

Da Educação Básica Ao Ensino Superior: Desafios À Construção Do Processo De Inclusão Em Educação

From Basic Education To Higher Education: Challenges To Construction Of Inclusion In Education

Cassiano Caon Amorim - Universidade Federal de Juiz de Fora

Katiuscia C. Vargas Antunes - Universidade Federal de Juiz de Fora

Mylene Cristina Santiago - Universidade Federal de Juiz de Fora

RESUMO

Considerando o contexto atual da realidade brasileira, nossa proposta é analisar o processo de implementação do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, considerando que o discurso político de educação, em alguns casos, se distancia do caráter precário das condições para efetivar suas intenções. No que tange à Educação Superior, buscamos refletir sobre como têm sido os desafios diante do processo de inclusão, que envolvem permanência com qualidade na participação e aprendizagem acadêmica. Assim, a partir desses dois eixos, a fim de procedermos a uma análise documental, que nos permita compreender o processo de inclusão na Educação Básica até a chegada do público-alvo da educação especial no Ensino Superior, tomamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei 13.409, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, como objeto de discussão e análise. Nossos resultados e nossas considerações indicam que o processo de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Básica, trouxe avanços desde sua implementação; quanto ao Ensino Superior, ficou evidenciado que o principal desafio é garantir condições de permanência com qualidade de participação e aprendizagem acadêmica para todos, o que implica desenvolver o serviço de atendimento educacional especializado (AEE), contínuo debate e ações formativas para docentes e servidores técnicos administrativos.

Palavras chave: educação inclusiva; atendimento educacional especializado; política educacional; ensino superior; ensino básico.

ABSTRACT

Considering the current context of the Brazilian reality, our proposal is to analyze the process of implementation of Specialized Educational Assistance in Basic Education, considering that the political discourse of education, in some cases, distances itself from the precarious character of the conditions to effect its intentions. With regard to Higher Education, we seek to reflect on how the challenges of the inclusion process, which involve permanence with quality in participation and academic learning, are taking place. Thus, from these two axes, in order to carry out a documentary analysis that allows us to understand the process of inclusion in Basic Education until the arrival of the target public of special education in Higher Education, we take the National Policy of Special Education in the perspective of Inclusive Education and Law 13,409, which provides for the reservation of places for people with disabilities in the technical courses of middle and higher level of the federal educational institutions, as an object of discussion and analysis. For the purpose of this work, we will focus on Basic and Higher Education. Our results and considerations indicate that the process of inclusion of people with disabilities in Basic Education has made progress since its implementation; regarding Higher Education, it was evidenced that the main challenge is to guarantee conditions of permanence with quality of participation and academic learning for all, which implies developing the specialized educational attendance service (AEE) continuous debate and formative actions for teachers and administrative technical servants

Keywords: inclusive education; specialized educational assistance; educational policy; higher education; basic education

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro convivemos com inúmeras desigualdades relativas a diferentes grupos culturais. Nesse contexto, destacamos o grupo das pessoas com deficiência (PCD), como aquele que, historicamente, vem sofrendo as maiores tensões pelo fato de o sistema educacional a ele destinado se ter constituído como sistema paralelo ao longo de décadas.

Influenciado pelos movimentos sociais de luta contra a discriminação das PCD e na emergência de importantes documentos internacionais como a Declaração de Jomtien

(UNICEF, 1990) e, posteriormente, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Constituição da República Federativa do Brasil (1988/2001), que já previa o desenho de universalização no sistema educacional brasileiro, reforça a necessidade de elaboração e implementação de ações voltadas para garantir o acesso de todos à Educação Básica.

No Brasil, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, vemos emergir novos cenários e novas tensões na educação brasileira. Cumpre-nos ressaltar que a PNEEPEI representou, e continua sendo, um marco teórico e político da educação brasileira, ao afirmar: 1) a Educação Especial como modalidade não substitutiva à escolarização; 2) apresentar o conceito de atendimento educacional especializado (AEE) complementar ou suplementar à formação e 3) definir o público-alvo da Educação Especial constituído pelas PCD, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para efeito deste artigo, daremos especial atenção ao processo de implementação do AEE, que tem sido alvo de pesquisas, de uma das autoras, que atuou no Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP, 2016), por compreender a disparidade entre o discurso político de educação para todos e o caráter precário das condições para efetivar tal intenção. Nosso propósito será identificar e analisar os desafios para a efetivação do processo de inclusão educacional a partir do ingresso das PCD no Ensino Superior. Como o AEE pode ser pensado nesse contexto?

De acordo com Galvão Filho e Miranda (2012), não podemos perder de vista a existência de muitos entraves enfrentados para garantir dignidade e qualidade à educação que, ainda, em termos de permanência, não se caracteriza, de fato, como inclusiva. É necessário avançar na aplicação de políticas públicas que atendam e respeitem as especificidades dos estudantes com deficiência, avançar na efetivação de medidas específicas e ordinárias de atenção às diferenças e criar propostas de formação inicial e continuada aos professores que respondam, adequadamente, aos princípios inclusivos.

No que tange à Educação Superior, buscamos refletir sobre como têm sido os desafios diante do processo de inclusão, que envolvem permanência com qualidade na participação e aprendizagem acadêmica. Assim, a partir desses dois eixos, a fim de procedermos uma análise documental, que nos permita compreender o processo de inclusão na Educação Básica até a chegada do público-alvo da educação especial no Ensino Superior, tomamos a PNEEPEI (2008) que, em 2018, completou 10 anos, e a Lei 13.409 (2016), que altera a Lei n. 12.711 (2012), que dispõe sobre a reserva de vagas para PCD nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: TENSÕES E DESAFIOS

A perspectiva de tomar como foco de análise o processo de implantação do AEE no Brasil foi uma ação pioneira do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP. Criado em 2011, o ONEESP nasceu de um projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. O estudo realizado no contexto do ONEESP foi o primeiro em termos de realização de pesquisa colaborativa no país, envolvendo cerca de 25 pesquisadores e 22 universidades.

Motivado pelo direcionamento que a PNEEPEI deu ao processo de inclusão de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais, o ONEESP deu início a um grande estudo sobre o AEE no Brasil, buscando compreender seu processo de implantação e funcionamento, formação de professores, avaliação e estratégias diferenciadas de ensino.

O AEE no sistema educacional brasileiro teve como principal ação a implantação de salas de recursos multifuncionais – SRM para atender o público-alvo da Educação Especial. Segundo dados do MEC/INEP, o quantitativo de SRM implantadas nos municípios brasileiros teve um crescimento considerável, a partir de 2008, saltando de um total de 4.330 para pouco mais de 15.000, em 2009, um ano após a promulgação da PNEEPEI. Analisando a implantação das SRM por região, é possível constatar que a região Nordeste foi a que mais recebeu SRMs (24.441), seguida da região Sudeste (18.257) e região Sul (13.603). As regiões Norte e Centro-oeste foram as que tiveram o menor número de SRM implantadas, totalizando 8.492 e 6.970, respectivamente (Censo Escolar, Inep/Mec, 2013).

Por definição, as SRM são espaços da escola onde se realiza o AEE para estudantes com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos estudantes, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

A SRM é, teoricamente, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere: as diferentes áreas do conhecimento; os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos estudantes; o nível de escolaridade; os recursos

específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008)

O AEE nas SRM caracteriza-se por ser uma ação do sistema de ensino oferecida ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos estudantes, favorecendo seu acesso ao conhecimento.

De acordo com o decreto 7.611 (2011) são objetivos do AEE:

- I prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

O AEE ofertado pela SRM tem a incumbência de atender às necessidades educacionais especiais de cada aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, proporcionando-lhes o acesso aos conteúdos curriculares desenvolvidos nas classes regulares. Nesse sentido, a ação pedagógica do professor na SRM deve ser detalhadamente planejada de forma a criar condições que possibilitem a superação de barreiras à aprendizagem.

No que tange à formação do professor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394, 1996) define que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade expressa por meio de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades de todos. No entanto, temos constatado, através da pesquisa de Santiago e Santos (2015), que os cursos de formação docente necessitam de um novo desenho curricular que possibilite a preparação dos docentes para uma concepção de educação inclusiva emancipadora, para familiarização, apropriação e uso da tecnologia assistiva, entre outros recursos. À medida que haja um planejamento pedagógico efetivo acompanhado de uma política de avaliação institucional na escola, o diagnóstico dos problemas educacionais levantados, as providências e as soluções serão mais efetivos e responderão às necessidades locais.

Todavia, através de momentos formativos, os professores têm revelado pouco conhecimento sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das

potencialidades das pessoas com deficiência. Esses aspectos e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes das barreiras atitudinais e práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos, assim como resistência pessoal com relação à inclusão.

Para atuar na Educação Especial, o professor necessita ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita sua atuação no AEE, além de aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de apoio à inclusão das instituições de Educação Superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da Educação Especial (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008)

Para além do processo de formação inicial docente, são desafios recorrentes: a necessidade e a importância da oferta de formação continuada aos educadores, tanto aos que atuam nas classes comuns quanto aos que atuam em salas de recursos; a falta de articulação existente entre o ensino regular e a Educação Especial; a importância de serem implementadas mudanças na estrutura curricular, com vistas à permanência do aluno no ensino regular além da atenção dirigida à efetiva possibilidade de aprendizagem e apropriação do conhecimento; a importância do diálogo entre a família e a escola para o sucesso do processo inclusivo.

Entendemos que o AEE se pode constituir como elemento importante na construção de uma escola na perspectiva inclusiva. Porém, deve haver o cuidado para que esse apoio não se torne, inadvertidamente, um fator de reforço das sequelas do modelo tradicional, baseado no conhecimento de especialistas, que desresponsabiliza o restante da comunidade escolar do seu papel de corresponsável por uma construção coletiva de inclusão, podendo tornar-se, portanto, um fator de exclusão e de alheamento de toda a comunidade escolar da participação nesse processo de inclusão.

Entre os avanços nos processos de inclusão relativos à Educação Básica, constatamos que houve maior oferta de processos formativos envolvendo professores da Educação Básica; as redes municipais e estaduais de ensino organizaram estratégias e desenvolveram diretrizes para estruturar o Atendimento Educacional Especializado e oferta de apoio especializado aos alunos público alvo da educação especial matriculados na Educação Básica; houve estreitamento na relação família-escola, destacando que a família cada vez mais se organiza em movimentos de apoio e cobram a garantia de direitos ao acesso e permanência com qualidade no sistema educacional.

Uma questão que se coloca a respeito do AEE é: como pensar estratégias no Ensino Superior? Sobre essa questão, pouco se tem debatido em termos legais. Além disso, existem poucos estudos que abordam esta temática neste segmento da educação.

O decreto 6.571 (2008) faz menção ao AEE no Ensino Superior ao assegurar apoio técnico e financeiro à oferta deste serviço e à estruturação de núcleo de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior. O mesmo decreto nos informa que:

[...] e) Na educação superior, estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Falar em AEE no Ensino Superior remete-nos ao Programa Incluir, iniciado em 2005, voltado para o fomento de ações que visavam o pleno acesso das pessoas com deficiência na Universidade. Uma das principais ações desse Programa foi o fomento à criação de núcleos de acessibilidade no âmbito das instituições federais de Ensino Superior. Tais núcleos se constituem de diferentes maneiras nas diferentes Universidades. Não há um direcionamento comum na elaboração das ações de inclusão, resultando no fato de que cada Universidade construiu o seu processo de trabalho.

Dentre os trabalhos realizados pelos núcleos de acessibilidade, é possível afirmar que o mais importante deles seja a construção de estratégias que possibilitem a permanência dos alunos com deficiência na Universidade. Quanto a isso, existem práticas que têm como público-alvo apenas as PCD, nos termos definidos pela legislação vigente, e outras que, além desse público, prestam atendimento a alunos que, por motivos de ordem psicológica, dificuldades de relacionamento, esquizofrenia, depressão e outros transtornos necessitam desse atendimento. Neste segundo caso, não estamos tratando de PCD, mas de pessoas que, devido a sua condição no momento que cursam o Ensino Superior, apresentam necessidades educacionais especiais.

Para Alcoba (2008), o AEE precisa integrar-se à infraestrutura básica da universidade, assim com a outros espaços (bibliotecas, laboratórios de informática, por exemplo). Todos os espaços deveriam disponibilizar recursos adaptados na lógica do desenho universal para possibilitar acessibilidade a todos. Dessa maneira, o AEE não seria um atendimento paralelo aos estudantes com deficiência.

Anache, Rovetto e Oliveira (2014) ao pesquisarem sobre AEE no ensino superior nos informam sobre ações pontuais de algumas universidades no Brasil que construíram propostas de AEE de acordo com seus contextos institucionais. Tais propostas são muito diversas e vão desde a oferta de atendimento especializado nos programas de ingresso, até estratégias de monitorias entre pares, oferta de ledores, transcritores, intérpretes e tradutores de LIBRAS, tecnologias assistivas e uma série de outras estratégias que os núcleos de acessibilidade desenvolveram para atender as necessidades especiais dos estudantes.

Apesar dessa constatação, não se pode dizer que o AEE no Ensino Superior está consolidado. Iniciativas como as mencionadas acima acabam por ser pontuais, variando de acordo com os contextos e as prioridades que os dirigentes das instituições de ensino elegem em seus planos de gestão. Mesmos sendo um requisito da avaliação institucional do INEP, para o credenciamento e reconhecimento de cursos das instituições de ensino superior, conforme a Portaria 3.284 (2003), muitos estabelecimentos de Ensino Superior não possuem em sua estrutura organizacional nenhum setor que se volte para a inclusão e acessibilidade de PCD.

A questão está posta. Entre as tensões e desafios do AEE, não podemos deixar de problematizar sua implantação e seu desenvolvimento no Ensino Superior.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICA CONSOLIDADA?

Em nosso país, temos acompanhado experiências de políticas e iniciativas que visam atender aos princípios da inclusão escolar das PCD. Diferentes maneiras de se pensar e fazer a inclusão têm povoado as políticas públicas e norteado a prática pedagógica das escolas. As reformas ocorridas buscaram privilegiar temas que envolvem a gestão educacional, o financiamento, a avaliação, a formação de professores, o apoio à produção de materiais didáticos adaptados, o currículo e a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (Pletsch, 2010).

Neste cenário, a PNEEPI representa um marco teórico e político da educação brasileira, que produz implicações pedagógicas, tendo como mérito a ruptura com o paradigma integracionista, pautado no princípio da normalização e no modelo clínico de deficiência, que enfatizam o caráter incapacitante da PCD, provocando, por vezes, o impedimento de sua inclusão educacional e social.

Sem desconsiderar os avanços em relação à garantia do acesso deste grupo à escola regular, questionamos se isso é suficiente e se é aceitável falar de educação inclusiva numa escola que, ao promover a inclusão, muitas vezes, exclui, produzindo paradoxos. Esse é o ponto crucial do qual não podemos nos esquivar e, ao mesmo tempo, o que nos move a buscar caminhos para uma educação e uma escola inclusiva, no sentido pleno que esta palavra carrega. (Antunes, 2012).

A compreensão do processo de inclusão de estudantes com deficiência e outras condições atípicas de desenvolvimento, nos leva a problematizar a maneira como a escola foi pensada e se constitui cotidianamente. Quando focalizamos a reflexão na permanência de estudantes com deficiência, o desafio de se promover ações educativas que superem a situação de exclusão, que muitos desses sujeitos sofrem, é grande. Não basta matricular um aluno com deficiência numa escola regular e inseri-lo em classe comum para que seja iniciado o seu processo de escolarização na perspectiva da educação inclusiva. Para além do acesso, é necessário elencar elementos da constituição da cultura escolar que precisam acompanhar processos e dinâmicas inclusivas.

Seu percurso na escola será, de fato, inclusivo se forem garantidas, a esses estudantes, condições efetivas de escolarização, considerando a necessidade de uma abordagem heterogênea dos processos de aprendizagem e permanência na escola. A presença do aluno é a primeira etapa do processo de inclusão e, sem querer desqualificá-la, é a parte menos complexa. São muitos os estudos que demonstram como a política de inclusão tem deixado a desejar no sentido de promover a participação dos estudantes com deficiência em todas as atividades da escola (Pletsch, 2010). Nesta perspectiva, o papel da educação especial é dar suporte para a inclusão escolar. Não podemos desprezar todo o conhecimento e toda a experiência historicamente acumulados por este campo, ou ter o pensamento ingênuo e irresponsável de que estudantes com deficiência possam prescindir de apoios e serviços especializados em seu processo de escolarização, especialmente aqueles com maiores comprometimentos (Antunes, 2007).

Ao mencionar o papel da educação especial no contexto da escola inclusiva, reafirmamos que a PNEEPEI estabelece que o AEE tem a característica de oferecer aos estudantes, público-alvo da educação especial, serviços que apoiem o seu processo de inclusão e escolarização no sistema regular de ensino. Não se trata de reproduzir o modelo segregacionista e assistencialista que marcou parte da história do atendimento às PCD no Brasil. É necessário pensar nas diferentes relações que se travam nos processos educativos para romper com esses modelos citados e avançar para uma institucionalização da inclusão nos espaços escolares, promovendo a construção de uma cultura inclusiva.

Ao questionar o processo de consolidação da política, não nos podemos furtar de reconhecer que em um cenário de profundas tensões e contradições políticas, que culminou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o Ministério da Educação, através da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI), elaborou um conjunto de documentos intitulado “A consolidação da Inclusão Escolar no Brasil de 2003 a 2016” (MEC, 2016) onde estão reunidos decretos, resoluções, notas técnicas e pareceres. Tais documentos estão organizados para subsidiar debates, ações e controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Admitimos a importância de monitoramento e avaliação, assim como eventuais mudanças decorrentes do processo de inclusão. Entretanto, mudança não significa ruptura com conquistas em desenvolvimento. Os desafios a serem enfrentados implicam, sobretudo, na permanência contínua de oferta de formação a professores, gestores e coordenadores que atuam na Educação Especial e na educação comum. A implementação de política pública varia conforme a profundidade e a extensão das mudanças que propõe. No caso da PNEEPEI, estamos tratando de uma política pública de grande porte que, para se consolidar, precisa de investimentos em: formação continuada (em serviço, nas escolas); cursos de aperfeiçoamentos e especializações; parcerias com as Instituições de Ensino Superior para a formação e para pesquisas na área; provimento de tecnologia assistiva; obras de infraestrutura; equipamentos e materiais para apoiar o processo de inclusão nas escolas.

Ainda no que se refere aos desafios postos para a efetivação da inclusão educacional, destacamos o acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior. É possível afirmar que as normatizações acerca da promoção do acesso dos estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial ao Ensino Superior começaram a ser formuladas, no âmbito internacional e nacional, há, pelo menos, quatro décadas, representando um movimento sociopolítico que integra as pautas de diferentes países que compõem a Organização das Nações Unidas (ONU).

Conforme Cabral e Melo (2017), pode ser considerado como marco histórico desse processo a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 1975 (MEC, 1975). Subsequente a esta Declaração, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, outros documentos nacionais e internacionais foram sendo elaborados, com vistas a garantir os direitos das PCD, mais precisamente, no que se refere à inclusão educacional desses sujeitos nos diferentes níveis de ensino. Dentre esses documentos destacamos a Declaração Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 1998).

O reconhecimento jurídico e social das diferenças no âmbito das políticas de ações afirmativas direcionadas à promoção do acesso das PCD ao Ensino Superior no Brasil é um tema emergente em todo o território nacional. Tal discussão surge a partir de movimentos de luta pelos direitos das PCD e outros grupos historicamente marginalizados. No Brasil, algumas instituições de ensino superior, antes mesmo da Lei 12.771 (2012), adotavam políticas de ações afirmativas de ingresso destinadas a candidatos de escolas públicas, pretos e pardos, indígenas e ou PCD. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2002, foi a primeira instituição a garantir o sistema de vagas no seu vestibular (Cabral, 2018).

Em relação às PCD, foi em 28 de dezembro de 2016, com a promulgação da Lei 13.409 (2016), que a reserva de vagas para esse público nas instituições de Ensino Superior e nos cursos técnicos de nível médio foi efetivada.

Fazendo, novamente, menção à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), cabe explicitar o que este documento apresenta em relação à inclusão no Ensino Superior.

No Ensino Superior, a transversalidade da Educação Especial se realiza por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Tais ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços a fim de promover a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser colocados à disposição nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino e a pesquisa (p. 17)

A recente legislação sobre a reserva de vagas para as PCD tem implicado em muitas mudanças nas instituições federais de Ensino Superior, atingindo desde questões relacionadas à infraestrutura física, que ampliam acessibilidade arquitetônica, perpassando pelas mudanças que promovam inclusão por meio de atitudes, assim como mudanças em veículos e canais de comunicação e a reflexão sobre a constituição dos currículos dos cursos de graduação e, quiçá, de pós-graduação. Entre tantas transformações que vêm ao encontro da necessidade de garantir o ingresso e a permanência das pessoas com deficiência no ambiente universitário, não podemos deixar de mencionar a necessidade de discussão de um financiamento próprio para o trabalho com PCD nas instituições federais de Ensino Superior, em virtude das especificidades apresentadas por esse grupo no que tange à permanência nesse nível de ensino. Desafios postos!

Relacionado ao ingresso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior, está o desafio de contar com dados censitários corretos que assegurem a aplicação das políticas oriundas da legislação de 2016. O que verificamos é a existência de uma lacuna em relação aos dados oficiais sobre a população brasileira com deficiência. Os indicadores sociais da população brasileira não trazem informações relativas à escolaridade e ao ingresso no mercado de trabalho desse público. Os dados mais recentes, que obtivemos, são anteriores à política de cotas e evidenciam o crescimento de acesso ao Ensino Superior entre os anos 2003 e 2014. De acordo com o Censo da Educação Superior MEC/INEP, em 2003, foram registradas 5.078 matrículas de PCD sendo 1.375 em instituições públicas e 3.705 em instituições privadas. Em 2014, foram registradas 33.475 matrículas, sendo 13.234 em instituições públicas e 20.241 em instituições privadas, significando um crescimento de 559% do total de matrículas. O aumento de matrícula representa um percentual ainda reduzido desse grupo no Ensino Superior, perfazendo um total de 0,42% das matrículas.

Uma série de desafios anunciam-se para os gestores, docentes, técnicos administrativos em educação, estudantes, enfim, para toda comunidade educativa das instituições de ensino superior públicas federais. Acreditamos que um dos primeiros desses desafios seja garantir o direito de acesso previsto na legislação. Em relação a isso, observa-se um esforço das instituições na constituição de comissões públicas de verificação, ainda no ato da matrícula. Outra questão vinculada ao acesso e à permanência das pessoas com deficiência nas IES diz respeito à formação dos docentes para trabalharem com uma educação inclusiva no Ensino Superior. A quase totalidade dos docentes que atuam nesse nível de ensino brasileiro não teve formação adequada para o trabalho com as competências e habilidades pertinentes ao ensino de graduação, de maneira geral, e, também, de maneira específica, quando tratamos da Educação Superior de PCD.

Assim, destacamos essas questões iniciais para ilustrar parte dos desafios enfrentados pelas instituições ao se depararem com os estudantes com deficiência que ingressam no Ensino Superior. Podemos destacar, ainda, que outras questões se colocam para que as universidades e diferentes instituições promovam processos e dinâmicas inclusivas: definição e identificação de quem são os destinatários das cotas para posteriores encaminhamentos; formulação de política institucional para desenvolver ações junto aos cursos/departamentos no acolhimento dos estudantes com deficiência; avaliação junto aos acadêmicos com deficiência dos procedimentos adotados pela universidade; adequação dos regimentos acadêmicos à luz da legislação e das necessidades de aprendizagens dos estudantes com deficiência; promoção de

acessibilidade arquitetônica; formação continuada de professores e técnicos administrativos, para citar alguns.

Nesse processo, certamente as diferentes redes de ensino têm muito a dialogar. As redes públicas de Educação Básica podem e devem contribuir com as instituições de Ensino Superior, pois acumulam experiências e avanços na promoção da inclusão e organização dos AEE, por exemplo. Por parte das instituições em Ensino Superior, há um acúmulo de pesquisas, práticas, produção de material e reflexões que se precisam somar à trajetória construída por gestores, professores e estudantes da Escola Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando nosso objetivo, que consistiu compreender o processo de inclusão desde a Educação Básica até a chegada do público-alvo da educação especial no Ensino Superior, consideramos que, no palco de intensos conflitos políticos, a educação brasileira encontra-se no desafio de garantir o acesso à e a permanência, nesses níveis de ensino, de das PCD, que, historicamente, foram excluídas do direito à educação.

A PNEEPEI é fruto de lutas sociais e têm trazido avanços no cenário educacional, mesmo que admitamos que ainda haja muito que fazer para melhorar o processo. Mas, como discutido anteriormente, a implementação de uma política de grande escala exige investimento, formação docente, pesquisa e recursos materiais para apoiar seu processo de consolidação.

No que se refere ao processo de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Básica, muitas conquistas foram efetivadas desde 2008. Sem dúvida, uma das mais importantes foi a compreensão de que a inclusão implica num movimento da escola e da educação como um todo e não somente da educação especial. O AEE evidenciou-se como um dos focos da política de inclusão e sua expansão, embora muito significativa, ainda não tem sido capaz de garantir o acesso de todos e todas que necessitam deste atendimento.

Como demonstrado pelos estudos do ONEESP (PASIAN, MENDES e CIA, 2014), em muitas regiões do país, estudantes precisam deslocar-se de suas escolas de origem para receber o atendimento nas SRM de outras escolas, próximas ou não, de suas residências. O atendimento nas SRM é realizado no contra turno escolar, o que implica a necessidade de deslocamento dos estudantes, mais de uma vez ao dia, para a escola. Em muitos municípios brasileiros, as Secretarias de Ensino não garantem a gratuidade do transporte desses estudantes fora do seu turno escolar, o que gera um grande volume de

ausências ou desistência dos estudantes nos serviços de AEE. Não nos podemos distanciar, nesta análise, da realidade de grande parte das famílias que têm seus filhos estudando na rede pública de ensino. Muitos pais, mães e responsáveis trabalham durante todo o dia para garantir o sustento da família, ficando inviável, em muitos casos, acompanhar seus filhos nos deslocamentos para o AEE.

As implicações do funcionamento do AEE no Brasil passam, ainda, pela necessidade de se estabelecer aproximações entre as práticas desenvolvidas nas SRM e na turma regular dos estudantes com deficiência. O trabalho colaborativo entre os profissionais do AEE e os professores regentes das classes regulares é um dos pontos fundamentais para a continuidade do processo de inclusão e escolarização dos estudantes com deficiência.

Os desdobramentos das políticas e práticas de inclusão no âmbito da Educação Básica têm-se refletido, diretamente, no fato dos estudantes com deficiência estarem começando a acessar o Ensino Superior. Tais desdobramentos têm feito com que o poder público crie estratégias para possibilitar a equidade do acesso desses sujeitos às universidades, como é o caso da criação de cotas para PCD nas instituições de ensino superior públicas. Apesar do desafio de garantir condições de permanência com qualidade de participação e aprendizagem acadêmica para todos, acreditamos que a política de cotas ampliará o processo de inclusão em educação no país, na medida em que impulsionará pesquisas e revisão de processos formativos. Entretanto, estamos cientes de que ainda há um longo caminho a ser traçado na garantia de direitos dessa população e de outros grupos ainda excluídos em nossa sociedade.

Além disso, é importante considerar que, para possibilitar a permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de Ensino Superior, é fundamental pensar em estratégias de atendimento especializado para esses sujeitos. Não se trata aqui de adotar o modelo de AEE da Educação Básica. É preciso que, no Ensino Superior, o AEE seja pensado em função das condições das instituições de ensino, das características dos estudantes na relação com as especificidades dos cursos escolhidos e da adequação de recursos para que os estudantes com deficiência tenham pleno acesso ao currículo.

Por fim, longe de sermos conclusivos em nossas considerações, vale reforçar que o desafio (ou os desafios) da inclusão vai ao encontro do direito de todos e todas à educação. Isso abarca aspectos que se relacionam com um cenário de políticas públicas de grande porte, mas, também, aspectos que dizem respeito ao cotidiano escolar, onde se desenham práticas inclusivas possíveis, para além das dificuldades de diferentes naturezas enfrentadas pelas instituições de ensino. É no cotidiano das escolas, e agora universidades brasileiras, que se concretizam possibilidades de (re)fundar uma cultura

escolar outra. Uma cultura que produza a compreensão de que uma educação inclusiva exige escolas e universidades que tenham a diversidade como um princípio pedagógico fundamental, revendo práticas excludentes e criando, cotidianamente, novas maneiras de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

- Alcoba, S.A.C. (2008) *Estranhos no ninho: A inclusão de alunos com deficiência na Unicamp*. (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo)
- Anache, A., Rovetto, S., & Oliveira, R. (2014). Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, 27(49), 299-311. doi: 10.5902/1984686x9037
- Antunes, K. C. V., A. (2007). *Educação Inclusiva e acessibilidade: o espaço escolar em questão*. Rio de Janeiro: PUBLIT.
- Antunes, K. C. V., A. (2012). *História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. Rio de Janeiro (Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro)
- Cabral, L. (2018). Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. *Education Policy Analysis Archives*, 26(57) 1-33. doi: 10.14507/epaa.26.3364
- Cabral, L., & Melo, F. (2017). Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar Em Revista*, (spe.3), 55-70. doi: 10.1590/0104-4060.41046
- Censo da Educação Superior (2003). *Resumo Técnico*/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487813
- Censo Escolar da Educação Básica (2013). *Resumo técnico*/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (2001) (21a ed.) São Paulo: Saraiva
- Decreto n. 6.571 (2008). Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/legislacao/2008/DECRETO%20N.%206.571-2008%20-%20Atendimento%20educacional%20especializado,%20regulamenta%20o%20paragrafo%20unico%20do%20art.%2060%20da%20Lei%20no%209.394%20-%20LDB.pdf>
- Decreto n. 7.611 (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Galvão Filho, T. A.; & Miranda, T. G, G. (2012). Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In G. Galvão Filho, T. A.; Miranda, T. G. *O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares.* (pp. 247-266). Salvador, EDUFBA.

Lei n. 9.394 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei n. 12.711 (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Lei n. 13.409 (2016). Dispõe sobre a reserva de vagas para PCD nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm

Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.

Mantoan, M. T. E. (2019). *Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEPEI (MEC/2008)*. Disponível em: <http://paulopimenta.com.br/wp-content/uploads/2018/05/Texto-de-an%C3%A1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-PNEPEI-FINAL-1.pdf>

Ministério da Educação (2016). *A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016*. Brasília: MEC. Disponível em: http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf

Ministério da Educação (1975) *Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf

ONEESP (2016). *Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns*. Observatório Nacional de Educação Especial. Disponível em <http://www.oneesp.ufscar.br>

Pasian, M., Mendes, E., & Cia, F. (2014). Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos científicos. *Revista Eletrônica De Educação*, 8(3), 213-225. doi: 10.14244/19827199949

Pletsch, M. D., P. (2010). *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: Diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: NAU

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>

Portaria n. 3.284 (2003). Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>

Programa Incluir (2005) MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>

Santiago, M. C.; & Santos, M. P., S. (2015). Formação de professores e inclusão escolar de estudantes da educação especial: a acessibilidade em questão. In V. Costa, *Formação e pesquisa: Articulação na educação inclusiva.* (pp. 73-88). Niterói: Intertexto

UNESCO (1994) *Final Report on the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED384189>

UNESCO (1998). Declaração Mundial sobre Educação Superior. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140457>

UNICEF (1990) *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

Sobre o/a(s) autor/a(es/as)

Cassiano Caon Amorim

Graduado em Geografia. Mestre e Doutor em Educação. Professor Associado do Departamento de Educação da UFJF. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFJF) e do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF). Pró-reitor Adjunto de graduação da UFJF.

Endereço para contato: cassianoamorim@hotmail.com

Katiuscia Cristina Vargas Antunes

Graduada em Ciências Sociais (UFJF). Mestre e Doutora em Educação (UERJ). Professora Adjunta do departamento de Educação da UFJF. Professora do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF). Pesquisadora do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica Coordenadora do Núcleo de Apoio a Inclusão (NAI/UFJF).

Endereço para contato: katiuscia.vargas@educacao.ufjf.br

Mylene Cristina Santiago

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação (UFJF). Doutora em Educação (UFRJ). Professora Adjunta do departamento de Educação da UFJF. Pesquisadora do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica. Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação (UFF).

Endereço para contato: mylenesantiago87@gmail.com

Recebido em 28 de setembro de 2018

Aprovado em 19 de novembro de 2019