países da América Latina enfrentavam a falta de recursos no orçamento (KLEIN; SAMPAIO, 1994).

Em 1992, a perspectiva de uma educação por competências obteve destaque no México e baseava-se em concepções educativas orientadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre outros (SILVA, 2015).

A educação por competências tem sua base formadora em elementos do construtivismo piagetiano, do funcionalismo e princípios tayloristas fordistas de trabalho (SILVA, 2015). Seguindo essa perspectiva de educação profissional para alcançar sucesso no contexto do México, em 1994 o Banco Mundial investiu financeiramente, concedendo empréstimo ao governo mexicano e, com isso, afirmando, no campo educacional mexicano, a perspectiva de uma educação por competência (SILVA, 2015).

A partir de 1995, a perspectiva da educação por competências se fortaleceu ainda mais, com a criação do Conselho Nacional de Normalização e Certificação de Competências Laborais (Conocer) (SILVA, 2015).

O Conocer¹⁷ é integrado à Secretaria de Educação Pública, com um órgão governamental com representantes de trabalhadores, empresários e governo. Trabalha para melhorar o alinhamento da oferta educacional, com os requisitos dos setores produtivo, educacional, social e governamental do país.

Na década de 1990, o Brasil e o México foram marcados por tendências de organismos internacionais, influenciando, assim, as políticas educacionais, criando estratégias para que os países da América Latina chegassem a competir e fossem capazes de se destacarem na economia mundial. Para os organismos internacionais, a educação era o argumento para romper com o ciclo de reprodução da pobreza (KORITIAKE, 2010).

A influência dos organismos internacionais na América Latina nos faz refletir sobre o processo social que decorreu e como a educação era pensada para formar trabalhadores flexíveis, pautada em estratégias econômicas, ou seja, uma educação com perspectiva por competências. Essas transformações amplas e contínuas impactaram diretamente as políticas públicas nas décadas de 1980 e 1990, e as reformas educacionais dos países da América Latina passaram por interferências dos organismos internacionais (KORITIAKE, 2010).

Essa influência, assim como nas políticas públicas, também obteve consequências nos currículos. Se antes se considerava o currículo livre e adaptável, na perspectiva por competência destaca-se o currículo único, marcado pelos padrões dos organismos internacionais (SILVA, 2015).

A influência dos organismos internacionais seguiu a expansão do ensino superior nos países da América latina. Segundo Silva (2007), sugestões do Banco Mundial, por exemplo, já eram incorporadas nas políticas de educação superior de grande parte dos países latino-americanos.

Silva (2007, p. 70) destaca alguns desdobramentos dessa influência na educação superior:

¹⁷ Mais informações sobre o Conocer no site: <http://conocer.gob.mx/acciones_programas/conocer-mision-vision-politica-objetivos-calidad/>.

[...] expansão do ensino superior (notadamente, por meio da ampliação do setor privado); introdução de mecanismos de avaliação da educação superior; crescente presença da racionalidade empresarial nas IES; racionalização dos gastos públicos, que se caracteriza pela diversidade das fontes de financiamentos (participação privada na universidade pública – parcerias, consultorias, financiamentos de projetos de pesquisa, cobranças de mensalidade

Nos anos seguintes, a educação superior passa por transformações e reformulações nas políticas de expansão, e, de acordo com Silva (2007), os sistemas de educação superior do Brasil e do México se reconfiguram.

No que concerne à educação como um campo complexo, seja no Brasil, seja no México, a expansão do ensino superior não ocorreu de forma linear. Percebemos com base nas leituras (BOHRER et al., 2008; SANTA CRUZ, 2016; PEREZ; TRUJIÜO, 2013; KLEIN; SAMPAIO, 1994; SILVA, 2015; SILVA, 2007), que esse processo social intercorreu entre políticas, influências, economia e crises. Podemos observar, na tabela a seguir, o progressivo aumento de instituições de ensino superior no México.

TABELA 1 – NÚMERO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR 1990-2000

| Sector | 1990 | 1995 | 2000 |
|---------------|-------------|-------------|-------------|
| Público | 753 | 873 | 1028 |
| % | 62.6 | 57.2 | 46.7 |
| Privado | 450 | 654 | 1174 |
| % | 37.4 | 42.8 | 53.3 |
| Total | 1203 | 1527 | 2202 |

Fonte: Elaborada pela autora (2017) com base em JIMÉNEZ (2004).

Nesse caminho de expansão do ensino superior mexicano, observamos diversas mudanças, com as quais surgiram novas perspectivas. Para Jiménez (2004, p. 479), no campo pedagógico, a equidade e a qualidade educacional se evidenciaram como preocupações com a educação, além da forma como se expandiu. O autor propõe:

Uma análise que retome um dos significados amplos do conceito de qualidade da educação, considerando que as dimensões que a integram permitem identificar alguns indicadores que servem para avaliar o desenvolvimento do sistema educacional em cada um deles, proporcionando assim uma visão resultante de utilidade, independentemente do significado do conceito de qualidade educacional¹⁸ (tradução nossa).

¹⁸ Original: “Un análisis donde se retoma una de las acepciones amplias del concepto de calidad de la educación, considerando que las dimensiones que la integran permiten identificar algunos indicadores que

Percebeu-se, a partir de então, que o desenvolvimento educacional mexicano atentou para a qualidade e a equidade na educação. O objetivo dessa nova figuração é uma educação igual para todos, é avançar para uma educação de qualidade que respeite a diversidade. É evidente que, para as mudanças no campo educacional se efetivarem, os indivíduos participantes dessa figuração precisam “[...] vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades” (ELIAS, 1994, p. 23).

Segundo Pérez-Castro (2016), a equidade e a igualdade de oportunidades se tornaram dois temas centrais para as políticas de educação superior no México. Ainda de acordo com a autora, tornou-se um compromisso dos estados nacionais o reconhecimento em ampliar suas reflexões sobre a justiça social.

O reconhecimento de todos como sujeitos de direitos e o direito educacional destacam-se como fundamentais para alcançar, de fato, a qualidade e inclusão educacional. Segundo Santuario e Cazales (2014), pode-se alcançar avanço educacional por meio de um sistema educacional de qualidade, em que as oportunidades sejam iguais para todos.

Ainda de acordo com Santuario e Cazales (2014), as políticas são fundamentais para o reconhecimento de melhorias na educação mexicana, as conexões entre as políticas e as relações dos indivíduos, assim como as ações destes contribuem para esse processo de mudanças significativas na educação.

Em toda parte do mundo, debate-se sobre a educação. Seja no Brasil e no México, seja em qualquer outro país, busca-se uma educação de qualidade e almeja-se torná-la acessível a todos. Desde a expansão do ensino superior no Brasil, notamos que a desigualdade sempre esteve presente, como os cursos direcionados para a classe elitizada.

No contexto do México, Diaz (2016) aborda, em sua pesquisa, a superação da desigualdade na educação mexicana, que precisa ser superada. O autor ressalta as diferenças visíveis na educação, que historicamente a pobreza aumentou a desigualdade social e educacional.

Segundo Diaz (2016), a universidade é um lugar para que se garanta a equidade e seja um espaço justo. Ainda de acordo com Diaz (2016, p. 68):

[...] considerar a la universidad como una institución inserta en un sistema equitativo de cooperación social que se regula por una concepción pública de justicia, cuya concreción se da en la discusión entre personas libres e iguales que establecen los principios, derechos y deberes de la cooperación social. Para su realización, las instituciones desarrollan una estructura básica y operativa en la cual se discuten y elaboran los principios de justicia¹⁹.

Diaz (2016) considera que os grupos com vulnerabilidade social tendem a ser excluídos do direito de prosseguir o ensino superior. Esse é outro ponto a ser superado, é uma questão de justiça social e enfatiza a atenção para que se incluam esses grupos.

A equidade educacional destaca-se nas discussões de Diaz (2016), que ressalta as várias dimensões que a equidade pode proporcionar para a inclusão de grupos vulneráveis e contribuir para definições de políticas e princípios para as práticas nas instituições de ensino.

Diaz (2016, p. 72) comenta:

Se entiende por equidad educativa la existencia de un espacio público que permite identificar, revisar, discutir e implementar los principios con los cuales se rigen las prácticas de los grupos vulnerabilizados, para favorecer la igualdad, incrementar sus alternativas de elección de vida y ampliar la posibilidad de alcanzar sus propósitos educativos y sociales mediante la creación de nuevas reglas de participación en procesos que les generen derechos específicos e impulse el fortalecimiento de su autonomía moral, ética, política y jurídica a través de las instituciones²⁰.

Percebemos a preocupação na garantia de direitos, na inclusão dos grupos vulneráveis, na qualidade da educação. Diaz (2016) deixa clara a importância da equidade educacional, para que a universidade seja um lugar de possibilidades iguais e de direitos garantidos.

¹⁹ Tradução: “[...] considerar a universidade como uma instituição inserida em um sistema equitativo de cooperação social que é regulado por uma concepção pública de justiça, cuja concretização é dada na discussão entre pessoas livres e iguais que estabelecem os princípios, direitos e deveres de cooperação social. Para sua realização, as instituições desenvolvem uma estrutura básica e operativa na qual os princípios da justiça são discutidos e elaborados.”

²⁰ Tradução: Equidade educativa é entendida como a existência de um espaço público que permite identificar, rever, discutir e implementar os princípios com os quais as práticas de grupos vulneráveis são governadas, para favorecer a igualdade, aumentar a escolha de escolhas de vida e ampliar a possibilidade de alcançar seus fins educacionais e sociais por meio da criação de novas regras de participação em processos que gerem direitos específicos e promovam o fortalecimento de sua autonomia moral, ética, política e legal por meio das instituições.

No que diz respeito às políticas públicas, segundo Diaz (2016), o Plano Nacional de Desenvolvimento e o Plano de Setor da Educação não indicaram algo novo para o diagnóstico da desigualdade educacional no ensino superior. Para o autor, o governo omitiu sua responsabilidade em não mostrar claramente os problemas.

De acordo com Diaz (2016, p. 84):

La inequidad articula una problemática social (pobreza) y educativa (mala calidad de la educación para los pobres) y, en la medida que se acepta la existencia de la desigualdad social y económica, se legitiman los mecanismos de creación de las políticas sociales y educativas del gobierno, así como el desarrollo de programas que en poco benefician a los sectores vulnerables y minoritarios²¹.

Na pesquisa de Dias (2016), percebemos que a questão principal é o fracasso em efetivar a equidade na educação e o caminho político e que é preciso pensar a igualdade e equidade para que se incluam os grupos vulneráveis.

Garay (2013) aborda, em sua pesquisa, o desenvolvimento do ensino superior privado no México e a maneira como a política pública do governo tem permitido essa expansão privada. Para nossa discussão, vamos destacar as políticas para o ensino superior.

Segundo Garay (2013), em 2000, o México testemunhou mudanças políticas importantes na história: a troca de partido no poder. Havia a preocupação no ensino superior de uma política pública que continuasse a promover o avanço do ensino superior privado.

Para Garay (2013), a Associação Nacional de Universidades e Instituições de Ensino Superior (Anuies) tinha um importante papel no processo de mudança. Foi atribuída à Anuies a tarefa de preparar um documento sobre o futuro do ensino superior mexicano.

Sobre as políticas públicas para expandir os estudos de instituições públicas, foi criado um programa relevante, chamado Programa Fortalecimento Institucional Integral (PIFI). Sobre o programa Garay (2013, p. 418) diz:

²¹ Tradução: A desigualdade articula um problema social (pobreza) e educacional (má qualidade da educação para os pobres) e, na medida em que a existência da desigualdade social e econômica é aceita, os mecanismos para a criação de políticas sociais e educacionais são legitimados governo, bem como o desenvolvimento de programas que beneficiam os setores vulneráveis e minoritários.

[...] dirigido a las universidades públicas estatales a partir de 2001, el que se hizo extensivo a las universidades tecnológicas en 2002, en las universidades politécnicas en 2004 y en los institutos tecnológicos en 2009 en el sexenio de Calderón. Se trata de un programa que con algunas variantes introducidas con el paso de los años, continúa vigente, y que sin duda implantó una dinámica interna diferente en los três subsistemas públicos nunca antes vista²².

Outro programa que Garay (2013, p. 419) expõe é o Programa de Aperfeiçoamento de Professores (Promep), destinado a elevar o nível de qualidade dos professores.

Para lograr su cometido, otorga becas nacionales y para el extranjero a los académicos contratados de tiempo completo de las universidades públicas, para la realización de estudios de posgrado. También apoya la contratación de nuevos profesores de tiempo completo que ostenten el grado académico de maestría o de doctorado, y reconoce con el llamado Perfil Deseable a los académicos que cumplen sus funciones de profesor de tiempo completo, como atender la generación y aplicación del conocimiento y participar en actividades de tutorías y gestión académica (SEP, 2012b)²³.

Expomos aqui alguns desdobramentos políticos mexicanos para entender o contexto do ensino superior do México. Garay (2013) ainda apresenta, em sua pesquisa, outras federações e associações de ensino superior, porém o que nos chama a atenção é seu destaque para a qualidade na educação, assim como Diaz (2016) o fez.

Vale ressaltar que Garay (2013) traz a afirmação para a notável má qualidade da grande parte da educação na maioria das instituições privadas. Evidencia também a preocupação do governo mexicano em promover a equidade educacional e sua obrigação em garantir a qualidade do ensino ofertado em instituições tanto públicas quanto privadas.

²² Tradução: [...] dirigido às universidades públicas estaduais a partir de 2001, que foi estendido às universidades tecnológicas em 2002, nas universidades politécnicas em 2004 e nos institutos tecnológicos em 2009, no período de seis anos de Calderón. É um programa que, com algumas variações introduzidas ao longo dos anos, continua em vigor e que, sem dúvida, implantou uma dinâmica interna diferente nos três subsistemas públicos nunca antes vistos.

²³ Tradução: Para cumprir sua missão, concede bolsas nacionais e estrangeiras aos acadêmicos contratados em tempo integral de universidades públicas, para realizar estudos de pós-graduação. Também apoia a contratação de novos professores em tempo integral que possuem o grau acadêmico de mestrado ou doutorado e reconhece, com o chamado Perfil Desejável, os acadêmicos que cumprem suas funções de professor em tempo integral, como participar da geração e aplicação do conhecimento e participar de atividades tutoriais e gestão acadêmica (SEP, 2012b) (GARAY, 2013, p. 419).

Contudo, percebemos o longo processo social de expansão do ensino superior por que passam o Brasil e o México. Muitos desafios precisam ser superados, e o importante são as lutas para a superação das desigualdades vividas por ambos os países.

4.3 ESTRUTURA DE ENSINO NO BRASIL E NO MÉXICO

Podemos destacar nesse estudo comparado entre Brasil e México os desafios e avanços pelo qual passou os dois países para a expansão do ensino, ressaltamos que a comparação se refere a problematizar ao invés de tomar como certo (ROBERTSON; DALE, 2017). Destacamos anteriormente os processos sociais que influenciaram as ações do Estado e das instituições de ensino superior, e ainda questões políticas e econômicas foram fatores de importância nesse processo e de suas mudanças educacionais.

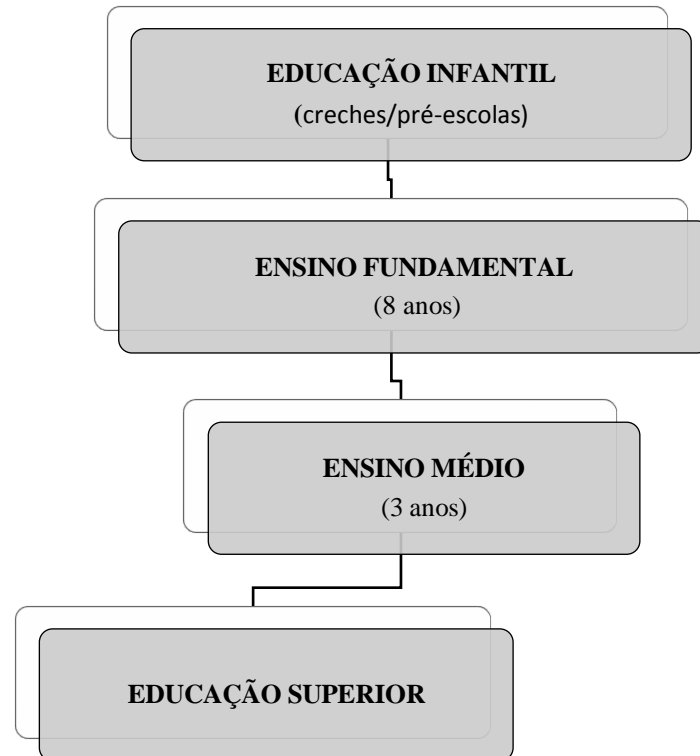
Alguns países da América Latina, entre os quais o Brasil e o México, iniciaram, desde a década de 1990, reformas nos sistemas de educação superior, nas quais se propuseram as políticas de expansão, sistemas de avaliação e diversificação de instituições pública e privada de ensino superior (SILVA, 2007).

No que diz respeito à estrutura, no Brasil, em 1997, o Decreto n.º 2.306 regulamenta a nova estrutura no ensino superior, sendo organizada em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores (SILVA, 2007).

A estrutura do sistema educacional brasileiro é formada pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior. Compete aos municípios a educação infantil e o ensino fundamental; aos Estados e Distrito federal, o ensino médio e a educação superior. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, e o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, são obrigatórios e gratuitos na escola pública, cabendo ao Poder Público garantir sua oferta para todos. O ensino médio é a etapa final da educação básica, tem duração mínima de três anos. A educação superior abrange os cursos de graduação nas diferentes áreas profissionais, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processos seletivos. Também faz parte desse nível de ensino a pós-graduação, que compreende programas de mestrado e doutorado e cursos de especialização (MENEZES; SANTOS, 2001).

A seguir, elaboramos o gráfico 1 para demonstrar como se divide o sistema de ensino brasileiro.

Gráfico 1 – Sistema de ensino brasileiro



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

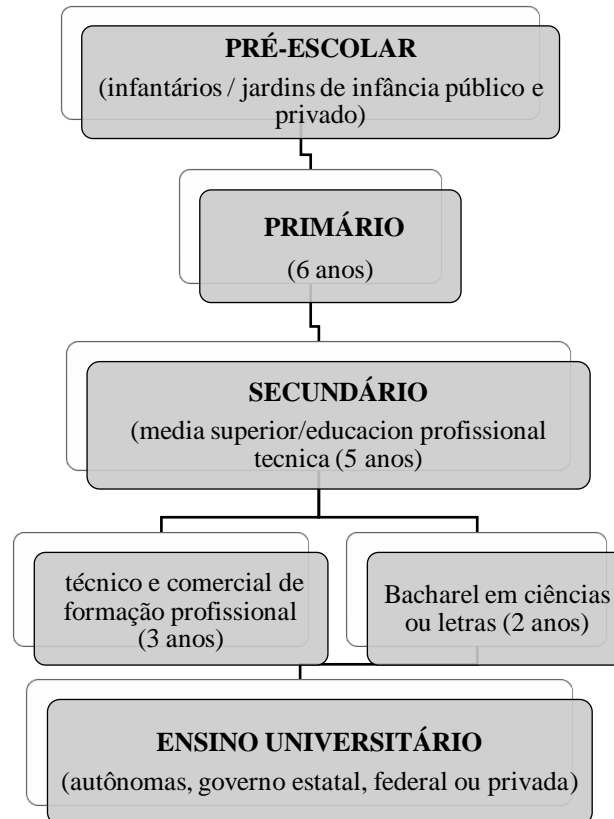
No México, a organização do sistema de ensino superior é formada por universidade, institutos tecnológicos, universidades tecnologias e escolas normais. Ainda segundo Silva (2007), nas universidades e institutos tecnológicos são ofertados cursos com dois anos de duração, voltados para áreas do setor produtivo e de serviços. Os cursos de graduação e pós-graduação para a formação de professores de educação básica são ofertados pelas escolas normais.

Na estrutura do sistema educacional²⁴ mexicano, a educação é gratuita e obrigatória, desde os 6 até os 14 anos. O sistema é formado por pré-escolar, em infantários e jardins de infância, privados ou públicos. O primário, também gratuito, obrigatório, misto e laico, é dividido em seis anos, seguido do secundário a partir dos 14 anos, em dois ciclos: o primeiro de três anos e o segundo de dois anos (o primeiro ciclo subdivide-se num ramo técnico e comercial de formação profissional e o segundo é o clássico que tem como título o *Bacharel* em ciências ou

²⁴ Disponível em: <<https://edumexico.wordpress.com/sintese/>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

letras). Tem-se também o ensino universitário, que é autônomo e não depende da Secretaria da Educação Pública. A maior parte das universidades é autônoma, outras estão sob a responsabilidade do governo estatal, federal ou de uma organização privada. O certificado adquirido na conclusão dos estudos no secundário é essencial para a entrada em qualquer curso universitário. Esse sistema de ensino é bem ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Sistema de ensino mexicano



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As estruturas de ensino do Brasil e México possuem suas especificidades: os dois contextos proporcionam caminhos na trajetória escolar de acordo com suas realidades. No percurso ao longo da história, a inclusão aconteceu de formas diferentes: as pessoas com deficiência no Brasil percorreram um caminho até o acesso ao ensino superior, assim como ocorreu na realidade do México. Esses são processos sociais de longa duração, com muitas tensões, avanços e desafios.

No capítulo seguinte, apresentaremos os caminhos históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil e no México.

5 PROCESSOS INCLUSIVOS NO BRASIL E NO MÉXICO

5.1 INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Ressaltamos que a inclusão de alunos com deficiência vem sendo discutida há algumas décadas. Porém, segundo Castro e Almeida (2014, p. 180), “[...] as pesquisas sobre alunos com deficiência no ensino superior são recentes, datando, especialmente, a partir do ano de 2005”. Em 2006 e 2007, houve um crescimento significativo no número de pesquisas com essa temática.

Compreendemos a inclusão de pessoas com deficiência como um “processo social” e associamos esse conceito com base nas teorias de Elias (2006). Entendemos que a inclusão no ensino superior intercorreu diante de lutas anteriores, ou seja, de processos sociais anteriores, para o reconhecimento de pessoas com deficiência como sujeitos de direitos. As transformações ainda continuam avançando por meio das pesquisas, políticas públicas e relações de interdependência.

Buscamos apoiar-nos no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), para elaborar um quadro temporal e melhor compreender como se formou esse processo de inclusão de pessoas com deficiência desde os primeiros atendimentos. Trata-se de um “processo social” que já ultrapassa mais de um século. Segundo as teses eliasianas (2006), são transformações contínuas e de longa duração.

Quadro 4 – Alguns percursos da inclusão Brasil

| ANO | ALGUNS PERCURSOS DA INCLUSÃO |
|------|--|
| 1854 | Teve início ao atendimento às pessoas com deficiência na época do império, com a criação da instituição: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro. |
| 1857 | Instituto dos Surdos Mudos, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (Ines), no Rio de Janeiro. |
| 1926 | Foi fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. |
| 1945 | Foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. |
| 1954 | Fundaram a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). |
| 1961 | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 4.024/61 |

| | |
|------|--|
| 1973 | MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), responsável pela gerência da educação especial no Brasil. |
| 1988 | A Constituição Federal: No seu art. 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). |
| 1990 | Declaração Mundial de Educação para Todos. |
| 1994 | Declaração de Salamanca. |
| 1994 | Política Nacional de Educação Especial. |
| 1999 | Decreto n.º 3.298, que regulamenta a Lei n.º 7.853/89, Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. |
| 2001 | Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, no art. 2.º, determina: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).” |
| 2001 | O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. |
| 2001 | A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. |
| 2002 | Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. |
| 2008 | Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo n.º 186/2008 e do Decreto Executivo n.º 6949/2009 estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão. |
| 2009 | O Decreto n.º 6.949/2009, que ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. |
| 2009 | Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução CNE/CEB 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. |
| 2010 | O Decreto n.º 7084/2010, ao dispor sobre os programas nacionais de materiais didáticos, estabelece, no art. 28, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas. |

| | |
|------|---|
| 2014 | Lei n.º 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), no inciso III, parágrafo 1.º, do art. 8.º, determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. |
|------|---|

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base nos dados do MEC/SEEP (2008).

No quadro a cima, identificamos um processo social de quase dois séculos. Podemos perceber que, desde o século XX, as políticas estão se articulando favoravelmente à inclusão. Vemos como isso tem implicação no sistema educacional e como ocorreram mudanças, para que os alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento fossem incluídos na rede regular de ensino, em todos os níveis.

Resultados de pesquisas apontam um significativo aumento ao acesso a todos os níveis de ensino. Monteiro (2014) apresenta, em seu artigo intitulado *Atendimento educacional especializado: da educação básica ao ensino superior*, que as matrículas dos alunos com deficiência nas classes comuns cresceram significativamente: “No período compreendido entre 2007 – 2013, as matrículas cresceram 111,97%; de 306.136 em 2007 para 648.921 para 2013, em um universo total de 50.042.448 alunos na educação básica” (MONTEIRO, 2014, p. 3). Podemos observar que o número de matrículas praticamente dobrou em seis anos, de 2007 para 2013.

Monteiro (2014, p. 4) ainda destaca que, no ensino superior, as matrículas também aumentaram de 2008 para 2012. A pesquisa “[...] demonstra um crescimento de 137,84%, de 11.412 em 2008 para 27.143 em 2012”.

Em consulta ao site do Inep, é possível identificar, na sinopse da educação superior, em 2016, registradas 35.891 matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial. Assim, entre 2011 e 2016, podemos registrar um crescimento de 54,36%, de 23.250 em 2011 para 35.891 em 2016.

Observou-se o crescimento das matrículas e políticas, promovendo, assim, o ingresso desses estudantes em todos os níveis de ensino, mas que ainda há muito que avançar para a permanência. Monteiro (2014, p. 6) argumenta:

[...] é uma preocupação ainda muito recente. Contudo, nem todas as universidades possuem núcleo de acessibilidade e assim como na educação

básica, os professores não se sentem preparados para receberem esses alunos. Deste modo, podemos dizer que, tanto na educação básica quanto no ensino superior, o governo oferece o ingresso de alunos público-alvo de educação especial, mas, mesmo buscando efetivar através da implantação dos serviços, ainda não consegue atender as especificidades para sua permanência.

Diante desses dados, conforme nos mostra Monteiro (2014), com o ingresso desse público de alunos no ensino superior, podemos observar que as articulações políticas vinham ocorrendo havia anos, para que esse acesso se consolidasse de fato.

Moreira et al. (2011) apontam a primeira iniciativa no Brasil, relacionada às políticas no ensino superior para o acesso de aluno com “Necessidades Educacionais Especiais (NEE)²⁵”:

No Brasil, a primeira iniciativa por parte do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), com relação ao aluno com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior se deu através da Portaria nº 1.793/94, que recomendava a inclusão da disciplina ‘Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais’, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas (MOREIRA et al., 2011, p. 129).

Segundo Moreira et al. (2011), a segunda iniciativa foi em 1996, sendo o Aviso Circular n.º 277 MEC/GM8. Esse documento solicitava às instituições de ensino superior (IES) a possibilidade de condições de acesso dos candidatos com deficiências em seus concursos vestibulares. Ademais, requerem que “[...] as Instituições desenvolvam ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais, de infraestrutura e de capacitação de recursos humanos, de modo que seja atendida uma permanência de qualidade a esses alunos” (MOREIRA et al., 2011, p. 129).

Segundo Moreira et al. (2011), em 1999, a Portaria n.º 1.679/99 tratava dos requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Em 2005, foi lançado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior pelo Ministério da Educação.

Nos dois primeiros anos (2005 e 2006) este programa objetivava principalmente criar possibilidades para que os IFES organizassem propostas de ações voltadas ao acesso ao ensino superior. Já a partir de 2007, passou a

²⁵ Este termo é utilizado pelos autores, mas se refere às pessoas com deficiência.

integrar as ações propostas pelo Plano do Desenvolvimento da Escola (PDE) e incentivar a criação e/ou fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas IES (MOREIRA et al., 2011, p. 130).

Podemos perceber, com base na pesquisa de Moreira et al. (2011), articulações e avanços nas políticas públicas de inclusão, mas ainda nos indagamos sobre diversas questões. As universidades trabalham para institucionalizar a política para o acesso e permanência desses alunos com deficiência? Apenas as legislações asseguram o direito de acesso e permanência das pessoas com deficiência? Trata-se de inclusão ou exclusão?

Silva (2010) apresenta um estudo sobre as políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior, buscando compreender seus avanços e dificuldades. O autor nos apresenta duas ideias de inclusão para que o acesso se consolide afetivamente. A “inclusão educacional” não trata apenas de incluir em sala de aula ou instituição, “[...] mas trata-se de como lidar com a diferença” (SILVA, 2010, p. 38).

A segunda ideia é de “inclusão social”, que o autor considera como o novo paradigma. Trata-se de um processo que acontece nas mais diversas áreas da nossa sociedade e “[...] é um novo caminho para se tentar construir uma sociedade igualitária, e que mesmo em nossa diversidade humana, consigamos cumprir nossos deveres de cidadãos e usufruir dos direitos civis, políticos e sociais” (SILVA, 2010, p. 38).

Compreendemos que a inclusão, social ou educacional, tem papel fundamental na sociedade. A inclusão faz parte de um processo social direcionado às mudanças, ou seja, contribui para o acesso, permanência, aprendizado, diversidade e um ambiente sem preconceitos e de interdependências recíprocas.

Silva (2010, p. 80) destaca que a Universidade do Estado do Pará tem conquistado respeito e admiração e que, “[...] nos últimos anos, com todas as ações adotadas por ela para permitir o acesso de alunos NEE’s ao ensino superior, contribuiu para o aumento no número de candidatos com NEE’s em seus processos seletivo”. Ressalta, ainda, que

[...] as instituições de ensino superior, os docentes e os técnicos precisam além de uma postura política de aceitação e compreensão das diferenças, de conhecimentos técnicos e métodos para trabalhar adequadamente com aquelas referentes às necessidades educacionais especiais oriundas de problemas e dificuldades de aprendizagem, de deficiências físicas,

sensoriais, mentais, de altas habilidades, de condutas típicas ou outras. Além de procurar dar todas as condições de acessibilidade relacionadas à infraestrutura [...] (SILVA, 2010, p. 101).

Para Silva (2010), a inclusão e permanência dos alunos com deficiência ainda são um desafio para a universidade pública brasileira. Ele, em suas conclusões, adverte que a Universidade do Estado do Pará já confirmou que esse desafio está sendo superado no Brasil.

Tartuci (2014) indica a ausência de acessibilidade pedagógica capaz de atender às especificidades apresentadas por alunos com deficiência. Segundo a autora, na UFG/*campus* Catalão, há pouca acessibilidade física e acessibilidade atitudinal por parte dos professores e existe um desconhecimento de como deve ser sua prática em sala de aula com os alunos com deficiência. Ademais, é essencial a criação de um setor de apoio à inclusão.

Podemos observar pontos em comum nas pesquisas de Silva (2010) e Tartuci (2014), pois fica evidente que as universidades públicas federais enfrentam dificuldades na inclusão de alunos com deficiência, algumas das quais são a falta de recursos e a ausência de planejamento, infraestrutura, novas ações, respeito ao direito e questões pedagógicas.

Tartuci (2014, p. 138) nos apresenta que a UFG está procurando tornar-se uma universidade voltada à inclusão de alunos com deficiência. “[...] Essa afirmação tem como suporte o fato de que a instituição conta com um setor responsável pelo recebimento e acompanhamento dos alunos com deficiência ali matriculados”.

Almeida (2014) expõe, em sua pesquisa, a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, as políticas de inclusão educacional no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. A autora desenvolve seu foco em dois eixos: a gestão acadêmica desenvolvida, referente a ensino, pesquisa e extensão; e a administrativa, referente aos espaços físicos, identificação e implementação das políticas inclusivas.

Segundo Almeida (2014, p. 98), os entrevistados deixam claro que ainda são pouco discutidas na universidade questões relacionadas ao termo a ser usado, ao preparo que o professor deve ter para receber o aluno com deficiência. A autora nos chama a atenção para a insegurança que os participantes da pesquisa expressaram nas entrevistas, ao fazerem menção ao aluno com deficiência.

Não sabendo ao certo que termo usar, expressões como ‘pessoa especial’, ‘pessoa com requisitos especiais’, ‘diferença especial’, ‘característica especial’, ‘aluno com questões especiais’, ‘com situações específicas’ foram utilizadas, evitando-se, assim, o uso da palavra ‘deficiência’, supostamente desagradável ou pejorativa.

Para Almeida (2014, p. 116), a universidade tem conquistado grandes avanços na legislação, tratando do acesso do público-alvo. Mas, para a autora, “[...] a permanência deste estudante, com qualidade e aproveitamento, enfrenta diversos tipos de barreiras, sobretudo, barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas que seriam superadas se as normas de acessibilidade voltadas a esse nível de ensino fossem cumpridas”.

Com base na análise dos dados, Almeida (2014, p. 116) conclui que existe “[...] a ausência de ações efetivas capazes de promover um ambiente acadêmico favorável ao acesso e permanência, com êxito, do estudante com deficiência no Campus do Agreste [...]”, da Universidade Federal de Pernambuco.

Constatamos até aqui que existem avanços e articulações políticas, implantação de recursos para o acesso, entre outros. Porém, identificamos, por meio das pesquisas, alguns pontos, a saber: a falta de estrutura arquitetônica; a necessidade de atividades de ensino-aprendizagem e recursos didático-pedagógicos; obstáculos atitudinais; a superação das resistências por parte dos professores; a realização de melhorias e adequações nos espaços. Nesse sentido, as pesquisas deixam evidente que ainda falta avançar, para que a permanência dos alunos com deficiência se consolide.

A seguir apresentamos alguns dados referentes ao número de alunos público-alvo da Educação especial matriculados em instituições de ensino superior no estado do Espírito Santo, onde fica localizada a Universidade Federal do Espírito Santo, escolhida para a pesquisa.

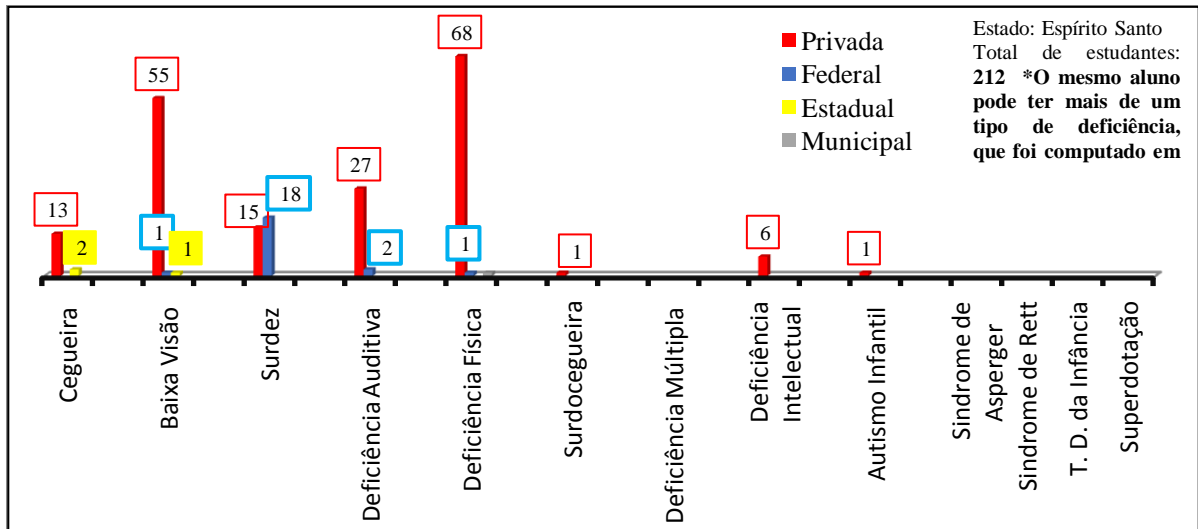
Para corroborarmos as pesquisas já apresentadas, buscamos verificar o número de estudantes com deficiência no ensino superior, para identificar se o acesso realmente está acontecendo na universidade, e optamos por averiguar os dados do Espírito Santo, por ser o Estado de uma das universidades escolhidas para esta pesquisa. Os dados foram coletados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Só foi possível identificar

dados de matrículas (desde 2011) dos alunos com deficiência no ensino superior no site do Inep.

Com base nos dados coletados, elaboramos os gráficos com as matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância, públicos e privados, por tipologia de deficiência, dos anos 2011, 2012, 2013 e 2014.

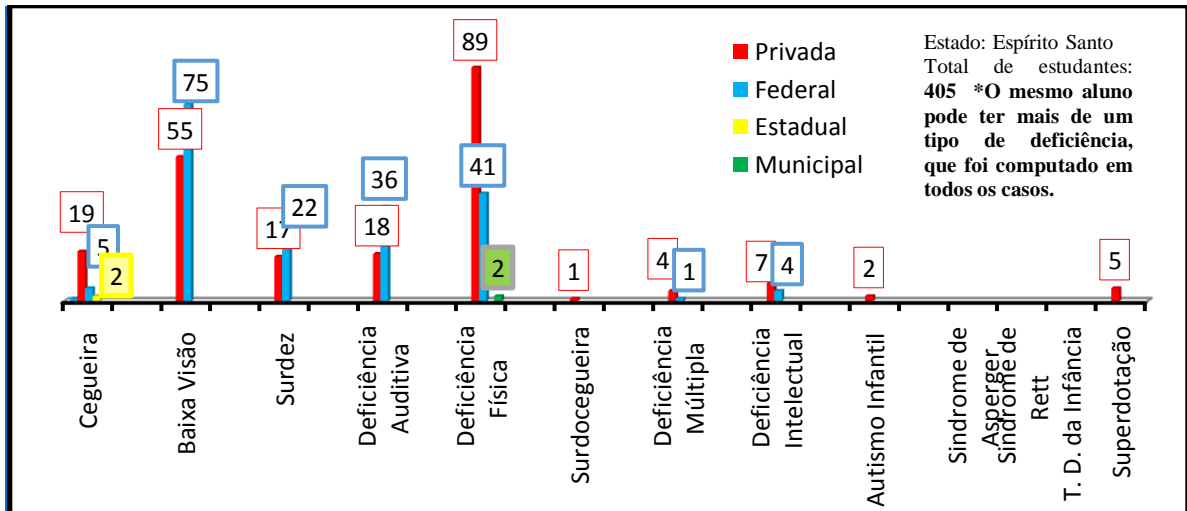
Observa-se, nos gráficos que se seguem, que as matrículas cresceram de 2011 para 2014. Em 2011, totalizavam 212 matrículas; em 2012, eram 405; em 2013, caiu para 393; e, em 2014, foram 440 matrículas de alunos com deficiência no ensino superior.

Gráfico 3 – Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por tipo de necessidade especial – 2011



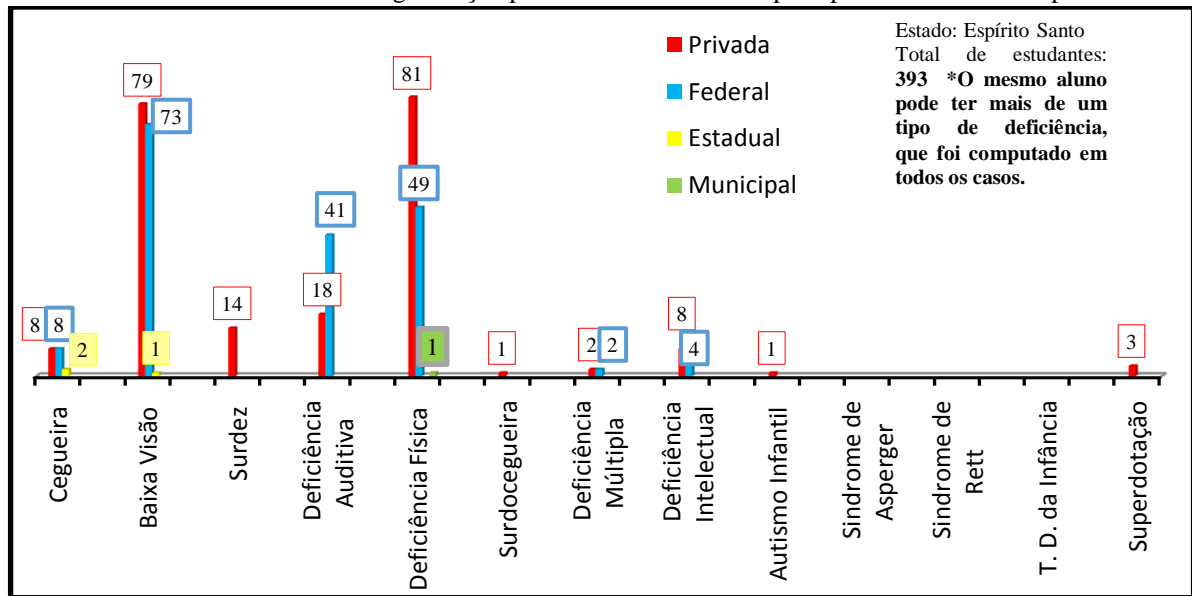
Fonte: Elaborado e sistematizado pela autora com base na MEC/INEP/DEE (2017).

Gráfico 4 – Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por tipo de necessidade especial – 2012.



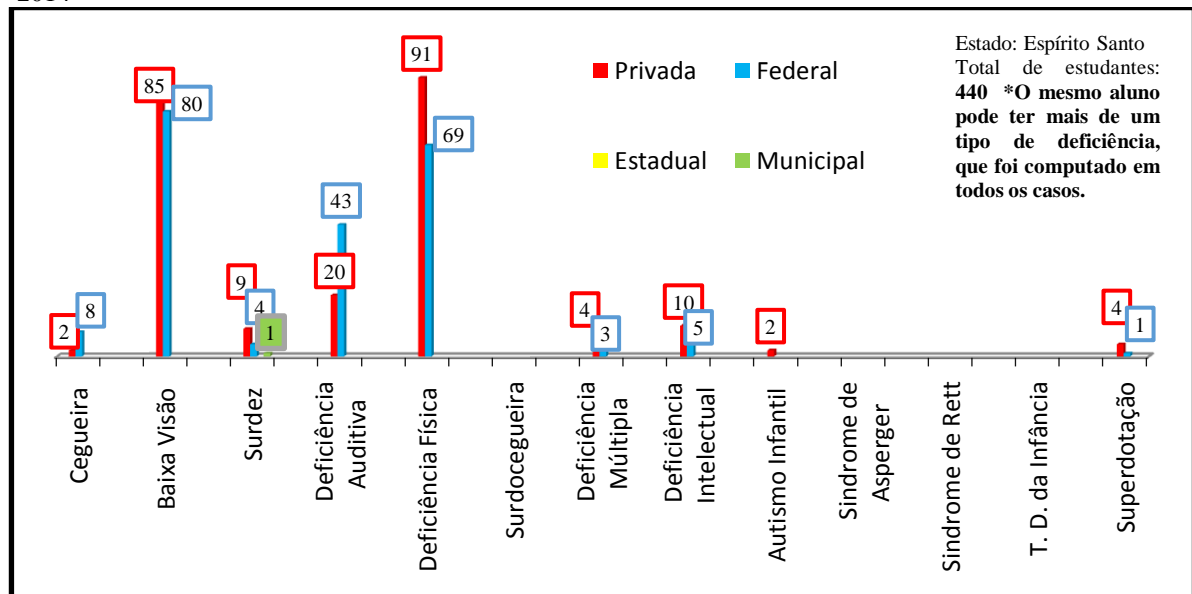
Fonte: Elaborado e sistematizado pela autora com base na MEC/INEP/DEE (2017).

Gráfico 5 – Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por tipo de necessidade especial – 2013



Fonte: Elaborado e sistematizado pela autora com base na MEC/INEP/DEE (2017).

Gráfico 6 – Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por tipo de necessidade especial – 2014



Fonte: Elaborado e sistematizado pela autora com base na MEC/INEP/DEE (2017).

Destacam-se, ainda nos quatro gráficos, que a síndrome de Asperger, síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância não contam com nenhuma matrícula. Observamos que as matrículas da tipologia deficiência física têm maior número em todos os gráficos.

Notamos, nos gráficos, que se destacam as matrículas do tipo de necessidade especial, como a baixa visão e deficiência física em instituições de ensino superior nas redes privadas.

Nesse sentido, é relevante destacar essa inclusão, ou seja, o acesso ao ensino superior só foi possível diante de lutas passadas, de processos sociais anteriores. Quando consideramos a educação como um direito humano e a escola como inclusiva, passamos a construir uma sociedade mais justa. Para Gentili (2009, p. 1062), “[...] a inclusão é um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão”.

Com base nas pesquisas de Almeida (2014), Moreira et al. (2011), Silva (2010) e Tartuci (2014), podemos ressaltar que as universidades ainda estão nesses processos de superações de condições políticas e sociais. Pode-se dizer que o direito do aluno com deficiência é negado, quando as universidades não lhe oferecem condições de permanência. Gentili (2009, p. 1075) ressalta a relevância da garantia do direito:

Não há direito pela metade e não é consistente a ideia de que os direitos coletivos estão garantidos quando boa parte dos indivíduos se beneficia destes. Em outras palavras, não há princípio de maioria que se aplique aos direitos humanos: não é porque um grande número de pessoas possui ‘direito à educação’ que o direito à educação é um direito coletivo. O direito à educação, como direito humano fundamental, ou pertence a todos ou não pertence a ninguém.

Gentili (2009) nos faz refletir a respeito do objetivo desta dissertação: o acesso de alunos com deficiência ao ensino superior. Percebemos que o direito não está garantido apenas na superação das condições de exclusão do passado ou na simples melhoria do acesso. Não se trata de apenas incluir, mas de reconhecer os alunos com deficiência como sujeitos de direitos.

Comprendemos que o acesso está acontecendo de fato, mas fica evidente que a qualidade com que ele é ofertado é fundamental. Ademais, as pesquisas citadas apontaram os desafios que as universidades ainda devem superar.

É necessário estabelecer ações que favoreçam a inclusão e superar barreiras pedagógicas, atitudinais e arquitetônicas. Contudo, é preciso tornar o aluno com deficiência visível nas instituições superiores, expandindo os olhares para as diversidades que se encontram nessas figurações da universidade.

5.2 INCLUSÃO DA PESSOA COM *DISCAPACIDAD* NO MÉXICO

O percurso desse processo social de inclusão no México, assim como no Brasil, perpassa entre outras lutas, no curso do processo de longa duração percebemos que problemas sociais interferem na inclusão educacional, em todos os níveis de ensino. Para Pérez-Castro (2016), o problema da desigualdade no México e em vários outros países envolve-se nas condições de vida e produz no sistema educacional um círculo vicioso de exclusão, a que a autora chama desigualdade social, que gera outros tipos de exclusão.

Durante anos, as pessoas com *discapacidad* foram excluídas do ensino superior, alguns processos sociais fortaleceram essa luta de mudanças. Segundo Pérez-Castro (2016), dois fatos históricos contribuíram de forma significativa: o primeiro, a discussão internacional a favor dos seus direitos, e o segundo, a expansão de suas oportunidades educacional.

Sendo assim, as universidades mexicanas passaram a programar ações para atender às demandas das pessoas com *discapacidad* e a inclusão educacional dessas pessoas torna-se parte dos discursos e constitui pauta nas políticas e nas práticas educacionais (PÉREZ-CASTRO, 2016).

Identificamos processos que foram significativas nesse cenário em desenvolvimento contínuo. Apoiamo-nos no site da “Cámara de Diputados²⁶”, onde se encontram todas as Leis Federais e Estaduais do México, artigos (PÉREZ-CASTRO, 2016; VADILLO; ALVARADO, 2017; CRUZ VADILLO, 2016) que também contribuíram para conhecermos o processo histórico de inclusão. A seguir, elaboramos um quadro com o percurso de políticas que contribuíram tanto para a expansão do ensino superior quanto para a inclusão educacional no México.

Quadro 5 – Alguns percursos da inclusão no México

| ANO | ALGUNS PERCURSOS DA INCLUSÃO |
|------|---|
| 1987 | Cria-se, neste ano, a primeira escola de Educação Especial no início do estado liberal mexicano. Durante décadas, os serviços e os programas educacionais voltados para este grupo basearam-se em modelos assistencialistas de recuperação médica ou normalização, oferecendo poucas possibilidades para seu desenvolvimento pessoal e inclusão social. |
| 1917 | A Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos é uma lei que estabelece as regras de organização e funcionamento do instituto, que regerão suas atividades de acordo com os princípios de independência, transparência, objetividade, relevância, diversidade e inclusão. |
| | Cria-se a lei para a Coordenação da Educação Superior, que visa estabelecer bases para a distribuição |

²⁶ Disponível em: <<http://www.diputados.gob.mx/>>. Acesso em: 8 set. 2017.

| | |
|------|--|
| 1978 | da função educacional de tipo superior entre a federação, os estados e os municípios, bem como antecipar as contribuições econômicas correspondentes, a fim de contribuir para o desenvolvimento e coordenação do ensino superior. |
| 1980 | Neste ano, foi definida a <i>discapacidad</i> como diminuição, restrição, ausência e incapacidade de realizar uma atividade na forma ou dentro de um intervalo que é considerado normal para um ser humano. |
| 1990 | Declaração Mundial de Educação para Todos. |
| 1993 | A Lei de Educação Geral ressalta que todo indivíduo tem o direito de receber uma educação de qualidade em condições de equidade; portanto, todos os habitantes do país têm as mesmas oportunidades de acesso, trânsito e permanência no sistema educacional nacional, satisfazendo apenas os requisitos que estabelecem disposições gerais aplicáveis. |
| 1994 | Declaração de Salamanca. |
| 2008 | A Declaração de Yucatán diz que é essencial considerar que, em todas as sociedades, existem pessoas com deficiência que exigem condições legais, sociais e econômicas que lhes permitam acessar as oportunidades iguais e evitar serem submetidas a qualquer forma de exclusão. |
| 2008 | Lei Geral da Infraestrutura Física Educativa estabelece que os país deve atender aos requisitos de qualidade, segurança, funcionalidade, pontualidade, equidade, sustentabilidade, relevância e fornecimento suficiente de água potável para consumo humano, de acordo com a política educacional determinada pelo Estado, Distrito Federal e municípios. |
| 2010 | Lei n.º 822 para a integração de pessoas com deficiência no estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, a qual visa promover, proteger e garantir o pleno gozo dos direitos humanos das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, em igualdade de condições com os outros, bem como o seu desenvolvimento integral e inclusão social em relação à sua dignidade. |
| 2011 | Cria-se a Lei Geral para a Inclusão de Pessoas com <i>Discapacidad</i> , cujo objetivo é regular, no art. 1.º da Constituição Política dos Estados Unidos do México(1917), as condições em que o Estado promoverá, protegerá e assegurará o pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, assegurando a sua plena inclusão na sociedade dentro de um quadro de respeito, igualdade e igualdade de oportunidades. |
| 2013 | Lei do Instituto Nacional de Avaliação da Educação, a qual visa a promoção, respeito e o direito de os alunos receberem uma educação de qualidade, com base no interesse superior das crianças, de acordo com os arts. 1.º e 4.º da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos. |
| 2015 | Lei Geral para a Atenção e Proteção de Pessoas com a Condição do Espectro Autista. O objetivo dessa lei é promover a plena integração e inclusão de pessoas com espectro autista na sociedade, protegendo seus direitos e necessidades fundamentais reconhecidos na Constituição dos Estados Unidos Mexicanos e em tratados internacionais, sem prejuízo dos direitos protegidos por outras leis ou regulamentos. |

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Com o levantamento das leis e documento, observamos que, nesse processo social de inclusão no México, as discussões na garantia do direito de todos estavam presentes, desde a “Constituição Política dos Estados Unidos mexicanos”, em que a diversidade e inclusão já era pauta nos discursos. Assim como no Brasil, leis, legislações, decretos, entre outros, voltadas especificamente para pessoas com deficiência ou *discapacidad* foram criadas ao longo dos debates para garantir o direito de todos.

Nas duas realidades, no Brasil e México, percebemos que, com base na Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca, os debates e a busca por uma política mais específica voltada para as pessoas com deficiência ficaram mais evidentes. Na década de 1990, questões sobre a inclusão constituíram pauta internacional, em cujas discussões foram destacadas a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, melhorias na qualidade da educação e inclusão (PÉREZ-CASTRO, 2016).

Embasada nas políticas públicas, progressivamente a inclusão foi chegando a todos os níveis de ensino, e as modificações foram acontecendo para atender a todos, dando lugar à inclusão escolar de pessoas com *discapacidad*. Segundo Vadillo e Alvarado (2017), pode-se afirmar que, com resultados de movimentos políticos e sociais, o reconhecimento das pessoas com *discapacidad* se constituiu e com isso algumas universidades mexicanas modificaram sua organização, suas políticas e sua estrutura, para proporcionar o acesso das pessoas com *discapacidad* às IES.

Nesse sentido, foram criados, em universidades mexicanas, programas específicos para a inclusão de pessoas com *discapacidad*. A Universidade Nacional Autônoma do México (UNA), a Universidade Veracruzana, Universidade Autônoma de Tlaxcala (UATX), Universidade Autônoma de San Luis Potosí (UASLP) e Universidade Autônoma de Nuevo León (UANL) são universidades públicas que oferecem programas para a inclusão de pessoas com *discapacidad* (VADILLO; ALVARADO, 2017).

Ainda segundo os autores (2017), as universidades trabalham de forma diversificada e não há um padrão nesses programas de inclusão, tampouco as ações são tratadas com a mesma intensidade, mas elas se esforçam para criar uma política institucional, para que sejam inclusivas. De acordo com Pérez-Castro (2016), as ações de inclusão de pessoas com *discapacidad* realizadas pelas IES no México são diversas e poucas têm informações mais ou menos sistematizadas.

A Universidade Veracruzana, na qual realizamos a pesquisa, faz parte dessa mudança no processo social de inclusão e trabalha em uma perspectiva social em que leva em consideração não só a *discapacidad* do sujeito, mas ainda todo um contexto social em que ele

está inserido. O programa da UV²⁷ realiza suas ações para que a pessoa com *discapacidad* “[...] possa se realizar pleno potencial do ser humano, oferecendo a cada universitário a possibilidade de fazer seu projeto de vida, lhe permite participar com sucesso do processo de ensino-aprendizagem e prepará-lo para entrar no mercado de trabalho e na sociedade”²⁸ (VADILLO; ALVARADO, 2017, p. 46, tradução nossa).

Segundo Vadillo e Alvarado (2017), o reconhecimento das pessoas com *discapacidad* ainda não é totalmente instituído em muitas IES do México, as quais ainda não reconhecem a presença de pessoas com *discapacidad* no ensino superior, com isso não proporcionam condições de acesso e permanência dessas pessoas, violando as leis e reproduzindo a exclusão.

As IES do México que reconhecem a presença e o direito da pessoa com *discapacidad* na universidade se organizam com atividades acadêmicas, incluindo congressos, conferências, *workshops*, cursos e debates cinematográficos sobre inclusão educacional ou *discapacidad* (PÉREZ-CASTRO, 2016).

Constituir uma política de inclusão institucional tem sido a busca das universidades mexicanas que se esforçam para ofertar o acesso e permanência das pessoas com *discapacidad*. Enquanto não a fazem, as medidas tomadas inicialmente são ações voltadas para acessibilidade física, instalação de rampas, melhorias do estacionamento e sanitários, regularização de calçadas, instalação de sinalização, mudanças de salas de aula para estudantes com *discapacidad*, adaptação de atividades acadêmicas, campanhas de conscientização e oferta de cursos de educação continuada (PÉREZ-CASTRO, 2016).

Uma política institucional é um caminho para que se efetive a inclusão, e não apenas o acesso. As lutas nesse processo social se estabeleceram para que todos os sujeitos com direitos iguais fossem reconhecidos igualmente e as pessoas com *discapacidad* estivessem nesse grupo, assim como em outros grupos que foram historicamente excluídos. Algumas tensões advieram de ações coletivas de grupos de pessoas com *discapacidad*, ou não, em diferentes países. Daí surgiram conflitos com o Estado para que suas demandas concretas obtivessem respostas, para

²⁷ No decorrer do texto, abordamos mais detalhadamente o programa e as ações realizadas na UV.

²⁸ Original: “[...] pueda realizar plenitud el potencial del ser humano, brindando a cada universitario la posibilidad de hacer su proyecto de vida, que le permita atender con éxito el proceso enseñanza-aprendizaje y lo prepare para insertarse laboralmente en la sociedad.”

que pudessem usufruir de uma cidadania plena com reconhecimento dos direitos e igualdade de oportunidade (BROGNA, 2005).

A falta de uma política institucional reforça a exclusão na IES, permanecendo ações apenas paliativas, e, desse modo, reproduz a exclusão social nesse mesmo processo em que o sujeito com *discapacidad* tenha seus direitos garantidos em leis. Cruz Vadillo (2016) faz questionamento pertinentes a respeito disso, o que nos leva a refletir sobre as duas realidades pesquisadas, Brasil e México: “[...] se a lei diz que as pessoas com deficiência devem estar em condições e oportunidades iguais, se seus direitos forem respeitados, por que na prática eles são mais propensos a defeito que outros? O que está acontecendo com o sistema escolar que não está permitindo trajetórias satisfatórias para todos?”²⁹ (CRUZ VADILLO, 2016, p. 167, tradução nossa).

A literatura (PÉREZ-CASTRO, 2016; BROGNA, 2005; VADILLO; ALVARADO, 2017) permite-nos compreender a trajetória de inclusão na IES do México, o que avançou para a inclusão e os desafios que precisam ser superados. Entre a real mudança e o discurso, ainda parece profundo o abismo que, segundo Brogna (2005), só diminui quando começamos a construir pontes entre o que é sustentado com palavras e o que se constrói com as práticas.

Contudo, a pesquisa realizada nos possibilitou entender esses dois lados: as palavras sustentadas por meio de leis, legislações, decretos e documentos e as construções das práticas que cada universidade vem desenvolvendo, cada uma com suas especificidades. Abordaremos, no próximo capítulo, as políticas que afirmam o acesso e a permanência desses estudantes com deficiência/*discapacidad* na Ufes e UV e concomitantemente vamos dialogar com os entrevistados e as práticas que cada universidade vem desenvolvendo com base nas políticas públicas voltadas para esse público.

²⁹ Original: “[...] si en la ley se dice que las personas con discapacidad deben estar en igualdad de condiciones y oportunidades, si se respetan sus derechos, ¿por qué en la práctica son más propensos a desertar que los demás? ¿Qué está pasando con el sistema escolar que no está permitiendo la realización de trayectorias satisfactorias para todos?”

6 AS POLÍTICAS E AS AÇÕES QUE CONTRIBUEM PARA A INCLUSÃO NA UFES E UV

Com suporte nas entrevistas, identificamos políticas que orientam o trabalho realizado na Ufes e UV e contribuem para o acesso e permanência desse público no contexto das universidades investigadas, mediante os discursos dos profissionais que atuam em diferentes setores.

As semelhanças entre o Brasil e o México se destacam em suas constituições, pois nestas o direito é igual para todos. O respeito, a liberdade e a diversidade também são assegurados. Esse processo pela busca de igualdade foi iniciado por gerações passadas, cujos resultados podem ser vistos agora em novas políticas mais específicas, principalmente para os indivíduos excluídos socialmente, como as pessoas com deficiência/*discapacidad*.

No Brasil, a Constituição da República Federativa aborda, no art. 5, que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

No México, a *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, no capítulo 1, art. 1.º, ressalta a garantia de igualdade legal e proíbe

[...] toda discriminação motivada por origem étnica ou nacional, gênero, idade, habilidades diferentes, a condição social, as condições de saúde, religião, opiniões, preferências, estado civil ou qualquer outro que ameace a dignidade humana e visam anular ou prejudicar direitos e liberdades das pessoas³⁰ (MÉXICO, 1917, tradução nossa).

Percebemos que, nos discursos dos entrevistados nas duas universidades pesquisadas, o reconhecimento dos direitos e deveres destacados acima das constituições, apresentaremos a seguir políticas mais específicas voltadas para a inclusão no ensino superior no Brasil e México.

³⁰ Original: “[...] toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.”

Na realidade mexicana, a Declaração de Yucatán (2008) é apresentada como uma das principais articulações políticas para promover e proteger nas universidades os direitos das pessoas com *discapacidad*, garantindo oportunidades iguais e impossibilitando qualquer forma de exclusão.

Os entrevistados da UV apontaram a Declaração de Yucatán (2008) como uma política significativa no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas universidades e na garantia dos direitos dessas pessoas. Percebemos, na Declaração de Yucatán (2008), que a UV começou a se articular para o acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. Segundo os entrevistados³¹:

A Declaração de Yucatán resume que as universidades públicas devem atender às necessidades de todos os estudantes com discapacidad. Em razão desse acordo que se fez em Yucatán, eu propus o programa universitário para inclusão e integração de pessoas com deficiência (DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIONES DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA E EX-COORDENADORA DO PIIIP, 2017).

Yucatán foi uma reunião onde esteve a maioria das universidades públicas do México, fez um acordo onde se colocavam todos os direitos que têm as pessoas com discapacidad para ingressar e estudar no ensino superior (EX-DIRETOR DA FACULDADE DE ESTATÍSTICA E INFORMÁTICA E PROFESSOR EM CIÊNCIAS DE LA COMPUTACIÓN, 2017).

Em 2 de julho de 2008, foi assinada a Declaração de Yucatán³² na Reunião Binacional México-Espanha sobre os direitos das pessoas com *discapacidad* em universidade, emitida pela Rede Defensores dos Direitos humanos (Reddu), que determina a necessidade urgente de promover e proteger os direitos das pessoas com *discapacidad*, assegurando a igualdade de oportunidades e impedindo de ser submetidas a qualquer forma de exclusão.

A Declaração de Yucatán (2008) considera que as pessoas com *discapacidad* devem ter condições legais, sociais e econômicas para que tenham igualdade de oportunidade e acesso. Além disso, caracteriza a universidade como um lugar que promove e protege os direitos humanos e assegura a inter-relação de pessoas com *discapacidad* sem discriminação. Ressalta

³¹ Para a identificação dos entrevistados que fazem parte da gestão da Ufes e UV, usamos apenas o nome do cargo administrativo para coordenadores de curso e para os alunos utilizamos letras, para diferenciá-los e evitar qualquer tipo de identificação.

³² Disponível em: <http://www.uacj.mx/ddu/Documents/DECLARACION_YUCATAN.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.

ainda a importância da acessibilidade, melhorias nas instalações das universidades, considerando o direito das pessoas com *discapacidad*.

Com base nas considerações apresentadas, a Declaração de Yucatán (2008) aponta um guia para o trabalho e ações de prevenção e defesa dos direitos das pessoas com *discapacidad* nas universidades, a saber: respeitar a diferença e aceitação das pessoas com *discapacidad* como parte da diversidade humana e da humanidade; alcançar a igualdade de oportunidades para as pessoas com *discapacidad* sendo homens ou mulheres; ter oportunidade de realizar estudos, pesquisa e promoção das melhores e mais adequadas medidas de políticas, medidas administrativas e outras relevantes para reforçar os direitos das pessoas com *discapacidad*.

A Declaração de Yucatán (2008) ressalta ainda a necessidade de incentivar as universidades a estabelecer políticas e programas de prevenção e de defesa dos direitos humanos das pessoas com *discapacidad* e promover a formação de profissionais e pessoas especializadas nas universidades que trabalham com pessoas com *discapacidad*, a fim de proporcionar melhor atendimento e serviços, para garantir seus direitos.

Outra referência de políticas públicas no México que contribuíram para o processo social de inclusão é a Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, nova lei publicada no Diário Oficial da Federação do México, em 30 de maio de 2011, com a última reforma publicada em 2015, que estabelece as condições em que o Estado promoverá, protegerá e assegurará o pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com *discapacidad*, garantindo a sua plena inclusão na sociedade dentro de um quadro de respeito, igualdade de oportunidades.

Observamos duas importantes políticas para a inclusão no ensino superior mexicano, porém vale ressaltar que esse reconhecimento ainda não é implementado por todas as instituições de ensino superior, como destacado no capítulo anterior, no qual alguns autores chamam a atenção para esse desafio. De acordo com Vadillo e Alvarado (2017), o reconhecimento de pessoas com *discapacidad* ingressando no ensino superior ainda não é total. Por não haver esse reconhecimento da presença, conseqüentemente não possibilitam o acesso e permanência dessas pessoas.

As tensões nesse processo de reconhecimento do direito ao acesso à educação superior de todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência que necessitam de atendimento

diferenciado, geram mudanças. A interdependência recíproca nesse processo social é fundamental para que, de alguma ou várias formas, encontrem caminhos para a inclusão de todos.

Para Elias (1994), as tensões podem atingir certos níveis de intensidade, impulsionando mudanças nas estruturas.

Nesse processo de mudanças, podemos destacar que a UV reconhece e pauta suas ações para ofertar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência.

Após a Declaração de Yucatán (2008), foi criado na UV o Programa Universitário para la Inclusión e Integración de Personas com Discapacidad (PIIP) como uma possibilidade de acesso e permanência de pessoas com deficiência, segundo a Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana e ex-coordenadora do PIIP.

O programa universitário para inclusão e integração de pessoas com deficiência na Universidade Veracruzana foi o primeiro que se fundou na universidade, em abril de 2009.

O surgimento desse programa respondeu a um acordo firmado entre os defensores das universidades públicas do México, que se reuniram em Mérida, capital do estado de Yucatán, se reuniram em julho de 2008 e todos os defensores acordaram que as universidades necessitavam desenvolver ou criar um programa para atender os estudantes com discapacidad. Então os defensores em Mérida fizeram algo que se chama 'Declaración de Yucatán' em julho de 2008 (DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIONES DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA E EX-COORDENADORA DO PIIP, 2017).

A primeira atividade do programa foi a ida à coordenação da gerência, chamada de “Administração Escolar”, que é um lugar aonde chegam os alunos quando querem ingressar na universidade. Esse setor registra todos os estudantes e lhes perguntam se eles possuem algum tipo de *discapacidad*. Depois que verificamos os registros, percebemos que havia a necessidade de ir até esses estudantes, para identificar os casos reais, pois muitos deles que usavam óculos se consideravam pessoas com *discapacidad*.

Começamos a trabalhar para fazermos um diagnóstico de como está a prevalência da discapacidad, mas encontramos que os registros não eram bons. Então, o que fizemos primeiro, quando tivemos a lista de estudantes, fomos às faculdades para buscá-los e anunciamos com uma nova lista a pegar os casos reais. E quando encontramos esses estudantes, por certo, a

porcentagem dos estudantes que ingressam na UV diminuíu (DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIONES DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA E EX-COORDENADORA DO PIIP, 2017).

Outra atividade realizada no PIIP foi capacitar os professores que iam atender os estudantes com deficiência na UV. *“Então começamos a capacitar os professores a respeito de como tratá-los, começamos a dizer que os exames não podiam ser como os demais alunos, tinha que ser adequados, adaptados a situação, por exemplo, o caso de alunos cegos e de baixa visão (DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIONES DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA E EX-COORDENADORA DO PIIP, 2017).*

O PIIP oferece uma aula chamada “Transcendendo a *discapacidad*”, podendo participar todos os estudantes de qualquer graduação. O objetivo é sensibilizar os estudantes sobre o tema da *discapacidad*, para que conheçam e convivam com os estudantes com *discapacidad* e tomem conhecimento de que esses estudantes com *discapacidad* têm o mesmo direito que todos os outros.

[...] são estudantes com direitos e vão requerer apoio deles em um momento dado e que eles devem proporcionar como uma mostra de solidariedade, de justiça, de equidade e de tudo isso.

*Então, através dessa matéria, sensibilizamos os estudantes e falamos de todos os direitos que têm os estudantes com *discapacidad* e pedimos que realizem trabalhos para que os desenvolvam em suas faculdades, quando termina a disciplina. Então, temos desde um ciclo de debates, oficinas e cine até debates com o tema da *discapacidad* (DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIONES DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA E EX-COORDENADORA DO PIIP, 2017).*

Percebemos que a UV trabalha para a melhoria do acesso e permanência das pessoas com deficiência, pois são notáveis os trabalhos realizados no PIIP, para que a UV se torne inclusiva. Dialogando com a fala de Rocha e Miranda (2009), acreditamos que a conquista para o processo de inclusão na universidade não se cumpre apenas com políticas, decretos ou leis, “[...] pois requer uma mudança profunda na forma de encarar a questão e de propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência de pessoas com deficiência” (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 2).

As figurações envolvidas na inclusão de pessoas com deficiência se direcionam pelas políticas, porém, como destacam Rocha e Miranda (2009), as políticas por si sós não bastam. Ações planejadas, ou não, por essas figurações tencionam, nesse processo social de inclusão, mudanças, as quais acontecem por intermédio de indivíduos interdependentes, pois, de acordo com Elias (1994), todas as mudanças não se originam de indivíduos isolados, e sim da estrutura da vida conjunta de vários indivíduos.

No intuito de corroborar a Declaração de Yucatán (2008), a *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (2011) determina que o Estado deverá promover, proteger e assegurar os direitos humanos, liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, assegurando a total inclusão na sociedade, dentro de um quadro de respeito, igualdade de oportunidades.

O art. 12 dessa lei (MÉXICO, 2011) diz que o Ministério da Educação Pública tem a responsabilidade de promover o direito à educação para pessoas com *discapacidad*, proibir qualquer forma de discriminação nas escolas, centros educacionais, creches por parte do pessoal docente ou administrativo do sistema educacional nacional.

Para garantir o direito à educação, o sistema educacional nacional mexicano deve promover a inclusão de pessoas com *discapacidad* em todos os níveis de ensino, desenvolvendo e aplicando regras e regulamentos para prevenir a discriminação, possibilitar condições de acessibilidade nas instalações educacionais, prestar apoio educacional, capacitar os professores; buscar apoios que são identificados como necessários para proporcionar uma educação com qualidade; implementar programas de formação e certificação para intérpretes; incentivar qualquer forma de comunicação escrita que facilite o surdo falante; promover programas de pesquisa, desenvolvimento da Linguagem de Sinais Mexicana de pessoas com deficiência auditiva e formas de comunicação de pessoas com deficiência visual; incentivar os alunos a oferecer apoio às pessoas com *discapacidad* (MÉXICO, 2011).

A *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (2011) assegura às pessoas com *discapacidad* todos os direitos estabelecidos pela ordem jurídica mexicana, propõe medidas contra discriminação para prevenir ou corrigir que uma pessoa com *discapacidad* seja tratada de forma direta ou indireta, igualmente e sugere ações contra a discriminação de pessoas com *discapacidad*.

Como citado anteriormente no quadro 3, historicamente o México possui, como o Brasil, um processo de inclusão e, conseqüentemente, um avanço nas políticas. Para o campo educacional, essas duas articulações políticas do México nos pareceram mais relevantes para destacar neste trabalho, levando em consideração as entrevistas e os destaques para as ações realizadas na UV. No Brasil, a primeira articulação mais específica voltada para inclusão de pessoas com deficiência nas IES ocorreu por meio do Programa Incluir³³ (2013), que recomenda ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às IES, no intuito de criar, nas universidades, núcleos de acessibilidades. Então, desde 2005, os diálogos a respeito da inclusão no ensino superior ficaram mais evidentes.

No documento orientador do Incluir (2013), abordam-se o contexto histórico de inclusão, os marcos legais para todos os níveis de ensino, o direito das pessoas com deficiência à educação superior. Sugere ações para assegurar esses direitos, apresenta a criação do Programa Incluir e seus objetivos para as IES, acessibilidade na educação superior, conceitos e definições a respeito da acessibilidade, orientações orçamentárias.

Os entrevistados indicaram que, a partir do Incluir (2013), foi criado na Ufes o Núcleo de acessibilidade (Naufes) para atender à proposta do governo federal, em apoio à inclusão de pessoas com deficiência.

O Núcleo de Acessibilidade foi concebido com o objetivo inicial de pesquisa a respeito da pessoa com deficiência, depois com outra Resolução ampliou os serviços do Naufes, o atendimento aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento ou com outras especificidades na área da aprendizagem (EX-DIRETOR DO NÚCLEO, 2017).

O Naufes tem como base o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial³⁴, que buscam ajuda. De acordo com o entrevistado no primeiro semestre de 2017 a Ufes contava com a matrícula de 190 estudantes com deficiência em toda a universidade, em todos os campos, entretanto, 36 desses estudantes é que estão no momento requerendo algum tipo de atendimento.

³³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jul. 2017.

³⁴ Os alunos com altas habilidades e superdotação fazem parte do público-alvo da Educação Especial, porém para esta pesquisa não foram abordados, visto que o Naufes não possui nenhuma demanda de alunos com altas habilidades e superdotação.

No segundo semestre de 2017, o Naufes foi reestruturado vinculando-se à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e *Cidadania e passou a ser chamado de “Divisão de Acessibilidade”*.

Basicamente o que a gente está fazer é estruturar uma política de acessibilidade escrita, a universidade ainda não tem e precisa de uma política, estou tentando uma pessoa para ser o gestor, estamos criando uma Divisão de Acessibilidade, que venha para construir uma política de acessibilidade dentro da universidade, estamos tentando um especialista aqui na Ufes para se responsável por essa área. Ainda tem muito a fazer (PRÓ-REITOR DA PROAECI, 2017).

A Divisão de Acessibilidade elaborou a Resolução n.º 28/2015, atendendo às legislações de inclusão, como deveriam ser sua estrutura, ações, objetivos e finalidades. Segundo o entrevistado, essa resolução possui vários equívocos e, até 2017, não foi cumprida.

Hoje temos Resolução n.º 28/2015, foi criada pela comissão universitária é uma legislação válida, só que está toda errada e equivocada. Ela nunca foi cumprida. O que aconteceu, entraram os tradutores intérpretes no Naufes, na coordenação, não é. O tradutor de LIBRAS é um braço da acessibilidade, eles não sabem do resto, lidar com outros tipos de deficiência. Outra coisa é ser gestor, uma diferença grande em você conhecer a realidade e gerir (PRÓ-REITOR DA PROAECI, 2017).

Segundo o art. 4.º da Resolução n.º 28/2015, o Naufes seria estruturado da seguinte forma: a coordenação constituída por 1 Coordenador-Geral e por 1 Subcoordenador, ambos indicados pelo Proaeci; com o conselho de representantes, composto por 4 estudantes, sendo 1 por campi, indicado pela entidade de representação estudantil; 1 servidor representante da Prefeitura Universitária, indicado pelo Prefeito Universitário; 1 servidor representante da Proaeci; 2 docentes da área de abrangências dos Cursos da Universidade, indicados pela Proaeci e equipe técnica, indicada pelo Reitor, composta por servidores em número suficiente para executar as tarefas a cargo do Naufes, sujeitos ao regime de 08 (oito) horas diárias.

De acordo com ex-diretor, o Naufes, em 2017, contava com quatro intérpretes e cinco bolsistas que auxiliavam os alunos com deficiência, mas tentavam fazer um trabalho para atender às especificidades dos alunos que os procuravam; então, se o aluno com deficiência tivesse alguma demanda, ele deveria procurar o Núcleo para que obtivesse ajuda.

[...] o que acontece hoje, o núcleo de acessibilidade está restrito apenas a 4 técnicos que são tradutores intérpretes de língua brasileiras de sinais, eles têm um no hall para o atendimento ao aluno com surdez, que é usuário da LIBRAS. Então, o que acontece, os demais serviços são feitos através de alunos bolsistas que se interessam pelo assunto e são treinados pelo núcleo, por um desses técnicos-administrativos e outros que têm conhecimento na área, um desses técnicos tem formação em Educação Especial, mestrado na linha de diversidade, então consegue trazer para os bolsistas um treinamento para que eles saibam como atender os alunos que requeiram alguma demanda. Então, é feito um planejamento nesse sentido: quem são os alunos que estão requerendo atendimento? Quais são as especificidades dele? O que ele realmente precisa? Então é feito um treinamento com os bolsistas que vai atender esse aluno específico dentro de cada situação (EX-DIRETOR DO NAUFES, 2017).

Para o pró-reitor da Proaeci, a prioridade é a elaboração de uma política de acessibilidade. Segundo ele, esse ainda é um desafio grande, pois não possui pessoal qualificado para realizar essa tarefa de elaboração da política. Estão à busca dessa pessoa e o esperado é iniciar 2018 com uma pessoa qualificada e responsável para essa elaboração e coordenação na Divisão de Acessibilidade.

No intuito de corroborar as pesquisas sobre inclusão no ensino superior, vale destacar que se evidenciam as dificuldades das universidades brasileiras em planejamentos e ações na inclusão e para a permanência de pessoas com deficiência nas IES (SILVA, 2010; TARTUCI, 2014).

A superação desses desafios se dá nas ações das figurações de indivíduos interdependentes, em ações planejadas e não planejadas. Segundo Elias (1994, p. 57), “[...] a interação dos atos, propósito e projetos de muitas pessoas não é, ela mesma, algo pretendido ou planejado; em última instância, é imune ao planejamento”. Historicamente não se planejou que as pessoas com deficiência ingressariam no ensino superior, e, pela perspectiva eliasiana, essa ação se constituiu depois de várias figurações ao longo das gerações passadas.

Após o Programa Incluir (2005), o processo social de inclusão no ensino superior avança significativamente nas políticas, com a criação da Lei n.º 13.146/2015, chamada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e

cidadania. Essa lei (BRASIL, 2015) assegura os direitos de acesso e permanência das pessoas com deficiência às IES, bem como exige um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. O art. 30 dessa lei ressaltava algumas medidas para os processos seletivos de ingresso e permanência nas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015).

Observamos que a realidade brasileira de inclusão nas IES caminha para uma educação inclusiva, os diálogos estão sendo feitos e a ponte na prática está sendo construída. Sabemos que o Brasil e o México buscam a igualdade de direito para todos, assegurando políticas (BRASIL, 2015; MÉXICO, 2011; DECLARAÇÃO DE YUCATÁN, 2008; PROGRAMA INCLUIR, 2013).

Para Ferreira (2007, p. 56), devemos considerar muitas questões para que a inclusão no ensino superior se efetive, “[...] embora as leis não bastem para oportunizar ao universitário formar-se um profissional competente e apto a desempenhar suas funções na sociedade, elas são indispensáveis para nortear e respaldar as ações que devem ser empreendidas”.

Ao considerar a universidade na perspectiva inclusiva e ressaltar seu papel social, a comunidade acadêmica, professores, coordenadores, alunos, todos os sujeitos envolvidos nessa figuração, devem tornar possível aquilo que as políticas públicas apresentam como um direito a ser efetivado.

Rocha e Miranda (2009) salientam que, para que se garantam o acesso e a permanência desses estudantes na universidade, é fundamental ações e mudanças, apenas as leis não conseguirão suprir todas as necessidades para a inclusão. É necessário implementar políticas pensadas para todo o contexto, e devem-se considerar tanto o foco nos estudantes com deficiência quanto a formação de professores, investimentos, recursos tecnológicos e assistência estudantil.

Contudo, com a pesquisa realizada na Ufes e UV, podemos dizer que as políticas supracitadas são apenas um caminho desse processo social em curso contínuo e não linear da inclusão de pessoas com deficiência/*discapacidad*.

Segundo a abordagem eliasiana, processo social é aquele que ultrapassa três gerações por uma perspectiva histórica. Esse processo social de inclusão se iniciou com gerações passadas, as quais não imaginavam exatamente que suas lutas proporcionariam às pessoas com deficiência/*discapacidad* o acesso ao ensino superior. O processo emergiu de outras pautas, lutas de outros movimentos, que só podem ser explicados ou estudados com uma perspectiva de longo prazo.

Para Elias (199, p. 47, só teremos condições clara de compreensão da mudança histórica “[...] quando temos à nossa frente não apenas o presente imediato, mas a longa história da qual nossa época emergiu”.

Pensar para além de políticas públicas de inclusão é um caminho de que várias gerações fizeram e farão parte, as figurações serão das mais variadas durante o processo social e os caminhos não serão os mesmos. As figurações que agora fazem parte desse processo iniciaram caminhos para que futuras gerações contribuam para esse processo, os impulsos das mudanças, a todo momento, aconteçam de forma planejada, ou não.

As figurações da Ufes e UV iniciaram caminhos para se tornarem instituições inclusivas, e, durante a pesquisa, identificamos mudanças e ações nessas universidades. Com isso, no capítulo a seguir, destacaremos articulações e ações realizadas pelas universidades.

7 CAMINHOS ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

Com a literatura (ROCHA; MIRANDA, 2009; FERREIRA, 2007; PÉREZ-CASTRO, 2016; BROGNA, 2005; VADILLO; ALVARADO, 2017) sobre inclusão no ensino superior, fica evidente que apenas as políticas de inclusão não garantem o acesso e permanência, mas é necessário desenvolver ações para que os direitos sejam garantidos.

Neste capítulo, apresentamos as ações desenvolvida na UV e na Ufes, muitas pautadas nas políticas citadas no capítulo anterior, mais especificamente apresentamos como ocorreram o acesso e as articulações para a permanência dos alunos com deficiência/*discapacidad* na UV e Ufes.

O ingresso na UV se dá por meio de exame e os interessados em participar do processo de admissão para entrar na UV realizam as inscrições no site da universidade. Em 2017, o exame de admissão foi realizado em 20 e 21 de maio.

Nas etapas de inscrição, há um item chamado “Convocatorias y Registro”, em que existe um manual destinado às pessoas com deficiências visuais: baixa visão e cegueira. Nesse item, é explicado o que se considera para a UV baixa visão e cegueira.

- Entende-se por pessoa com baixa visão aquela que, mesmo após o tratamento, tem em seu olho uma acuidade visual desde 3 de 10 até a luz de visão ou um campo visual inferior ou igual a 20 graus, mas que usa, ou é potencialmente capaz de usar, sua visão para planejar ou executar de uma tarefa.
- Entende-se por pessoa cega aquela que tem visão zero ou “só tem percepção luminosa mínima”. A pessoa com cegueira absoluta ou total não distingue a luz das trevas.

Na inscrição, a pessoa pode alegar alguma deficiência, sendo assim, a universidade busca atender às necessidades de cada candidato. Verificadas as demandas, a universidade busca esse candidato que afirmou ter deficiência. O secretário da Faculdade de Contabilidade e Administração esclarece:

Quando o estudante vai ingressar na universidade, quando solicitar, devem declarar se tem alguma deficiência. Se o menino declarar, vai uma equipe especializada que se encarrega de atendê-lo para exame de ingresso na universidade. Se preparar um lugar especial que não tenha dificuldades em

chegar, que tenha rampas ou que não tenha problemas de mobilidade (SECRETARIO DE LA FACULTAD DE CONTABILIDAD Y ADMINISTRACIÓN, 2017).

Percebemos nas entrevistas que a UV tem buscado superar algumas barreiras a respeito do ingresso. A equipe da UV percebeu que os candidatos com deficiência têm limitações e dificuldades de realizar o exame, visto que este era o mesmo para todos, ou seja, não tinham nenhum tipo de adaptação para os estudantes com baixa visão.

Tivemos um caso em 2013 onde uma estudante cega apresentou que precisava da ajuda de outra pessoa. Há cinco/seis anos, outra estudante com deficiência visual fazendo exame comentava que não podia ver as letras, pois são muitas pequenas, não via. Isso surgia de maneira negativa para quem queria ingressar (EX DIRECTOR DE LA FACULTAD DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA Y MAESTRO EN CIENCIAS DE LA COMPUTACIÓN, 2017).

Visto que o exame de ingresso necessitava de adaptações, foi pensado um projeto para melhor atender esses candidatos com deficiência visual. Dessa maneira, elaborara-se uma plataforma para explicar como se aplica o exame de ingresso.

Já não necessitam de ajuda, usam fone de ouvido se é cego, usa a tela se é deficiente visual e aumentamos o tamanho da letra, das fontes para que possam ler ou, se necessita, usamos um amplificador do sistema operativo Windows do computador (EX DIRECTOR DE LA FACULTAD DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA Y MAESTRO EN CIENCIAS DE LA COMPUTACIÓN, 2017)

[...] temos um programa que se chama Halconix, é um software que instala no computador e o estudante cego e de baixa visão pode estudar com Halconix e fazer exame de ingresso. Então, capacitamos os alunos com baixa visão e cegos com o software Halconix, e também os professores (DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIONES DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA E EX-COORDENADORA DO PIIP, 2017).

Mediante essa tentativa da UV de superar as dificuldades na inclusão, no exame de acesso, foi elaborado um programa chamado Halconix³⁵, é *software* livre para deficientes visuais, criado por L. I. Lizbeth Yesenia Contreras Rivas, M. C. C. Carlos Alberto Ochoa Rivera, M. C. C. Gerardo Contreras Vega, doutora Alma de los Ángeles Cruz Juarez.

³⁵ Disponível em: <<https://www.uv.mx/veracruz/foro-software-libre/files/2013/03/Halconix-para-personas-con-discapacidad-visual.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

Halconix é um *software* livre que funcionam como suporte para pessoas com deficiência visual da Universidade Veracruzana, criada na Faculdade de Estatística e Informática da UV. Contém o leitor de tela, várias combinações de fala, em braile e ampliação, bem como ajuda a fornecer acessibilidade a aplicações e ferramentas de apoio, acessibilidades de *desktop*, *kit* de ferramentas que expandem caracteres e cores definidas, dependendo da necessidade do usuário.

Verificamos o programa Halconix como umas das formas de possibilidades de acesso e permanência do estudante com *discapacidad* no contexto da UV. Percebemos que trabalha significativamente para a integração desses estudantes, considera os direitos e busca tratá-los de maneira igualitária.

Nesse sentido, nós estamos como Universidade Veracruzana trabalhando para dar igualdad, temos muito respaldo de nossas autoridades, da diretora, secretária acadêmica, sobretudo, pois os processos de ingressos e de permanência são importantes. Infelizmente nós como académicos não estamos preparados para dar aula a uma pessoa que tenha deficiência visual, auditiva, motriz. Não temos essa preparação, por isso estamos encarregados de dar cursos e queremos que ingressem, pois também dá segmento nos estudos (EX DIRECTOR DE LA FACULTAD DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA Y MAESTRO EN CIENCIAS DE LA COMPUTACIÓN, 2017).

Contudo, segundo o ex-diretor da Faculdade de Estadística e Informática e professor em Ciências de La Computación, ainda há muito que fazer na UV, para que os estudantes com deficiência tenham igualdad nas condições de acesso e permanência, principalmente autonomia. É necessário comprometimento das autoridades, superação de problemas políticos e financeiros. Ademais, ele ressalta a relevância de unir esforços, trabalhar mais forte para superar a exclusão e colocar todos nas mesmas condições.

Para que se promova a autonomia e haja condições de igualdad na universidade, a UV trabalha para melhorar a estrutura física e investe em recursos tecnológicos para alcançar a inclusão. Apresentamos resultados das nossas observações a respeito da estrutura física e recursos utilizados na UV para o acesso e permanência de pessoas com *discapacidad*.

Com a visita técnica realizada na UV, foi possível identificar que a Universidade Veracruzana tem se comprometido com as pessoas com deficiência e buscado, cada vez mais, organizar-se para garantir o acesso e permanência desses estudantes com deficiência. Segundo os

entrevistados, o governo federal tem contribuído para esse trabalho, realizando chamadas públicas para ajudar as universidades com recursos financeiros.

Há convocatórias do governo federal, que busca dá apoio a projetos que tem nas universidades para encorajar as estratégias e participação em coisas de deficiência. Foi assim que conseguimos as impressoras braile, 3D (EX DIRECTOR DE LA FACULTAD DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA Y MAESTRO EN CIENCIAS DE LA COMPUTACIÓN, 2017).

Um programa da faculdade de estatística, fizemos esse projeto juntos e submetemos e nos deram fundos para poder comprar esses equipamentos. É uma convocatória federal que outorga fundos para as populações vulneráveis. Essas convocatórias são realizadas todos os anos (DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIONES DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA E EX-COORDENADORA DO PIIP, 2017).

Em face de um projeto apresentado ao governo e elaborado por M. C. C. Gerardo Contreras Vega e doutora Alma de los Ángeles Cruz Juárez, conseguiram recurso financeiro para melhorias na UV, adquirindo, assim, recursos tecnológicos e melhorias na arquitetura da universidade. De acordo com os entrevistados, além de melhorar os espaços físicos, foram comprados impressora braile, impressora 3D e computadores.

Segundo o *ex director de la Facultad de Estadística e Informática y Maestro en Ciencias de la Computación*, uma impressora braile é usada por uma aluna que é cega, do curso de idiomas, seus professores usam o equipamento para imprimir o material da aula em braile. O entrevistado destaca que ainda a barreiras para superar, apesar de terem a impressora braile na UV, muitas pessoas não sabem o sistema em braile.

É triste, pois muitas pessoas não sabem ler braile, muitas não sabem que existem leitores de tela, porque estão acostumbradas a depender sempre de outra pessoa, nós buscamos fazer outras coisas para que não dependa tanto de outras demais e possa fazer por si mesma (EX DIRECTOR DE LA FACULTAD DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA Y MAESTRO EN CIENCIAS DE LA COMPUTACIÓN, 2017).

Ainda com o recurso disponibilizado pelo governo, foram feitas melhorias na estrutura arquitetônica UV, construíram rampas, um elevador para cadeirantes e um banheiro acessível.

A partir disso, percebemos avanços e desafios ainda a ser superados na UV. As melhorias que conseguiram, nesses últimos anos, com base na Declaração de Yucatán (2008), a elaboração

do PIIP, criação do programa Halconix e outros ainda sendo pensados. Foram processos significativos para a inclusão de pessoas com *discapacidad*.

De acordo com os entrevistados, ainda há muito que fazer para que a UV tenha condições de atender, com igualdade, todos os estudantes e proporcionar autonomia aos estudantes com deficiência.

Nos falta trabalhar muito, primeiro se pensar; se não se pensar, não se vá concluir, há muito que se fazer, então necessitamos que as autoridades se comprometam mais, que os estudantes com deficiência tenham igualdade de condições, pois é isso que buscamos, que tenham igualdade de condições (EX-DIRETOR DA FACULDADE DE ESTATÍSTICA E INFORMÁTICA E PROFESSOR EM CIÊNCIAS DE LA COMPUTACIÓN, 2017).

Então, é muito favorável na minha faculdade um espírito de colaboração dos professores e de todos, é fundamental. Com muitos espíritos, ganhos, com muito amor suprimos as carências de formação e infraestrutura que no momento temos e vislumbramos que num futuro, espero que muito curto, tenhamos a faculdade preparada 100% para que pessoas com deficiência encontre aqui um âmbito melhor, para que possam continuar com sua vida profissional (SECRETARIO DE LA FACULTAD DE CONTABILIDAD Y ADMINISTRACIÓN, 2017).

Os entrevistados deixaram claro que ainda há muito a ser feito. Em nossas observações nos espaços da UV, identificamos barreiras arquitetônicas, o que dificultaria o acesso, por exemplo, de uma pessoa com deficiência física. O elevador construído necessita de ajuste, pois há um sobressalto que dificulta o uso de cadeirantes. Observamos que o banheiro com acessibilidade precisa de ajustes, porque a porta não condiz com o tamanho necessário para que uma pessoa cadeirante tenha autonomia para usá-lo.

Figura 3 – Fotos da estrutura física UV



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Segundo o ex-diretor da Faculdade de Estatística e Informática e professor em Ciências de la Computación, já foi pensada para total acessibilidade a arquitetura do novo prédio da UV, cuja construção está em andamento. Ele ressalta que já existem investimentos na construção desse novo prédio, para que a pessoa com *discapacidad* tenha acesso a todos os andares, o que contribuirá para sua autonomia, acesso e permanência.

Figura 4 – Novo prédio da UV



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Compreendemos que é preciso pensar para além do acesso do estudante com *discapacidad* ao ensino superior: é necessário incluí-lo, oferecer condições de permanência e possibilidades. A

UV tem buscado a permanência do aluno com deficiência, criando estratégias para que esse estudante tenha autonomia e condições de permanência, considerando as especificidades de cada um, e, assim, conclua seus estudos.

Na realidade brasileira, a seleção no ensino superior acontecia em duas etapas, a primeira era feita pelo Ministério da Educação e Cultura o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que avalia o desempenho do estudante; na segunda, cada universidade realizava seu exame para o processo de ingresso e, na Ufes, era organizado, até 2015, pela Comissão Coordenadora do Vestibular (CCV); há algum tempo, as inscrições eram *online*, realizadas no site da universidade³⁶, onde eram disponibilizados o edital, normas e os resultados. O processo de ingresso na Ufes se assemelha ao da UV para os alunos com deficiência: no ato da inscrição, colocavam qual era sua deficiência e a CCV buscavam atender esses alunos no dia da realização da prova.

[...] o candidato acessava o site para fazer a inscrição, lá tinha uma opção lá dentro da ficha de inscrição onde ele declarava que necessitava de algum atendimento especial, quando ele clicava nessa caixinha que necessita atendimento especial, abria um leque de opção para que ele, algumas que são padrão, as que mais apareciam para a gente, eram que precisavam de intérpretes de libras, candidato que precisava de transcritor ou de leitor, prova em braile, então tinha os mais comuns que apareciam como opções e a opção de outros, e aí nos outros ele tinha que especificar qual era o atendimento especial que ele necessitava. Feito isso, no edital tinha as instruções de como proceder (EX-COORDENADORA DA CCV, 2017).

Segunda a ex-coordenadora da CCV, os alunos que optassem pelo atendimento especial teriam de enviar, dentro de certo prazo, o laudo comprovando a necessidade daquele atendimento especial; então, ao fazer isso dentro das possibilidades da universidade, preparava-se o atendimento, para que ele pudesse fazer a prova adequadamente. Todas as informações a respeito eram colocadas no edital de ingresso.

Os discursos dos alunos entrevistados corroboram a fala da ex-coordenadora da CCV: o atendimento era disponibilizado e a demanda era atendida segundo a deficiência. Mas incluir vai além da oferta de um atendimento, e esse é apenas um caminho do processo de inclusão. Percebemos a fala de uma aluna com deficiência que realizou a prova organizada pela CCV e foi atendida em sua demanda, porém não se sentiu incluída de fato.

³⁶ Disponível em: <www.ccv.ufes.br>. Acesso em: 28 nov. 2017.

Eu precisava de uma prova ampliada, eu sei que a prova não era muito ampliada, mas dava pra ler, né, só que eu fiquei numa sala. Tudo que eles fizeram foi me botar em uma sala com três alunos do vestibular, tipo assim: ‘os que têm algum tipo de problema ficam naquela sala ali’. Ficou assim, ficou meio estranho (ALUNA P, 2017).

Em 2016, foi o último ano de vestibular realizado pela CCV. Nesse período, ainda não havia reserva de vagas para pessoas com deficiência. Em dezembro de 2016, foi implementada uma nova política, a Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que estabelece reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

A CCV era questionada sobre reserva. Na verdade, não questionavam o atendimento porque a gente oferecia o atendimento especial. Eles questionavam porque não havia a reserva de vagas e aí a gente esclarecia que não é a CCV que elabora as regras para reserva e tudo mais, além da legislação federal que não contemplava as vagas em universidades federais, e só vagas em concursos públicos. Além dessa legislação, a gente estava submissos às regras colocadas pelos conselhos da Ufes (EX-COORDENADORA DA CCV, 2017).

De acordo com a entrevistada, a CCV não poderia criar algo diferente, como a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Os conselhos elaboravam as normas da universidade e a CCV executava de forma coerente com o que fosse determinado. Assim, buscavam-se caminhos para que os candidatos com deficiência realizassem a prova da melhor maneira possível. A coordenadora relata: “Essa reserva específica só veio com a Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Essa lei alterou a 12.711, incluindo vaga reservada para pessoa com deficiência” (EX-COORDENADORA DA CCV, 2017).

A responsabilidade da CCV no processo de ingresso dos estudantes na universidade era tornar possível a realização da prova para todos os candidatos. Depois que esse processo era concluído e o resultado divulgado, o banco de dados era encaminhado à Pró-Reitoria de Graduação.

A Prograd coordena a execução de políticas da Ufes no que se refere ao suporte técnico-pedagógico às unidades acadêmicas, apoio ao estudante e registro e controle acadêmico do ensino de graduação, em consonância com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de acordo com as orientações legais oriundas do Ministério da Educação.

A partir de 2017, a Prograd ficou responsável pelo ingresso dos estudantes na Ufes; então, o processo seletivo passou a ser feito pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que é o sistema informatizado do MEC, em que as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem.

A Ufes aderiu 100% ao Sisu. Só que ano passado (2016), mesmo a gente tendo aderido ao Sisu, a lei que mandava as instituições públicas a criar cotas para deficientes, ela só foi publicada no dia 26 de dezembro, 26 ou 28; então, a gente já tinha assinado o termo de adesão, não deu para aderir as cotas de deficientes, mas esse ano (2017) vamos aderir (DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO, 2017).

Percebe-se nesse ponto que a Ufes vem caminhando em acordo com as políticas de inclusão, neste caso específico, com a Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, citada anteriormente.

A Prograd antes não tinha esse levantamento de identificação de alunos ingressantes com deficiência, apesar do trabalho da CCV, que identificava as pessoas com deficiência e buscava atender e disponibilizar uma prova acessível. Com as entrevistas, percebemos que esses dados, quando repassados para a Prograd, eram perdidos e não havia um cuidado para a continuidade do atendimento com o aluno com deficiência. A partir de 2018, quando sair o resultado do Sisu, a Prograd já saberá quem serão os alunos com deficiência ingressantes na IES.

Antigamente não tinha cotas para deficiente, não ficávamos sabendo se o calouro era deficiente ou não. Às vezes, no dia dele ir fazer a matrícula, percebia que a pessoa era deficiente visual, deficiente auditiva, cadeirante, mas tem umas deficiências que não são visíveis, então a gente não ficava nem sabendo (DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO (DRCA), 2017).

Nessa etapa de ingresso, o diálogo entre os departamentos da universidade seria fundamental para a inclusão desses alunos, pois o simples acesso não garante a permanência de pessoa com deficiência no ensino superior ou em qualquer outra modalidade de ensino.

Durante a entrevista realizada na Ufes, ficou evidente que a existência de um trabalho na identificação de estudantes com deficiência iria contribuir significativamente para o atendimento e melhorias na inclusão desse aluno na universidade.

[...] quando é feita a matrícula dos alunos de alguma maneira, a Prograd, que trata dessas matrículas, já pode identificar. Acho que seria importante já encaminhar isso para os coordenadores logo no início, antes do período começar, a gente não tem casos de deficiência física, surdez por exemplo (COORDENADORA F, 2017).

Ainda há muitas lacunas em relação aos diálogos entre os setores administrativos da Ufes. Observamos que existe uma comunicação entre a divisão de acessibilidade com alguns colegiados, mas não há nenhuma campanha ou divulgação para os serviços disponibilizados para o atendimento dos alunos com deficiência matriculados na instituição.

Outro ponto ressaltado durante a pesquisa relaciona-se com a formação dos professores, muitos dos quais não sabem como adaptar aulas para que se tornem acessíveis a todos os alunos. Existem muitas dúvidas dos docentes em relação à deficiência, conceitos e recursos, e muitos pontos foram destacados pelos entrevistados:

Mas eu acho que a universidade tem que promover junto com os professores cursos, passar mais informação, que, se a gente receber esses alunos, saberemos como lidar com eles. Então, eu não sei como funcionam outros cursos que tenham alunos com deficiência, mas eu acredito que a universidade deve fazer esse acompanhamento, mas eu acho que importante a gente ter curso de preparação, porque, dependendo da deficiência, a gente não sabe como lidar, por exemplo, se receber um aluno surdo, como lidar com o aluno surdo, eu não tenho formação para isso. É muito importante que a universidade forneça esse tipo de informação e formação também (COORDENADORA F, 2017).

Eu como professora, eu nunca tive um treinamento, ninguém me ensinou a lidar com esses alunos em sala de aula e isso hoje em dia eles estão chegando, eles estão tendo acesso. 'Como que a gente lida com isso?' (EXCOORDENADORA DA CCV, 2017).

[...] é complicado a gente não 'tá preparado, os professores não estão preparados, os professores do meu departamento viraram professores, a gente não tem formação, não tem curso de licenciatura (COORDENADOR P, 2017).

Constamos que muitas ações realizadas pela Ufes caminham conforme o surgimento de demandas, como a estrutura física da universidade. Com a entrevista realizada na prefeitura universitária, conhecemos como ocorre esse processo. De acordo com a entrevistada, a prefeitura da Ufes busca elaborar os projetos dos edifícios de forma acessível. No que concerne às construções antigas, busca fazer melhorias.

A gente tem tanto tentado projetar de forma acessível às edificações acessíveis, quanto adaptar as edificações existentes que normalmente é mais complicado. As normas atuais de acessibilidade, as normas preveem essas duas coisas, normalmente tem alguma flexibilidade a mais para as edificações existentes, reformas, por exemplo. E aí, desde então, a gente tem trabalhado para entregar as edificações novas com todos os recursos de acessibilidade incluídos, por exemplo, com plataforma ou elevador instalado, esse tipo de coisa, e tem trabalhado na adaptação das edificações existentes também (ENTREVISTA PREFEITURA UFES: GERÊNCIA DE PLANEJAMENTO FÍSICO, 2017).

Algumas obras para melhorar o campo e para atender à demanda de alunos com deficiência que ingressaram na Ufes foram realizadas com o recurso da Divisão de Acessibilidade, repassado pelo Programa Incluir.

A gente usou recurso do Programa Incluir durante o ano, mas não é um recurso muito alto, mas assim, quando tem uma demanda específica de acessibilidade, a gente consegue usar esse recurso: é o mesmo recurso tanto pra... a gente não consegue fazer grandes obras com esse recurso, mas, por exemplo, com esse mesmo recurso que paga bolsista do Naufes, por exemplo, de intérprete, bolsistas que acompanham alunos com algum tipo de deficiência que precisa de uma pessoa que acompanham durante as aulas também é do recurso do Incluir (ENTREVISTA PREFEITURA UFES: GERÊNCIA DE PLANEJAMENTO FÍSICO, 2017).

Percebe-se que, durante esses anos, muitas obras foram realizadas na Ufes, de acordo com a norma ABNT NBR 9050³⁷, que estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade. Segundo a entrevista realizada na prefeitura universitária, as obras e melhorias no campo são pautadas nessa norma.

Durante a entrevista, conhecemos um projeto relacionado à estrutura física da Ufes, realizado pelo coordenador de Desenho Industrial. Esse projeto inicialmente foi elaborado para conhecer os estacionamentos da universidade em termos de acessibilidade. Questionava-se se estava de acordo com a norma da ABNT NBR 9050: 2015.

Vale ressaltar esse trabalho realizado dentro da Ufes pelo coordenador de Desenho Industrial, pois percebemos que contribuiu para o processo de inclusão e permanência desses alunos com

³⁷ Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050-edicao-2015.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

deficiência nas IES. Inicialmente esse projeto seria voltado para os estacionamentos, porém logo se identificou que era o menor dos problemas de acessibilidade dentro da universidade.

E aí a gente começou a perceber que o estacionamento era um problema menor, o cara cadeirante consegue estacionar, tem vaga, especificamente reservada para isso. Nem todos os lugares do estacionamento tinha isso, demarcado claramente, na maioria não tem, e se tem vaga ou tem sinalização, enfim, percebemos que uma vez que ele estacionava ele virava uma pessoa que ia transitar pelo campo, e o campos apresentava uma série de limitações, muitos problemas (COORDENADOR PRODESING UFES, 2017).

Logo identificaram com a pesquisa realizada que na Ufes há vários obstáculos e limitações para as pessoas com deficiência, o coordenador destacou que a falta de sinalização dentro do campus da universidade é precária, rotas inacessíveis, espaços sem rampa e elevadores, entre outros.

Figura 5 – Fotos da estrutura física da Ufes



Fonte: Souza; Mariani; Pinheiro (2016, p. 4).

Nota: Diversas barreiras existentes no campus: degraus, calçamento sem manutenção, buracos e desníveis.

Após esse mapeamento realizado, foi feito um diálogo com a Prefeitura Universitária, Divisão de Acessibilidade e Reitoria, às quais foram apresentados alguns pontos que seriam fáceis de resolver para melhorar a acessibilidade dentro do *campus*.

Aí, a gente falou tem coisas que são rápidas de resolver, então a gente pode já atacar isso, a gente fez uma versão simplificada para eles, inclusive tem uma versão visual mais facilitada, conseguem ver o mapa, os pontos e o tipo de problema com os níveis de severidade. E eles estão atacando isso aos poucos, inclusive a entrada do campus em frente à rua da lama do posto de

gasolina não tinha acesso para cadeiras de roda ali, supostamente é de responsabilidade da prefeitura, isso foi uma das coisas que a gente mostrou na reunião com o reitor. A gente não consegue resolver isso não! Ele disse que era atribuição da prefeitura municipal, mas eles dão carta branca. Não sei qual foi o resultado, eu sei que um mês depois já tinham feito o acesso para cadeirante ali naquela calçada (COORDENADOR PRODESING UFES, 2017).

As interdependências nesse processo foram significativas para os avanços, e percebemos, com o relato do coordenador, que muitas coisas são fáceis de resolver, mas com parceria. São vários os processos sociais que atravessam nesse percurso de inclusão nas IES, ações de indivíduos interdependentes que mudam processo, os quais agem em conjunto em favor da inclusão da pessoa com deficiência.

O coordenador ressalta um ponto importante diante do processo social de inclusão: evidencia a relevância das parcerias para que os desafios sejam superados. As pessoas estão sempre ligadas umas às outras por meio das interdependências das figurações, e os impulsos para mudanças só ocorrerão por meio dessas relações recíprocas.

Apenas um indivíduo não possui poder suficiente para impulsionar grandes mudanças. Indivíduos ligados uns aos outros iniciam os processos a que outras figurações darão continuidade por meio das entrevistas realizadas nos dois *campi* pesquisados, e a importância da interdependência entre as figurações das universidades se evidencia como fundamental. Segundo Elias (1994, p. 27), “[...] uma das condições fundamentais da existência humana é presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas”.

Nessa inter-relação que Elias (1994) destaca, as tensões nas figurações transformam as ações e atitudes na UV e na Ufes, e a presença das pessoas com deficiência/*discapacidad* proporciona, diante de professores e/ou coordenadores, entre outros que fazem parte dessas figurações, outro olhar para a inclusão.

Percebe-se também que, para muitos envolvidos nesse processo de inclusão, o discurso sobre inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior ainda precisa ser ampliado, pois muitos não possuem formação suficiente para saber como lidar com algumas especificidades. Essas são questões que ainda precisam ser pensadas e debatidas nos dois contextos, visto que

as políticas de inclusão existem e oferecem suporte, mas não são suficientes ante alguns desafios.

Vale destacar que os alunos com deficiência são parte dessa figuração e, para que algumas mudanças aconteçam, é necessário ouvi-los, pois, depois das suas demandas, as ações desenvolvidas contribuem para a sua permanência. No próximo capítulo, apresentaremos os pontos que os próprios alunos com deficiência enfatizaram sobre aspectos positivos e os desafios por eles vividos no âmbito das duas universidades focalizadas neste estudo.

8 O OLHAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA NA UFES E UV

Para compreender como se constituíam os processos de inclusão na Ufes e UV, buscamos entrevistar os alunos com deficiência que cursam graduação nessas instituições e, mediante as falas, vamos destacar os pontos de avanços e desafios de inclusão nos campos investigados.

Para abordar a realidade mexicana, usamos as entrevistas realizadas pelo grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, na missão de trabalho internacional realizada em 2016, visto que elas atendem as nossas questões e os alunos entrevistados seriam os mesmos desse ano.

Nos capítulos anteriores, apresentamos o percurso de inclusão da Ufes e UV, tudo que faz parte dessa figuração que observamos durante a pesquisa e os entrevistados nos apresentaram, relacionada ao acesso e permanência nessas instituições de ensino superior.

Ouvir os próprios sujeitos nos aproximou ainda mais da realidade dessa figuração, e as mudanças vividas nas tensões por ambos, nessas teias de interdependência, evidenciam que somente são possíveis em conjunto, em relações recíprocas, ou seja, indivíduos isolados não definem para onde as ações ou os processos caminharam, e isso só ocorre nas figurações de interdependências.

Nesse processo social de inclusão, as pessoas envolvidas fazem escolhas que impactam os destinos de outras, de acordo com a posição ou poder que determinadas pessoas exercem nessas figurações. Apoiados nessas tensões, podemos ver os resultados nas gerações atuais ou nas próximas (ELIAS, 1994).

Diante disso, Elias diz que essas oportunidades podem ser aproveitadas, ou não, e, nesse processo, “[...] aparecem encruzilhadas em que as pessoas têm de fazer escolhas, e de suas escolhas, conforme sua posição social, pode depender seu destino pessoal imediato, ou o de uma família inteira, ou ainda, em certas situações, de uma nação inteira ou de grupos dentro delas” (ELIAS, 1994, p. 48).

As decisões tomadas por indivíduos das figurações nos dois contextos pesquisados impactam diretamente o acesso e permanência dos alunos com deficiência/*discapacidad*. Os alunos entrevistados apresentaram algumas atitudes e ações que fazem diferença nesse processo em que aparecem desafios vividos no cotidiano das universidades.

No percurso de ingresso dos entrevistados, percebemos como o apoio de outras pessoas foi fundamental para a decisão de cursar o ensino superior. As relações recíprocas fazem parte de todo o processo social de inclusão e o incentivo de familiares e amigos apareceu nos discursos dos alunos entrevistados. Essas relações foram para alguns o precursor para continuar a caminhada nos estudos e ingressar no ensino superior.

Eu cheguei ao curso, vou falar que cheguei até aqui graças a minha irmã, porque a minha irmã sempre estava me ajudando, porque eu tenho dificuldade de locomoção por causa do meu problema de vista (ALUNO P, UFES, 2017).

Após ter conversado com um amigo sobre o que seria do meu futuro em relação ao ensino superior, eu decidi que queria estudar Direito na Ufes, eu aderi à ideia dele após o mesmo me dizer que o curso na universidade era tido como referência no Estado, e coisas do tipo (ALUNO D, UFES, 2017).

Ainda que o indivíduo esteja sempre na interdependência das figurações, de acordo com Elias, os indivíduos possuem a oportunidade de buscar, sozinhos, as transformações e alcançar os desejos estabelecidos como pessoais. Mas, para além da persistência, há necessidade de o indivíduo abrir mão de oportunidades momentâneas e apresentar suas escolhas. Quando o indivíduo toma as decisões, “[...] tem-se essa alternativa. A maior liberdade de escolha e riscos maiores andam de mãos dadas” (ELIAS, 1994, p. 109).

Percebemos que, nesse caminho de acesso ao ensino superior, um conjunto de coisas caminha concomitantemente com a decisão de pessoas com deficiência sobre a continuidade dos estudos. Nos capítulos anteriores, apresentamos a ponte entre as ações e leis que ressaltam os direitos à educação no ensino superior da pessoa com deficiência realizada na Ufes e UV: Programa Incluir (2005); Brasil (2015); Declaração de Yucatán (2008); México (2011).

As políticas determinam que o processo de acesso deve ser acessível a todos e atender às demandas das pessoas com deficiência/*discapacidad*. Ambas as universidades investigadas estão trabalhando para tornar o processo seletivo cada vez mais acessível, e, de acordo com os

entrevistados, as demandas foram atendidas nessa etapa, percebe-se também que as universidades melhoraram o atendimento nas experiências em aplicação de provas; portanto, identificaram onde precisavam aperfeiçoar-se.

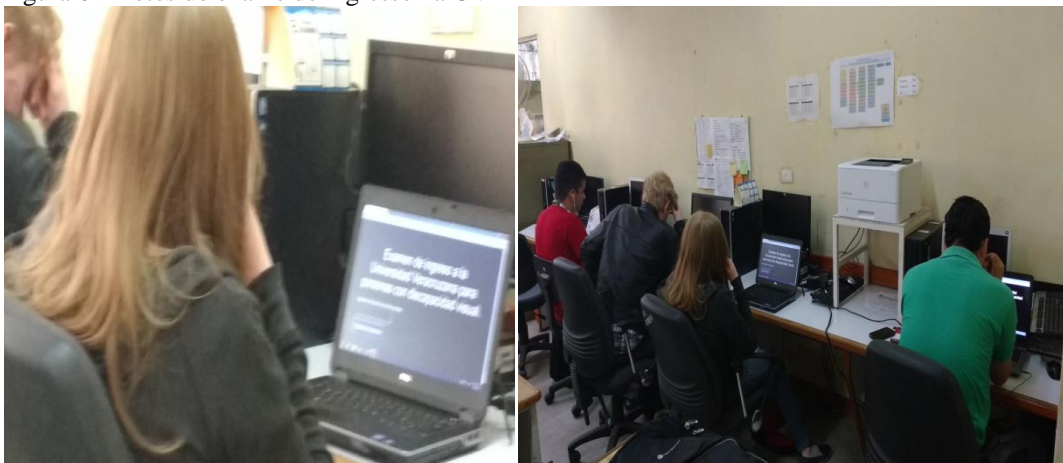
Eu precisava de uma prova ampliada, eu sei que a prova não era muito ampliada, mas dava pra ler, né? Só que eu fiquei numa sala, tudo que eles fizeram foi me botar em uma sala com três alunos do vestibular, tipo assim: 'os que têm algum tipo de problema ficam naquela sala ali', ficou assim, ficou meio estranho (ALUNA P, UFES, 2017).

Então, no ato de inscrição do Enem e do Vest-Ufes, dentre as opções que me foram dadas, eu optei por ter provas ampliadas em folhas de papel A3 com fonte tamanho 24 (não me recordo bem se foi esse número) em ambos os testes. Os candidatos que optaram por esse modelo de prova fizeram-na em salas reservadas, no Enem só havia uma garota e eu na sala, já no vestibular eram cerca de sete pessoas além de mim (ALUNO D, UFES, 2017).

Prestei o exame, me ajudaram com o local, fui com a minha irmã e uma pessoa foi lendo o exame, pois não estava em braille. Foi lendo e eu ia respondendo, pois era muito difícil a parte de Matemática, pois havia figuras, sequências, gráficos, e levei muito tempo, pois não havia material para que eu pudesse imaginar melhor. Não pude terminar de responder ao exame e não consegui com o tempo disponível (ALUNA E, UV, 2016).

Na UV, o processo seletivo passou a ser acessível aos candidatos, e a equipe da universidade identificou que não era possível realizar o exame de forma igual para todos, por exemplo, as pessoas com deficiência visual necessitavam de uma prova diferenciada. Na missão de estudos internacionais em 2017, pudemos participar do exame de ingresso e observamos aplicação da prova e as formas que a UV encontrou para proporcionar a acessibilidade e autonomia das pessoas com deficiência.

Figura 6 – Fotos do exame de ingresso na UV



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Na Ufes, a busca pela acessibilidade no exame de ingresso era de acordo com o surgimento da demanda, solicitada pela pessoa com deficiência que se candidatava para entrar na universidade, e os recursos eram prova em braile, intérprete de libras, transcrito e leitor e adaptação do local para deficientes físicos. Esse levantamento era feito no ato da inscrição do candidato, que acontecia no site da universidade.

O primeiro passo foi tornar o acesso possível, ainda há melhorias a fazer nas duas universidades. De acordo com os alunos entrevistados, o processo não é totalmente igual a todos, embora as ações contribuam e caminhem para a acessibilidade.

Depois que ingressam na universidade, as pessoas com deficiência encontram muitas barreiras atitudinais, estruturais, arquitetônicas, entre outras dificuldades que surgem nas figurações na universidade. Dialogando com os entrevistados, constatamos algumas articulações para a permanência das pessoas com deficiência nas instituições pesquisadas, porém eles apontam alguns aspectos relevantes para que sua trajetória seja satisfatória no ensino superior.

Eu acho que eles buscam, só que eles ainda não estão preparados. Eu ainda passo por muita situação aqui na Ufes que, às vezes, não condiz com os direitos que dizem que eu tenho. Igual slide colorido (ALUNA P, UFES, 2017).

Gostaria que todos os professores compreendessem cada problema de cada jovem, pois todos aprendemos, só temos diferentes tempos. Tanto na Educação Básica, quanto na universidade (ALUNO A, UV, 2016).

No primeiro período, apenas dois vieram a mim para conversar sobre o meu problema de visão e perguntar se havia alguma coisa que eles poderiam fazer para me auxiliar durante as aulas e as avaliações, os outros demoraram a perceber 'algo de errado' comigo. Um deles, após uma prova, veio falar comigo sobre a minha situação e que ele poderia me ajudar (ALUNO D, UFES, 2017).

As barreiras atitudinais se evidenciaram na fala dos alunos com deficiência/*discapacidad*. Observa-se que uma atitude por parte dos professores faria total diferença na trajetória desses alunos e, muitas das vezes, a falta de atenção dos professores para tornar a aula acessível a todos acaba atrasando ou desmotivando o aluno na sua permanência na universidade.

São as relações de interdependência recíproca que podem mudar o processo social de inclusão, e alguns professores já pautam suas ações para atender a todos, porém há uma

necessidade de formação e informação. Nesse ponto, a UV e Ufes necessitam de um trabalho com os professores, muitos dos quais não conhecem, não sabem como lidar com algum tipo de deficiência, não tiveram formação para isso, ou não sabem como tornar sua aula acessível.

Você vê muitos professores pesquisadores, bacharéis, nunca tiveram uma formação docente mesmo; então assim, eles não têm preparo nem para aula, quanto mais para assistir o aluno com deficiência (ALUNO F, UFES, 2017).

Aqui também temos uma questão que varia para cada professor, eu diria que a maioria tenta lidar bem com o tipo de aluno em questão, porém são poucos os que estão realmente preparados para conviver numa sala de aula com alunos portadores de deficiência (ALUNO D, UFES, 2017).

As barreiras arquitetônicas da UV e Ufes também acabam excluindo, ao invés de incluir a todos. Durante as observações nas duas instituições, notamos que melhorias estão sendo feitas, como apresentamos no capítulo 7, mas os alunos entrevistados destacaram alguns pontos que necessitam atenção e mudanças.

O chão é acidentado na maioria das passarelas e passagens, os prédios não possuem clara sinalização, a Biblioteca Central possui um piso escuro que dificulta a passagem pelas escadas, sem contar que, a não ser que eu nunca tenha visto, o único piso acessível a pessoas que utilizam cadeiras de rodas é o térreo (ALUNO D, UFES, 2017).

No geral, eu acho que está faltando algumas coisas. Igual, tenho uma colega minha que ela tem dificuldade de mobilidade, na biblioteca ela só pode subir de elevador porque ela tem problema no joelho, a gente não sabia que tinha um elevador na biblioteca e tem [...] daí nisso, depois ela perguntou e informaram que tem um elevador lá longe, daí falta uma informação também pra mim; no meu caso, eu me perco com facilidade. Pra eu aprender pra vim pra Ufes sozinha, eu precisei vim com a minha irmã cinco vezes, igual eu falo, se eu não tivesse ela, eu não estaria aqui, ela que me ajudou a fazer tudo, foram cinco ou seis vezes pra eu decorar a chegar num lugar. Dali aqui não tem plaquinha, se tivesse plaquinha seria mais fácil (ALUNA P, UFES, 2017).

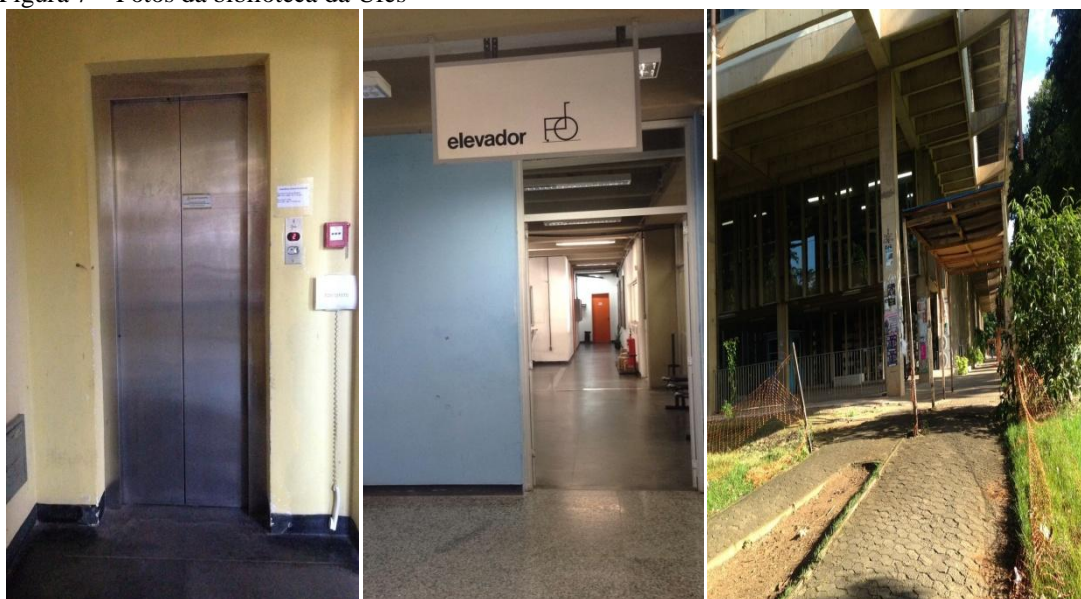
Elevador na universidade para que eu possa subir aos outros andares e outros espaços como a sala de informática, os centros de computador, e a biblioteca nunca subi nas partes de cima, somente a parte de baixo (ALUNA C, UV, 2016).

Considero que o espaço seja bom, talvez, em algumas partes o piso não está bem, não é regular. Porém, os demais, considero que seja posso caminhar sem problemas (ALUNO E, UV, 2016).

Na questão estrutura física da UV e Ufes, identifica-se a necessidade de melhorias, reformas para tornar os espaços públicos acessíveis. Na Ufes, a biblioteca tem três andares e o elevador citado pela aluna é um elevador de carga que se utiliza quando necessário, para os alunos que não conseguem usar as escadas. A biblioteca também não possui rampas. Muitos alunos com deficiência física não têm acesso ao segundo e terceiro andares; por exemplo, um aluno cadeirante não consegue fazer uso desse elevador, pois este não está dentro das normas de acessibilidade e a cadeira de rodas não entra.

Na UV, a situação da estrutura física é parecida com a da Ufes: a biblioteca tem três andares, não possui elevadores nem rampas e os alunos que precisam desses meios para se locomoverem não têm acesso aos andares de cima.

Figura 7 – Fotos da biblioteca da Ufes



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Figura 8 – Fotos da biblioteca da UV



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Usamos os exemplos das bibliotecas com barreiras arquitetônicas, porém, nos *campi* das universidades investigadas, aparecem outros fatores relacionados à acessibilidade, como os caminhos, rampas, falta de sinalização, entre outros aspectos físicos.

Ao considerarmos tudo que expomos até aqui, nos capítulos anteriores, enfim, as múltiplas formas que a UV e Ufes vêm se articulando para se tornarem acessíveis a todos constituem uma longa caminhada. Esse processo social está apenas no início e os resultados que podemos destacar aqui são pelo olhar dos próprios sujeitos, os que vivem os desafios. Para eles, as universidades estão caminhando, mas ainda falta muito que fazer.

Olha, eu acho que o que a universidade disponibiliza é mais uma medida paliativa, uma medida integralista, você integra, mas não inclui, você pega aqueles grupo ali e fala, agora a universidade pode ter esses estudantes, pode trazer esses estudantes para cá, mas não de maneira inclusiva, de maneira integrada. O que a universidade disponibiliza são alguns paliativos para diminuir essa distância (ALUNO F, UFES, 2017).

Para ter uma universidade acessível, não é necessário somente rampas de acesso ou tecnologias para acessibilidade e etc. Uma das coisas mais importantes é o respeito às condições e circunstâncias inerentes a esses alunos (me incluindo) e a consideração à dignidade da pessoa com deficiência, de acordo com as suas necessidades especiais, pois já dizia a filosofia de Aristóteles: tratar os iguais na medida de sua igualdade e os desiguais na medida de sua desigualdade. Tudo é uma questão de aceitação e adaptação (ALUNO D, UFES, 2017).

Em meu caso, creio que todos somos iguais, basta aprendermos como tratar os demais, e que não olhem com pena. Muitas pessoas olham com pena, me sinto bem quando não me tratam com pena. Quanto mais se contribui com a pessoa, mais ela vai se adaptar, e tratá-la como os demais, e sempre perguntar no que pode ajudar (ALUNO P, UV, 2016).

O acesso dessas pessoas com deficiência tem tencionado mudanças nas instituições de ensino superior, elas ocorrem gradualmente, os diálogos estão sendo feitos nas figurações das universidades. Fica evidente, com as falas dos estudantes, que ingressaram e conhecem os desafios que a UV e Ufes têm proporcionado ações que garantem o acesso.

Porém, incluir não significa apenas isso, é necessário pensar nos apoios, estruturas, serviços acadêmicos, materiais, recursos econômicos, tecnologias, enfim, tudo que pode proporcionar a permanência no ensino superior, contribuir para autonomia, para que se conclua a graduação com êxito.

Esse processo social de inclusão é dinâmico, no curso dos acontecimentos se pensa em formas de atender às especificidades de cada sujeito, e as universidades pesquisadas têm suas peculiaridades, cada uma pensa e cria ações de inclusão diferenciadas. Ambas as realidades são pautadas em um mesmo propósito: tornar-se inclusiva e respeitar o direito à educação a todos os indivíduos.

Ao passar por várias gerações, a inclusão de pessoas com deficiência/*discapacidade*, em longo prazo, tomou proporções maiores: se antes se pensava em incluir apenas na educação básica, hoje as discussões sobre inclusão alcançam o ensino superior, e a presença desses indivíduos tem tencionado mudanças significativas.

Elias (1994, p. 112) destaca que, no decorrer de um processo social, se tornam necessários os passos dados numa sequência de ações, assim como o progressivo aumento de pessoas envolvidas para realização de mudanças, “[...] e no decorrer desse processo, mais e mais pessoas viram-se numa crescente dependência umas das outras, interligadas como que por correntes invisíveis”.

As figurações se destacam e, nessas teias interdependências do processo social de inclusão, com base nas entrevistas, podemos dizer que, desde as figurações nas famílias, bem como as

que se formam nas universidades, de alguma forma alguns indivíduos contribuem, ou não, para que a pessoa com deficiência/*discapacidad* prossiga com os estudos.

Na Sociologia Figuracional elaborada por Elias, vemos essa teia de interdependência como algo inerente ao processo de inclusão, e o nosso olhar volta-se para toda a figuração, pois, de acordo com Elias, “[...] só podemos compreender muitos aspectos do comportamento ou das acções das pessoas individuais se começarmos pelo estudo do tipo da sua interdependência, da estrutura das suas sociedades, em resumo, das figurações que se formam uns com os outros” (ELIAS, 2017, p. 79).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo comparado internacional entre o Brasil e o México expandiu nossas discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência/*discapacidad*. Considerando que nossas análises tiveram como aporte teórico a Sociologia Figuracional de Norbert Elias, pensar nesse processo de inclusão em uma perspectiva de longo prazo nos proporcionou conhecer os diferentes caminhos pelos quais passou esse processo social, ainda inacabado.

Desde o primeiro momento da pesquisa realizada, tomamos conhecimento de novas leis e documentos oficiais nos dois contextos, os quais afirmam o direito das pessoas com deficiência/*discapacidad* ao acesso e permanência no ensino superior. Essa análise contribuiu para tomarmos conhecimento da realidade vivida nos dois países.

Durante a pesquisa, surgiram muitas aproximações da forma como se desenvolvem os trabalhos nas instituições para a inclusão. As pautas de debate e o apoio às leis parecem tomar os mesmos caminhos, porém, como compreendemos que nesse processo social as figurações são diferentes, os caminhos e decisões tomam cursos deferentes. Sendo assim, existe, na realidade brasileira, um controle feito pelo Inep relativo ao número de estudantes que ingressam nas instituições de ensino superior. Na realidade mexicana, ainda não há esse trabalho de levantamento de estudantes matriculados na instituição, mas identifica-se com base na demanda do estudante com *discapacidad* após o ingresso.

Ao analisarmos as duas realidades, podemos dizer que uma tem muito a contribuir com a outra. No Brasil, apesar de ser feito esse levantamento de matrícula, nenhuma ação é pensada para antecipar a demanda do aluno com deficiência no ensino superior. Essa é a realidade da Ufes. Na UV, os participantes das entrevistas acreditam que esse levantamento feito previamente ao ingresso poderia contribuir para a permanência das pessoas com *discapacidad* na instituição.

Figurações diferentes que fazem parte dessa história, ou que fizeram algo, constituem, nos dois contextos estudados, diferentes possibilidades de acesso e permanência do público-alvo com deficiência/*discapacidad*, e os próprios alunos com deficiência e *discapacidad* também constituem esse processo social.

Na realidade mexicana, os diálogos entre gestores e professores destacam-se como fundamental para a permanência desses estudantes com *discapacidad*, além das formações e oferecidas pelo PIIP, para que o professor aprenda a atender à demanda conforme a *discapacidad* do aluno. Ademais, o uso de tecnologias contribui nesse processo de inclusão de forma significativa na UV.

Esse foi um aspecto que apareceu nas falas dos entrevistados da Ufes, e os coordenadores de curso destacaram a importância de iniciar formações para que os professores de diferentes áreas de conhecimentos da universidade possam contribuir nesse processo de inclusão, conhecendo as especificidades de cada aluno, muitos dos quais ainda não sabem como lidar com alunos com algum tipo de deficiência. Durante a pesquisa e entrevistas em 2017, a divisão de acessibilidades ressaltou que essa é uma das ações propostas para os próximos anos.

As mudanças ocorrem de formas diferentes nos dois *campi* pesquisados, e, segundo a teoria eliasiana, podemos dizer que figurações diferentes pesam caminhos diferentes. As interdependências desses indivíduos envolvidos nesse processo, na Ufes e UV demonstram perspectivas para avanços, para se tornarem instituições inclusivas e tanto proporcionar o acesso quanto oferecer autonomia e permanência às pessoas com deficiência/*discapacidad*.

No que diz respeito ao acesso e permanência na Ufes e UV, o que se evidencia são os diálogos que precisam ser estabelecidos diante das entrevistas dos profissionais que atuam nessas figurações, a comunicação entre os departamentos, colegiados ou setores dos *campi* que poderiam colaborar para mudanças atitudinais, estruturais. Para além do acesso e permanência se destaca a necessidade de políticas de egresso para o público-alvo da Educação Especial.

Observamos que, na organização das universidades investigadas, muitas mudanças foram feitas a partir da chegada das pessoas com deficiência/*discapacid*, porém, para a efetiva garantia de acesso e permanência desses indivíduos, devemos pensar para além de ações paliativas. As mudanças nesse processo social não ocorrem por um indivíduo isolado, mas na interdependência de toda a figuração. Elias destaca “[...] como é pequeno o poder individual das pessoas sobre a linha mestra do movimento e da mudança históricos” (ELIAS, 1994, p. 47).

Esse processo social de mudanças se entrelaça a outros processos que se desenvolvem simultaneamente, como a política do país, as crises e tensões, os orçamentos disponibilizados, entre outros aspectos que fazem parte de nossa sociedade complexa. Durante a pesquisa, percebemos, nos dois contextos, que muitas ações são limitadas por falta de recursos e os entrevistados destacaram que muito ainda se pode fazer, porém a falta ou escassez de orçamento público delimitam as ações pensadas para as demandas das pessoas com deficiência/*discapacidad*. Nessas figurações, outros caminhos são pensados para incluir a todos e ofertar uma educação de qualidade, e o estudo comparado nos fez compreender as múltiplas possibilidades na UV e Ufes.

Limitamo-nos a investigar alguns aspectos da inclusão de pessoas com deficiência/*discapacidad* no ensino superior. Durante a pesquisa, outros questionamentos foram apresentados pelos entrevistados: como as relações em sala de aula entre professores e alunos com deficiência contribuem para permanência? Investir na formação dos professores para que conheçam as deficiências/*discapacidad* contribuiria para o processo de inclusão dos alunos nessas condições? De que maneira o pouco investimento dos orçamentos públicos em acessibilidade nos *campi* dificulta o processo social de inclusão?

Pontos importantes foram expostos como desafios para o acesso e permanência desse público, mas o tempo não nos permitiu aprofundar mais nesse campo complexo ainda em desenvolvimento, que é a inclusão.

Contudo, nosso olhar deve-se voltar para toda uma configuração, é evidente que considerar as especificidades das pessoas com deficiência ou *discapacidad* é essencial ao processo, porém muitas pessoas são envolvidas e as relações recíprocas fazem parte das mudanças, para analisar problemas humanos, Elias (2001, p. 110) destaca que “[...] deve-se sempre partir *dos* homens, e não *do* homem tomado em sua individualidade. Isso significa que devemos partir da pluralidade humana grupos humanos, de sociedades constituídas por um grande número de indivíduos” (grifo do autor).

A inclusão é um processo dinâmico e ainda passará por muitas mudanças; é algo inacabado, não sabemos o que é o ideal. Para afirmarmos que as universidades são inclusivas, podemos dizer que há movimentos dessa geração para que isso aconteça, para que todos tenham

oportunidades iguais e uma educação de qualidade. Ainda existem muitos desafios, porém só gerações futuras poderão dizer se esses caminhos foram, ou não, suficientes para avançarmos. Elias (1994) enfatiza que as gerações de agora começaram processos sociais que somente serão vistos por gerações futuras.

Com a pesquisa realizada, podemos dizer que as mudanças para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior avançaram acerca das políticas, reestruturação física e mudanças atitudinais. O resultado da pesquisa demonstra preocupações dos indivíduos envolvidos nesses processos. Dessa maneira, as universidades pesquisadas têm contribuído para atender às demandas que surgem do acesso das pessoas com deficiência/*discapacidad*.

Desse modo, a UV e Ufes estão em constantes diálogos com as políticas que garantem os direitos, inclusive adaptações para a acessibilidade, com recursos. Esse processo, ainda que aconteçam adaptações, é de forma lenta, pautadas nas demandas: por exemplo, na Ufes, as mudanças na estrutura físicas dos prédios mais antigos só são feitas caso algum aluno com deficiência necessite; caso contrário, os investimentos serão direcionados para outra demanda.

Na UV, podemos destacar a formação dada aos professores. De acordo com as entrevistas, os professores selecionados para conhecer a *discapacidad* oferecida pelo PIIP são aqueles que vão receber alunos com algum tipo de *discapacidad*.

Com suporte nesses dois exemplos, compreendemos que as ações ainda são limitadas às demandas, e as mudanças apenas são pensadas após o ingresso das pessoas com deficiência/*discapacidad*, cujas tensões da presença nessas figurações requerem as mudanças.

No entanto, durante as pesquisas, observamos esse tipo de atitude tomada pelas duas universidades e nos questionamos a respeito do tempo perdido, visto que esse estudante necessita de um atendimento diferenciado, alguma acessibilidade ou até recursos tecnológicos para a participação efetiva nas aulas. Esse tempo perdido se destacou nas falas dos estudantes, muitos dos quais passam um semestre sem nenhum auxílio ou acessibilidade.

Não foi o objetivo de investigação analisar esse ponto, porém compreendemos que seriam muito relevantes para essas figurações futuras pesquisa que busquem investigar essas questões. Sendo assim, questionamo-nos sobre a permanência de pessoas com

deficiência/*discapacidad* no ensino superior. Após o acesso delas, esses desafios no início da graduação fazem com que os estudantes com deficiência/*discapacidad* desistam de cursar o ensino superior ou o abandonem? Os desafios atitudinais estão sendo superados em sala de aula? Os professores buscam disponibilizar aulas acessíveis a todos?

Ainda que apareçam muitos desafios a serem superados, as tensões causadas pela presença de estudantes com deficiência e *discapacidad* têm proporcionado mudanças nas universidades. Em toda trajetória da educação, esse público-alvo da Educação Especial tencionou mudanças, e com isso as leis avançaram e hoje o acesso ao ensino superior é visto como um grande passo na direção de outros processos para a inclusão.

Contudo, a pesquisa realizada na Ufes e na UV apresentou que ainda há um caminho a percorrer e demonstrou também a importância dos trabalhos realizados pelo Núcleo de Acessibilidade da Ufes e o PIIP da UV na trajetória acadêmica do público-alvo da Educação Especial.

Com o encerramento da pesquisa, evidencia-se a importância de novas investigações no campo da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, investigações no que diz respeito à formação de professores universitário sobre deficiências, levantamento da presença, conclusão ou evasão de pessoas com deficiência do ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ABNT. **NBR. 9050**: 2015. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3. ed. Rio de Janeiro, 2015.
- ALMEIDA, I. A. **Um desafio entre o ideal e o real**: a implementação das ações de inclusão educacional e o Centro Acadêmico no Agreste/Ianara Alves de Almeida. Recife: O Autor, 2014.
- BARROS, C. M. de. **Ensino superior e sociedade brasileira**: análise histórica e sociologia dos determinantes da expansão do ensino superior no Brasil (década da 1960/70). [s.l.]: [s.n.], 2007.
- BOHRER, I. N. et al. A história das universidades: o despertar do *conhecimento the history of the universities: the arouse of knowledge*. **Seminário “La Universidad como Organización”**, 2008.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília. Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 12 de fev. de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Incluir**: Acessibilidade na Educação Superior – SECADI/SESu 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Incluir**: Acessibilidade na Educação Superior – SECADI/SESu 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 2015.
- BRASIL. Lei n.º. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, n. 250, 29 dez. 2016. Seção I, p. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.
- BROGNA, P. *El derecho a la igualdad; O el derecho a la diferencia?* **El cotidiano**, n. 134, 2005.
- CARVALHO, E. J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum Education**, n. 1, v. 36, Maringá, 2014. p. 129-141.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, abr./jun. 2014. p. 179-194.

CÉLIO SOBRINHO, R. et al. Estudo Comparado Internacional: contribuições para o campo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, 2015. p. 335-348.

COSTA, D.; COSTA, A. M.; MELO, P. A. M. A retroalimentação da educação superior no Brasil. **Revista Pretexto**, n. 2, v. 12, 2011.

CRUZ, S. M. S. S. Avaliação da educação superior no Brasil e no México: estudantes e cursos. **Eventos Pedagógicos**, n. 1, v. 7, 2016. p. 88-104.

DIAZ, J. A. R. Análisis de las inequidades en la Educación Superior de México para introducir un modelo teórico–metodológico multidimensional de la Equidad educativa. **Comunicações**, n. 1, v. 23, p. 65-89, 2016.

ELIAS, N. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. **Escritos & ensaios**: Estado, processo, opinião pública. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2017.

GARAY, A. *La expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI*. **Espacio abierto**, n. 3, v. 22, 2013.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Rev. bras. educ. espec. [online]**, n. 1, v. 13, 2007. p. 43-60.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, n. 109, v. 30, 2009. p. 1059-1079.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOROSTIAGA, J. M. *Perspectivismo y Cartografía Social: aportes a la educación comparada*. **Educação e Realidade**, n. 3, v. 42, 2017. p. 877.

HEINICH, N. **A sociologia de Norbert Elias/Nathalie Heinich**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2001.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (MÉXICO) – INEGI. **La discapacidad en México, datos al 2014**. México: INEGI, 2016. Disponível em: <http://conadis.gob.mx/gob.mx/transparencia/transparencia_focalizada/La_Discapacidad_en_Mexico_datos_2014.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

JIMÉNEZ, A. M. *Calidad de la educación superior en México. ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa* **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, n. 21, v. 9, abr./jun. 2004. p. 477-500.

KLEIN, L.; SAMPAIO, H. **Políticas de Ensino Superior na América Latina: uma análise comparada**. Universidade de São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 1994.

KORITIAKE, L. A. ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO. **1. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. UNISO – Universidade de Sorocaba/Brasil, 2010.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, n. 60, v. 20, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>>. Acesso em: 20 maio 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**, 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbetes sistema educacional brasileiro**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/sistema-educacional-brasileiro/>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

MÉXICO. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. 1917. Disponível em: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

MÉXICO. **Declaración de Yucatán sobre los derechos de las personas con discapacidad en las Universidades** 2008. Disponível em: <http://www.uacj.mx/ddu/Documents/DECLARACION_YUCATAN.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

MÉXICO. **Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad**. *Recuperado el*, v. 12, 2011. Disponível em: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_171215.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

MÉXICO. *LEY GENERAL PARA LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD*. **Diario Oficial**. México. 2011. Disponível em: <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lqipd.htm>>. Acesso em: 18 set. 2017.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MONTEIRO, A. L. L. C. P. Atendimento educacional especializado: da educação básica ao ensino superior. In: **X Anped sul, 2014**. Atendimento educacional especializado: da educação básica ao ensino superior, Florianópolis, 2014.

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

MOURA, J. Sociologia da Educação: o debate Agência versus Estrutura e a busca pelo lugar das Organizações Escolares a partir de Norbert Elias. **Comunicações**, n. 1, v. 25, 2018. p. 291-314.

PÉREZ-CASTRO, J. *La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México*. **Sinéctica, Revista Electrónica de Educación**, n. 46, 2016.

PEREZ, E. H.; TRUJIÑO, J. M. Educação Superior no México: desenvolvimento e acesso. **Educação e Seleção**, n. 3, p. 69-80, 2013.

PIOVANI, J. I.; KRAWCZYK, N. *Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas*. **Educação & Realidade**, n. 3, v. 42, 2017.

PIZZIO, A. **Políticas de expansão do ensino superior no Brasil**: a inclusão cidadã e os obstáculos ao estabelecimento da igualdade de oportunidades Universidades [en línea] 2015, (abril-junho). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37339256008>> ISSN 0041-8935>. Acesso em: 20 maio 2017.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Comparando Políticas em um Mundo em Globalização: reflexões metodológicas. **Educação & Realidade**, n. 3, v. 42, 2017.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 34, v. 22, maio/ago. 2009. p. 197-212.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro**. Documentos de trabalho 8/95. São Paulo, UPES/USP, 1991.

SANTUARIO, A. A.; CAZALES, Z. N. *Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México*. **Revista mexicana de investigación educativa**, n. 60, v. 19, 2014. p. 213-239.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica**, n. 2, v. 8, 2010. p. 4-17.

SILVA, A. C. B. **Políticas públicas para inclusão e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior: a experiência da Universidade do Estado do Pará.** Fortaleza: [s.n.], 2010.

SILVA, A. O ensino por competência no México e o papel dos organismos internacionais. In: **37.ª Reunião da ANPED, 2015**, Florianópolis. Anais da 37.ª Reunião Anual da ANPED_GT 09, 2015.

SILVA, M. A. R. **A institucionalização da Avaliação da Educação Superior: uma análise comparada do Brasil e do México.** Brasília, 2007. 140 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais, especialista em Estudos Comparados sobre as Américas) – Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SOUZA, K.; MARIANI, L.; PINHEIRO, M. Mapeamento de acessibilidade da Ufes: uma análise dos caminhos da Universidade Federal do Espírito Santo. *Blucher Design Proceedings*, n. 9, v. 2, 2016. p. 3363-3374.

TARTUCI, T. M. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/campus catalão** [MANUSCRITO] – Tânia Maria Tartuci. Catalão, 2014.

UFES. **Universidade Federal do Espírito Santo.** Disponível em: <<http://www.ufes.br/institui%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

UV. **Universidade Veracruzana.** Disponível em: <<http://www.uv.mx/universidad/info/introduccion.html>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

VADILLO, R. C.; ALVARADO, M. A. C. *Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México.* *Revista de la Educación Superior*, n. 181, v. 46, 2017. p. 37-53.

VADILLO, R. C. *Percepciones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Veracruzana.* *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, n. 72, 2016.