



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS - CCJS  
UNIDADE ACADÊMICA DE DIREITO E SERVIÇO SOCIAL  
CURSO DE BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL

ANA CARLA DE ALMEIDA NUNES

**A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:  
ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O NUCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO  
(NAI) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)**

SOUSA/PB  
2018

Ana Carla De Almeida Nunes

**A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:  
ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O NUCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO  
(NAI) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)**

O seguinte trabalho de conclusão de curso, será apresentado a coordenação responsável de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande campus Sousa-CCJS, e tem como objetivo obter o título de Bacharel e Serviço Social.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Vanessa Eidam. Mestre pela Universidade Federal de Santa Catarina.

ANA CARLA DE ALMEIDA NUNES

**A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:  
ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O NUCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO  
(NAI) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Coordenação do curso de Bacharelado em Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, como requisito parcial para à obtenção do título de bacharela em Serviço Social, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Me. Vanessa Eidam.

Aprovado em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Me. Vanessa Eidam-UFCG  
ORIENTADORA

---

Prof. Dr. Reginaldo Pereira França Junior-UFCG  
EXAMINADORA INTERNA

---

Prof<sup>a</sup>. Me. Cibelly Michalane Oliveira dos Santos Costa- UFCG  
EXAMINADORA INTERNA

“A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês pode se tornar uma médica, que o filho de um mineiro pode se tornar o diretor da mina, que uma criança de peões de fazenda pode se tornar o presidente de um país”

Nelson Mandela.

## **ADRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus que até aqui me sustentou, por dia após dia durante esses cinco anos de curso nunca ter me desamparado diante das situações difíceis em que a vida acadêmica nos coloca, ele me reergueu perante as dificuldades, e me acolheu nos momentos de aflição, hoje o tenho a convicção de que a fé faz de mim uma pessoa imensamente forte.

Agradeço do fundo do meu coração as pessoas mais importantes da minha vida que estão sempre ao meu lado dispostos a lutarem contra o mundo por mim. A minha mãe Maria José, a quem dedico todo o meu amor e saudade. Meu querido pai Erivaldo, a qual dedico todo esforço diante desta formatura, é meu exemplo de humildade, de dedicação a família, e da verdade que eu busco todos os dias nas pessoas. A minha amada irmã Erika, por todo cuidado e dedicação a mim, por assumir a figura da mãe que eu não podia mais contar, e ser insubstituivelmente amorosa e companheira em todos os momentos da minha vida. Ao meu sobrinho Heury Filho, que a sete anos transmite em seu sorriso a luz dos meus dias, enchendo a minha vida de alegria em cada evolução da dele. A minha irmã Angela, que queria me guardar em uma caixa, para que o mundo não me machucasse, dedico todo meu carinho.

As verdadeiras amizades que fui presenteada por Deus ainda na infância, e que me acompanharam durante a vida. Elizama, a quem dedico toda minha admiração diante da mulher que ela se tornou, e me abençoou com duas pedras preciosas que são Ana Rosa e Gabriel. Yokaiama, a quem tento me espelhar, diante da alegria e força que ela transmite. Paula e Katherine, que sempre foram minhas companheiras de brincadeiras, e sempre me arrancaram os melhores sorrisos. Sabrina, a quem dedico meu respeito, foi parceira, amiga, e irmã que nunca me faltou nas mais variadas situações. Gessica Kelly, a quem considero defronte a sua coragem e perseverança.

Agradeço também aos presentes que fui contemplada durante o percurso na universidade. Minha querida amiga, e por muitas vezes irmã Geane, que diariamente está comigo e caminhou todos esses anos ao meu lado, eu dedico toda a minha gratidão e carinho. Ao meu querido amigo Marcus Vinicius, o qual sem ele não seria possível este trabalho, ele foi amparo quando eu precisei, foi abrigo nos meus

momentos de angústia, e principalmente, foi quem me disse que eu iria conseguir e me direcionou a esta vitória do começo ao fim. Bruna, que esteve comigo desde a primeira vez que pisei na UFCG, me acolheu junto a sua família, e me dedicou por muitos momentos com a harmonia de um lar cheio de amor. A Marina, que foi minha companheira em muitos momentos na universidade, e que a vida se encarregou de nos ligar para fora dela também. Kamila, que fez dos meus dias na UFCG mais divertidos com sua alegria.

E ainda, aos companheiros que a vida se encarregou de me trazer sem nem mesmo eu pedir, mas que vieram para agradecer os meus dias e me tornar ainda mais grata a Deus. Dedico a Filipe Nunes, Ingrid Janine, Vitória Fernandes, Erika Estefanni, Paloma Almeida, e Soyama Fernandes.

A minha orientadora Vanessa Eidan, que mesmo diante do cansaço, e do pouco tempo disponível se prontificou a me ajudar, colaborando infinitamente na produção deste trabalho.

A vocês que são o meu suporte cotidianamente, que presentes ou não me garantem arcabouço emocional diante dos percalços.

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso desenvolve um estudo acerca da inclusão social de pessoas com deficiência física, sensorial, mental ou intelectual; transtornos globais do desenvolvimento; e altas habilidades-superdotação que acessam o ensino superior, mais especificamente na Universidade Federal de Campina Grande. O tema emergiu diante da pequena parcela de alunos deficientes participantes do ensino superior, como também, da dificuldade de conclusão dos cursos relatado na assistência estudantil do campus Pombal durante o período de estágio supervisionado. As reflexões apresentadas são fundamentadas de acordo com a pesquisa realizada no Núcleo de Acessibilidade a Inclusão (NAI) com sede no campus de Campina Grande. Desta forma, buscamos avaliar a situação da demanda de deficientes na UFCG, analisando os esforços inclusivos direcionados pela instituição no alto de suas atribuições e responsabilidades. Primeiramente, as ideias foram amplificadas sendo efetuado um resgate histórico a respeito das bases estruturantes de nossa educação como direito social, pontuadas desde a chegada dos portugueses ao Brasil com a educação jesuíta implementada, permeando os principais momentos históricos de instauração e promoção das bases legais de sustentação e gerência da educação brasileira da atualidade, como a Lei das Diretrizes e Bases, e a Política Nacional de Educação, e a Política Nacional de Educação Especial. Este trabalho busca influenciar positivamente o processo democrático de inserção dos alunos deficientes ao ensino público superior de qualidade, debatendo as medidas necessárias de implementação para ingresso e permanência dos alunos de acordo com suas necessidades especiais. A pesquisa foi realizada por meio da coleta de informações desenvolvida a partir de questionário aplicado diretamente com a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade a Inclusão com sede em Campina Grande, e posteriormente com a responsável pela administração da extensão no NAI alocado no campus de Cajazeiras.

**Palavras-chave:** Inclusão, Educação, Desenvolvimento, Deficiência, Necessidades.

## **ABSTRACT**

The present work of course completion develops a study about the social inclusion of people with physical, sensorial, mental or intellectual disability; global developmental disorders; and high-gifted skills that access higher education, specifically at the Federal University of Campina Grande. The theme emerged in view of the small number of disabled students participating in higher education, as well as the difficulty of completing the courses reported in the student assistance of the Pombal campus during the period of supervised training. The reflections presented are based on the research carried out at the Accessibility to Inclusion Center (NAI) based at Campina Grande Campus. In this way, we seek to evaluate the situation of the disability demand in the UFCG, analyzing the inclusive efforts directed by the institution to the top of its attributions and responsibilities. First, the ideas were amplified and a historical rescue was made regarding the structuring bases of our education as a social right, punctuated from the arrival of the Portuguese to Brazil with the Jesuit education implemented, permeating the main historical moments of establishment and promotion of the legal bases of support and management of current Brazilian education, such as the Law of Guidelines and Bases, and the National Education Policy. This work seeks to positively influence the democratic process of insertion of disabled students into quality public higher education, discussing the necessary measures of implementation for admission and stay of students according to their special needs. The research was done through the collection of information developed from a questionnaire applied directly with the Coordinator of the Accessibility Core to Inclusion with headquarters in Campina Grande, and later with the person in charge of administering the extension in NAI allocated in the campus of Cajazeiras.

**Key-words:** Inclusion, Education, Development, Disability, Needs.

## **LISTA DE SIGLAS**

CCBS-Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

CCJS-Centro de Ciências Jurídicas e Sociais

CCT- Centro de Ciências e Tecnologia

CCTA-Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar

CDSA -Centro de Desenvolvimento do Semiárido

CES -Centro de Educação e Saúde

CEEI-Centro de Engenharia Elétrica e Informática

CF- Constituição Federal

CFP- Centro de Formação de Professores

CH-Centro de Humanidades

CSTR-Centro de Saúde e Tecnologia Rural Campus

CTRNC-entro de Tecnologia e Recursos Naturais

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDBE- Lei das Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NAI- Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

PNAES- Política Nacional de Assistência Estudantil

PNE- Política Nacional de Educação

PNEE- Política Nacional de Educação Especial

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

UFCG- Universidade federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRICO DE FORMAÇÃO, LUTAS LEIS PARA SUA CONSOLIDAÇÃO.....	13
1.1 A Educação No Brasil: Contexto Histórico.....	13
1.2 A Lei Das Diretrizes E Bases Da Educação: Algumas Reflexões.....	18
1.3 As Diretrizes Para A Política Nacional Estudantil.....	26
2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTEXTO HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO...33	
2.1 A Política Nacional De Assistência Estudantil Em Pauta: Ampliando Estratégias De Inclusão E Permanência No Ensino Superior.....	33
2.2 Política Nacional De Educação Especial.....	42
3 A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE: O TRABALHO DESENVOLVIDO PELO NAI (NUCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO) JUNTO AOS ESTUDANTES.....	52
3.1 Procedimentos Metodológicos.....	53
3.2 Apresentação Da Universidade Federal De Campina Grande E Do Núcleo De Acessibilidade E Inclusão.....	55
3.3 Eixo 1 – Estrutura Física.....	57
3.4 Eixo 2- Capacitação Da Comunidade Acadêmica.....	60

<b>3.5 Eixo 3 – Ações Do Nai Em Prol Da Inclusão E Da Acessibilidade.....</b>	<b>65</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>76</b>
<b>APÊNDICES</b>	
<b>APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO</b>	
<b>APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	

## INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado a seguir busca refletir acerca da Política Nacional de Educação Especial, no que se refere a inclusão social de pessoas com deficiência no ensino superior na Universidade Federal de Campina Grande, mais especificamente ao trabalho desenvolvido no Núcleo de Acessibilidade a Inclusão. A aproximação com tema surgiu a partir do momento de conhecimento da resolução N° 11/2016 que cria o Núcleo de Acessibilidade a Inclusão desenvolvido na UFCG em Campina Grande

Tomamos conhecimento da existência do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão através do estágio supervisionado desenvolvido no âmbito universitário da UFCG-CCTA (Campus de Pombal), onde o Assistente Social responsável pela Assistência Estudantil realizada no espaço, nos prontificou de sua existência na sede em Campina Grande, como também, da sua possível extensão ao demais Campus da UFCG. Apresentados os eixos estruturantes da Política Nacional de Assistência Estudantil, em que consiste no seu objetivo IV, “contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (PNAES, 2010) o Assistente Social pontuou a necessidade de aprofundamento do debate sobre inclusão social de pessoas com deficiência a nível superior.

As graduações desenvolvidas na UFCG-CCTA correspondem a cursos generalizadamente complexos de engenharia, que demandam tempo integral e dedicação extensa, postulando um nível alto de reprovações em todo o coletivo de alunos. O que chamou atenção da Assistência Estudantil para a necessidade de debate sobre o apoio e acompanhamento para estudantes especiais, foram casos de estudantes com espectro autista que apresentaram dificuldade no acompanhamento das disciplinas como vários outros, porém necessitavam de apoio e acompanhamento especializado.

Os direitos sociais, fruto das lutas sociais, afirmadas na redemocratização com a Constituição Federal de 1988, encontram em seu caminho as estratégias neoliberais implementadas ainda em 1990, com isso as políticas nacionais legitimadas vivem um contexto de fragmentação. Diante disso, a Política Nacional de Assistência Estudantil como as demais políticas sofrem desestruturação no atual cenário, permeadas pela falta de compromisso do Estado elas são efetuadas minimamente, comprometendo a qualidade dos serviços prestados, cristalizando o

contexto de precarização.

Pensamos na Política Nacional de Assistência Estudantil, pois é nesta, que se encontram as ações voltadas para a inclusão, assistência e permanência dos estudantes com deficiência. Neste sentido, foram iniciados indagação a respeito do baixo número de estudantes com deficiência que estavam inseridos na rede pública de ensino superior, e posicionamos nossas reflexões pautadas no questionamento das ações realizadas pela assistência estudantil vinculada a universidade para garantir o ingresso e permanência de tais alunos.

Classificamos o tema como de extrema importância considerando que a inclusão social no ensino superior ainda é debate em desenvolvimento recente na estrutura das universidades. A Universidade Federal de Campina Grande pontua nos seus campi uma parcela restrita de alunos com deficiência matriculados, e na maioria das vezes não concluintes, o que de fato volta os olhares e queixas para a materialização das políticas assistenciais desenvolvidas. É necessário que se expanda a discussão sobre a inclusão educacional a nível superior, como também as políticas necessárias de implementação, e é nessa vertente que posicionaremos nossas reflexões.

O nosso trabalho questiona o que de fato está sendo articulado para o desenvolvimento da inclusão social da pessoa com deficiência na educação superior, tomando como problema as fragilidades evidenciadas para sua realização. Temos como objetivo geral compreender o trabalho realizado no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão junto a pessoa com deficiência seja ela física, visual, auditiva ou intelectual na Universidade Federal de Campina Grande. Particularmente, objetivamos entender a Política Nacional de Inclusão, problematizando a fragilidade do atendimento da pessoa com deficiência, mapear os alunos especiais, e compreender a estrutura do NAI.

O presente trabalho constitui uma pesquisa básica teórica com aprofundamento e revisão bibliográfica das ideias apresentadas de forma sistematizadas. Tendo como ponto de vista uma abordagem qualitativa através de análises de informações coletadas e suas interpretações de natureza subjetiva. Cujo os objetivos foram apresentados de forma descritiva tentando esclarecer ao máximo o assunto em questão. Utilizando-se de pesquisa bibliográfica, ao analisar a problemática por ângulos distintos. Além da pesquisa de campo, indo ao encontro do

ambiente natural deste objeto de estudo.

Para sistematizar as ideias, organizamos este trabalho de conclusão de curso em três capítulos com conteúdo interligados. No primeiro capítulo que concerne, foram apresentadas as instalações da educação brasileira de acordo com a influência portuguesa no período em que cerca o Brasil colônia, e a importância da educação desenvolvida pelos jesuítas, podemos verificar nele também, os movimentos históricos que consistiram na criação do Plano Nacional de Educação, e seu significado perante as bases legais que legitimam a educação como responsabilidade estatal.

No segundo capítulo, pontuamos nossas reflexões sobre o desenvolvimento da Política Nacional de Assistência Estudantil pelo marco das fragilidades desenvolvidas no ápice do capitalismo, e como ela se desdobra diante de tanto. E ainda, aprofundamos nosso raciocínio mais especificamente direcionada na perspectiva da educação especial, fundamentada pela Política de Educação Inclusiva.

No terceiro e último capítulo, voltamos nossas reflexões para a realidade da UFCG, onde foi desenvolvida a pesquisa com base na coleta de informações advindas de um questionário estruturado aplicado em dois polos diferentes, direcionado aos seus respectivos responsáveis administrativos. Primeiramente concentramos a reflexão acerca do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão na sua sede no campus de Campina Grande, que nos permitiu uma visão mais geral sobre o tema, obtemos as informações através das respostas concedidas pela coordenadora responsável com imenso conhecimento no assunto. Posteriormente as reflexões são direcionadas a extensão do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão com estrutura no campus de Cajazeiras, o Centro de Formação de Professores UFCG-CFP, que desenvolve ações inclusivas e funciona como apoio do NAI no sertão da Paraíba. O questionário tinha como objetivo compreender as ações deste núcleo dentro da universidade, sendo orientado segundo os seguintes eixos de análise: Estrutura física; capacitação da comunidade acadêmica; e ações do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão para promover a inclusão social de alunos especiais.

## **1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRICO DE FORMAÇÃO, LUTAS LEIS PARA SUA CONSOLIDAÇÃO**

Neste primeiro capítulo propomos a realizar uma breve explanação sócio histórica da Educação no Brasil. Pontuamos aqui os momentos cruciais da criação da educação brasileira e das primeiras formas de ensino pelas instituições, permeando o período que se estende desde a chegada dos jesuítas, até a contemplação das atuais bases legais e formulações constitucionais que sustentam a organização e gerência da educação brasileira a exemplos da Lei das Diretrizes e Bases da Educação e a Política Nacional de Educação.

### **1.1 A Educação No Brasil: Contexto Histórico**

Para compreendermos a atualidade da educação no Brasil, e as problematizações que perpassam a qualidade da nossa aprendizagem, é necessário realizarmos um retorno ao passado para refletir a forma como o ensino se iniciou em nosso país. Para tanto, trataremos da chegada dos Jesuítas ao Brasil, e das primeiras medidas tomadas em torno da educação.

A educação brasileira é iniciada ainda no período do Brasil colônia com a chegada dos portugueses entre 1500 e 1889, ela se desdobra em um cenário marcado pelo monopólio de Portugal sob o Brasil, articulada pelo contexto de exploração permanente da colônia pela metrópole.

O que é ser colônia? De um modo geral, ser colônia era ser um “país” dependente, sem autonomia política e econômica para decidir e encaminhar os seus próprios destinos. Tudo passa a existir em função dos objetivos e necessidade da metrópole (país colonizador). Essa relação de dependência entre colonizado e colonizador caracteriza um sistema colonial. Esse sistema enquadra-se no capitalismo comercial e sua política mercantilista europeia entre os séculos XV e XVIII. (ROSÁRIO; MELO; 2015 p. 380)

Nesse sentido, o Brasil esbarrado sob o título de colônia passou através da influência a abarcar a cultura portuguesa, como também a sua religião cristã com a chegada dos jesuítas (1554). O Estado de Portugal tinha relações extremamente

estabelecidas com a igreja católica, sua aliança foi considerada de fidelidade papal, e transferia autonomia direta ao cristianismo.

Essa fidelidade levou os reis de Portugal e, conseqüentemente, o Estado português centralizador e unificador a auferir diversos benefícios concedidos pela Santa Sé. Fruto dessa profunda relação entre a Igreja e o Estado surge o padroado (ROSÁRIO; MELO; 2015, p. 382)

Essa fidelidade posicionou a igreja católica em um patamar colonizador bastante expressivo, ela articulou através das catequeses a reprodução do conhecimento religioso compactuando com os interesses eminentes da coroa. (ROSÁRIO; MELO; 2015).

Dentre o grupo religioso de apoio ao governo de Portugal durante o Brasil colônia podemos classificar o protagonismo do chamados “Jesuítas”, ordem fundada em 1534. O grupo estabeleceu-se em meados do período em que cerca a Reforma Protestante, quando a igreja se encontrou ameaçada e o grupo se posicionou a favor da defesa cristã empenhando-se na realização de batizados, arrecadação e fundos, e se contrapondo as correntes reformistas. Para Rosário & Melo (2015, p. 383):

Deste modo, os jesuítas, atuaram como verdadeiros “soldados” de cristo atuaram na educação e no ensino. Na Europa ensinaram em seminários, colégios e universidades objetivando recuperar a antiga posição da Igreja Católica Romana, enquanto nas áreas recém – descobertas organizaram, além, do trabalho educacional, as missões, com o intuito de conquistar e preservar para a Igreja Católica os povos que não foram atingidos pela expansão protestante.

Eles instituíram as protoformas que embasaram durante séculos o modus operandi da nossa educação, e são considerados a primeira geração de professores, dedicando seus ensinamentos pela via da educação religiosa. Inicialmente desenvolveram a educação religiosa com os índios que foram encontrados nas terras brasileiras na conclusão da efetividade da colonização, posteriormente foram desenvolvidas instruções para o fortalecimento dos grupos jesuítas, que se estenderam e aumentaram de volume com o passar dos anos, contabilizando oito espaços educacionais já em 1570. Rosário & Melo (2015, p.384).

Nesse ínterim de 210 anos, eles catequizaram maciçamente os índios, educaram os filhos dos colonos, formaram novos sacerdotes e a elite intelectual brasileira, promoveram o controle da fé e da moral dos habitantes e a difusão e unificação da língua portuguesa de Norte a Sul do país.

É incontestável a importância que os jesuítas tiveram durante a formação da nossa educação, eles desenvolveram de acordo com as necessidades da coroa em colonizar e manter as terras do Brasil sobre o seu domínio, a proliferação da educação cristã, desenvolvendo nesta mesma linha o embate com as vertentes reformistas que se posicionaram contra a igreja católica tradicional na época. Foram <sup>1</sup>responsáveis pela educação da Elite brasileira, e com isso, agarrando o movimento da elite tornaram-se fazendeiros, proprietário de terras e gado, construindo seu próprio domínio. Nas palavras de Rosário & Melo (2015 p. 388):

O constante conflito entre o poder real e os jesuítas levou o Marquês de Pombal a expulsá-los de Portugal e de suas colônias em 1759 sob a alegação de que a Companhia de Jesus se transformara em um verdadeiro Estado dentro do Estado Português.

As primeiras medidas tomadas relacionadas a criação das escolas de ensino superior se deram a partir da chegada da família real ao Brasil (1808), este fato movimentou a elite brasileira que reivindicou a necessidade de formar líderes e profissionais dentro do próprio círculo de poder, formou neste período um número expressivo de profissionais que atendessem as demandas do Estado, variados entre engenheiros, advogados e médicos. (SILVA, 2016)

Posteriormente, a partir de 1822, o Brasil percorreu o período que desencadeou na desvinculação da relação colonial com Portugal, sendo em 7 de setembro deste ano conquistada a independência do Brasil ao comando de D. Pedro. Em 1889 como consequência do fortalecimento agrário e a abertura proporcionada ao mercado após a conquista da independência, foi possível a realização da proclamação da república, no dia 15 deste mesmo ano Marechal Deodoro da Fonseca estabelece o golpe republicano e assume a presidência da república (SILVA 2016).

---

<sup>1</sup> A educação empregada pelos jesuítas durante a colonização foi submetida inicialmente ao processo de catequização dos índios que foram encontrados na terra “descoberta” (visto que os índios já estavam ali) do Brasil em 1500. A igreja católica procurou estabelecer o cristianismo como base da colonização dos povos, e se estruturou sobre a salvação espiritual religiosa para eliminar práticas e costumes indígenas classificados displicentes e pecaminosos (canibalismo, antropofagia doméstica, nomadismo, poligamia, os vícios). Na aplicação da catequese cristã foi necessário organizar as aldeias, e separar os índios já batizados da influência dos não batizados, articulando a evangelização extremamente ligada a educação em algumas vezes pelo caráter humanista cristão, e por outras desenvolvidas pela força bruta diante da resistência. Junto aos pequenos índios foi desenvolvido a cultura portuguesa desde os primórdios de sua educação. Considerados povos capazes de desenvolver a cultura jesuíta cristã, a catequese começou primordialmente por meio de batizados articulados de aldeia em aldeia, e posteriormente na construção de igrejas, com visitas periódicas de padres e missionários. (COSTA; COSTA; 2009).

Este período em que se inicia a república velha (1889-1930) é permeado pela criação de novas escolas superiores, tais escolas não foram centros educacionais que estavam preocupados com a qualidade da educação, elas desenvolviam seus ensinamentos direcionados para atender ao mercado de trabalho, não objetivando de fato a qualidade do termo Universidade. Para SILVA (2016, p. 17):

Nesse sentido, observa-se que houve um aumento das escolas, contudo, não houve a melhoria na qualidade do ensino, tampouco do acesso, tendo em vista que existiam processos seletivos que dificultavam o acesso a todos, o que separava as classes, restando à classe trabalhadora apenas o direito à alfabetização.

De acordo com a passagem acima, podemos perceber que a dificuldade em universalizar o acesso à educação é antiga. Ainda, se formos analisar este acesso de forma qualitativa, a situação se agudiza, pois, a grande massa da população sempre teve acesso ao mínimo da educação, de forma que se tornassem funcionais ao desenvolvimento produtivo do país. Antes, com os Jesuítas, com a catequização dos povos indígenas, sua identidade cultural e religiosa foi quase que totalmente diluída aos interesses da coroa.

A educação brasileira superior só se desenvolveu verdadeiramente com a chegada da nova república na década de 1930. Neste período ocorreram intensas modificações sócio econômicas no Brasil, que impulsionaram devido ao movimento de industrialização, a necessidade de fortalecimento a educação face as novas demandas. É neste período em que são estabelecidas as bases para a criação das primeiras Universidades brasileiras, sendo aprovados perante a criação do Ministério da Educação, os decretos que legitimariam a necessidade de criação das Universidades (SILVA, 2016).

No tocante ao arcabouço legal sobre a educação, é pertinente refletir acerca da Constituição Federal de 1934, que sinalizou a educação na vertente do direito, acentuou a responsabilidade do Estado frente a defesa da educação, e ainda estabeleceu a educação como direito pertencente a todo e qualquer cidadão. A Constituição Federal de 1934 protagonizou o direito a educação, e se encarregou de organiza-la por meio da criação de agentes responsáveis pela sua realização e manutenção. De acordo com o artigo 149 da Constituição Federal de 1934:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a

consciência da solidariedade humana. (CF/1934)

De acordo com (SILVA, 2016) a chegada do período pertinente ao Estado Novo, momento histórico das iniciativas de fortificação do Estado, a educação estava direcionada a profissionalização em concordância com a necessidade de desenvolvimento da economia do país, promovendo ações colaboradoras com a criação de uma nação forte, tendo o cuidado do Estado direcionado ao mercado de trabalho e a preparação da massa trabalhadora. Contraditoriamente ao promulgado na Constituição anterior (1934), a nova constituição (1937) instituiu novas bases para o desenvolvimento da educação que representaram perdas para os direitos sociais. Ela diminuiu a responsabilidade do Estado no alusivo à expansão do ensino público, o que condicionou as camadas mais desabastadas da sociedade a carência de educação, restando a esta parcela popular o viés da educação profissionalizante. Neste sentido, foi acentuada a dinâmica das classes especificando o ensino pertinente apenas a elite pela ponderação de seu poder aquisitivo.

Três anos após, o advento do Estado Novo trouxe consigo a Constituição de 1937. No campo do direito à educação, merece destaque a proteção à infância e juventude (arts. 127 e 129), assim como o cuidado em relação ao ensino profissional vinculado à economia do país (art. 129, 130 e 132), incluindo a obrigatoriedade de trabalhos manuais e “adestramento físico” de modo a preparar a juventude “ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação” (art. 132). Deve ser mencionado que a gratuidade do ensino primário não exclui, em 1937, “uma contribuição módica e mensal para o caixa escolar” (art. 129). (MENDES; 2010 p.20)

Apesar do retrocesso respaldado em 1937, a promulgação da Constituição composta em seguida representou ampliações no tocante a educação, promulgada no ano de 1946 ela articulou-se sob bases modernizadoras, pontuou ações para privilegiar o oferecimento do ensino público, e reestabeleceu o compromisso da União com a educação.

O ensino posterior ao primário é garantido como gratuito “para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (art. 168, II) e tornam-se obrigatórios os serviços de orientação educacional voltados aos alunos com problemas de eficiência escolar (art. 172). (MENDES; 2010 p. 20)

Nesta decisão legal foram estabelecidas as bases para a criação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação, ferramenta de organização e gerenciamento com base nas dificuldades de desenvolvimento, e na defesa da educação a longo prazo, proferindo sua extensão.

## 1.2 A Lei Das Diretrizes E Bases Da Educação: Algumas Reflexões

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação se demonstra em meio à necessidade do Estado de organizar e estabelecer a educação como direito de todos através de sua regulamentação para que haja eficácia perante a sociedade. Desde as discussões realizadas em meados de 1946 com a Constituição Federal já se sobressaía o dever do Estado para gerenciar a educação brasileira através do arcabouço das diretrizes específicas. Entretanto, apenas quinze anos após (1961) os promulgados na última Constituição federal é que de fato o país recebeu a lei que tratou de especificar as diretrizes e bases da educação. A Lei nº 4.024/61 detalhou ensino no Brasil, subdividindo a estrutura da educação. A lei supracitada dividiu do artigo 23 ao artigo 78 a estrutura da educação em pré-primário, primário, secundário, técnico, normal e superior.

Do título VI correspondendo ao ensino primário classificou:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância;

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária;

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social;

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.(...)

Do capítulo II, que organiza sobre a divisão o ensino secundário:

Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos;

§ 1º O ciclo ginasial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo;

§ 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais. (...)

No período em que cerca os anos posteriores a essas decisões legais, não se desenvolveram grandes avanços perante a fortificação do direito a educação. No contexto em que se estabelecia a Ditadura Militar em 1964 foram paralisadas várias

esferas do desenvolvimento democrático do país, dentre eles a educacional.

A ditadura militar teve grande reponsabilidade nas reformas universitárias equivalentes ao período em que a rodeia, na tentativa de fortificação do educandário burguês, ela propôs intervenção nos centros educacionais baseados na repressão, e na instauração dos atos institucionais que corroborariam na construção da planejada sociedade urbano-industrial.

Reiteramos que o Estado Ditatorial procurou implementar as reformas educacionais e promover o processo de modernização capitalista brasileiro, suprimindo as liberdades democráticas individuais e coletivas, mediante a imposição dos Atos Institucionais, com vistas a preparar o campo para a construção de uma sociedade urbano-industrial, pautada na racionalidade técnica. (SANTOS; NETO; 2010 p. 118).

O pertinente a este período foi designar os princípios burgueses na dimensão da sociedade brasileira, combateu através da intervenção militar a influência das camadas que se posicionaram em contrapartida ao comando educandário da política e ideologia vigente. Neste sentido, a direção seguida pela educação tomou a forma anti-reflexiva, desclassificando o ensino crítico e decretando apologia ao caráter tecnicista de desenvolvimento capitalista, principalmente no que concerne as universidades.

A Reforma Universitária sobre a égide da Lei n. 5.540/68 <sup>2</sup>estabeleceu as normas de funcionamento do ensino superior brasileiro no período que nos remetemos. Ela absorveu determinadas medidas já desenvolvidas nas instituições brasileiras, e desenvolveu concomitante a elas novas formas de educação baseadas na despolitização do espaço universitário na proposta da ideologia da segurança nacional. Diante deste cenário a regulamentação estabelecida para as diretrizes da educação no ano de 1961 não abarcavam mais as peculiaridades pertinentes ao período ditatorial, originando logo mais a LDB 5.692/71 que não teve caráter nacional direcionando-se apenas a regularização de primeiro e segundo grau, e tinha determinantes estabelecidos acerca das educações moral, física, artística e cívica.

---

<sup>22</sup> A lei N° 5.540/68 estabeleceu as normas e a organização do ensino superior em meados do período ditatorial iniciado em 1964. Ela se baseou na sua fixação em dois nortes, um correspondente ao controle político das universidades, e o outro ao desenvolvimento da educação direcionado a qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, e conseqüentemente a economia. (SANTOS; NETO; 2010)

Nos trilhos da Reforma Universitária, tendo por pressuposto a formação profissional da força de trabalho para o mercado, seguiu a Reforma dos Ensinos Primários e Secundários, adotando-se a nomenclatura de Ensinos de 1o e 2o graus, dispondo entre os seus principais aspectos, a extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, unindo o antigo ensino primário ao ginásio, e, a proposição da generalização do ensino. (SANTOS; NETO; 2010 p. 120).

É necessário argumentar que as diretrizes estabelecidas nesse período não correspondem a mudanças na estrutura educacional brasileira, elas pontuam apenas algumas reformas, o contexto da lei 5.692/71 não proporcionou grandes avanços, ele condiz com os ajustes tidos como necessários durante o período da ditadura militar. (MONTEIRO, GONZALES & GARCIA, 2011).

Importante salientar que desta maneira, com a educação voltada para o mercado, pautas como a inclusão não importavam naquele momento. O Brasil desenvolvia a educação de caráter tecnicista, e as escolas possuíam características nítidas de educação profissionalizante direcionadas ao desenvolvimento do capital financeiro, com intuito de colocarem o Brasil no cenário do desenvolvimento econômico.

Para Novaes (2010, p. 27) O “o objetivo principal da Lei nº 5.692/71, feita no período da Ditadura Militar era conter o avanço das ideias progressistas de esquerda. Portanto, esta LDB terá características de exclusão da população aos níveis mais elevados do ensino. ”. Neste sentido, a lei das Diretrizes de 1971 explicitou escancaradamente a função profissionalizante, pontuando o caráter do desenvolvimento individual e excluindo as parcelas de jovens advindos das classes trabalhadoras e dos coletivos menos favorecidos.

Os anos de 1980 adentraram com novas interpretações a educação, neste período foram desenvolvidos movimentos progressistas que buscaram o estabelecimento da democracia.

Os progressistas procuram construir uma escola democrática. Para esses, o conceito de currículo se vê modificado. Torna-se necessário para a escola estabelecer uma relação significativa entre currículo - trabalho, inserir-se na comunidade como um espaço democrático autônomo e descentralizado, considerar as origens e peculiaridades dos alunos advindos das classes trabalhadoras, buscar a formação do cidadão capaz de teorizar a prática que traz consigo, capaz de refletir sobre os direitos de saúde – educação – cultura – trabalho. (NOVAES, 2010, p. 29)

A Constituição Federal de 1988 é estabelecida uma nova ordem social

democrática, o documento que impera a dignidade, liberdade e a democracia cidadã brasileira modificou o cenário que recentemente era sobrecarregado pelo Estado autoritário. Nesse contexto, a educação ganhou ênfase e seu desenvolvimento foi expressivo em meio ao reconhecimento de reivindicações populares que buscavam melhorias na área, e ainda, as circunstâncias em que se desenvolveu o acesso a informação modificou inteiramente o a conjuntura da educação brasileira. (MONTEIRO, GONZALES & GARCIA, 2011).

Nesse sentido não se encaixava desenvolver as mesmas diretrizes fundamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 visto que o quadro tanto social, quanto educacional se posicionava extremamente divergente ao dos anos anteriores, surgindo a necessidade da criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.<sup>3</sup>

Já na LDBE 9.394/96 o Poder Legislativo observou a necessidade de fundamentar a estrutura do sistema educacional fazendo alusão entre os primeiros artigos, além do conceito de educação e suas possibilidades, a instituição de princípios básicos, pois nossa sociedade passaria a viver numa nova perspectiva de governo e convívio social pós-ditadura. Estes princípios deveriam ser a base para todo o processo educacional, desde sua administração por parte do Governo, passando pela gestão nos estabelecimentos de ensino até a sua operacionalização dentro de sala de aula através do professor, onde se encontrava a razão de fomentar tal ferramenta legal na área da educação. (MONTEIRO; GONZALÉZ; GARCIA; 2011 p. 90)

A partir do esforço realizado pelo então Senador Darcy Ribeiro no ano de 1993, foi dada entrada nos processos legais que promulgariam a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação três anos depois (1996). O documento foi composto por 92 artigos subdivido em títulos que estabeleceram os princípios gerais de desenvolvimento da educação no Brasil. Nesse sentido, a Lei das diretrizes foi posicionada para alavancar a educação no Brasil através das novas formulações, no entanto, como se sabe, neste período atravessávamos pela agudização do neoliberalismo no Brasil, e desta forma, a proposta feita por Darcy Ribeiro sofreu grandes impactos, o que a fragmentou e enfraqueceu seu suporte progressista.

Dentre os rumos educacionais postos a administração pela LDBE, nos

---

<sup>3</sup> Darcy Ribeiro foi nome de grande importância entre os intelectuais brasileiros, educador, etnólogo, antropólogo escritor e político. Se destacou na carreira política pela via da educação, foi participante do Ministério Público, e em conjunto com outro nome de grande valia na educação brasileira (Anísio Teixeira) fundaram a Universidade de Brasília. Darcy Ribeiro foi responsável pela proposta inicial da Lei das Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1993, alterada durante o percurso para aprovação, ela ganhou modificações incorporando sugestões do senado (1995). Todavia, permaneceram as ideias do texto inicial redigido por Darcy, aprovado no ano de 1996. (VANALI, 2017).

atentamos a face da educação especial, instituído em forma de artigo o desvelo pela preocupação com a exclusão, propôs inovação nas suas bases administrativas para maior extensão e desenvolvimento através dos princípios democráticos, e construção do projeto político pedagógico. De acordo com o capítulo V que trata da Educação Especial na Lei das Diretrizes e Bases:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais

Ar 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis Para o respectivo nível do ensino regular.

A atual Lei das Diretrizes e Bases preconiza em seu artigo 59 o fortalecimento dos sistemas de ensino nas áreas da educação especial, assegurando métodos, e meios organizados para melhor atender as necessidades dos coletivos de alunos especiais. Assegura-lhes terminalidade peculiar aos que não atingiram determinado nível estipulado devido as dificuldades impostas pelas deficiências, e a ligeireza nos processos de adiantamento escolar para os casos pertencentes aos alunos superdotados. (ALVES et al, 2008)

Para Monteiro; González e Garcia (2011) o princípio da democracia se apresenta como imprescindível para a realização da educação especial, observado que ela só se amplifica através de um contexto educacional que busque a extensão para todos, erradicando as formas ínfimas da exclusão pela plena expansão dos direitos a educação.

Para os alunos Público-alvo da Educação Especial (doravante PAEE), que historicamente ficaram alijados do sistema comum de ensino, a participação no processo de escolarização comum pressupõe modificações em toda

estrutura escolar, o que só será possível, a nosso ver, a partir de um modelo de gestão que seja democrático, modelo esse que tem como uma de suas premissas básicas um regime em que não existam desigualdades e/ou privilégios de grupos. (CARNEIRO, DALL'ACQUA, CARAMORI, 2018; P.193)

Apesar da abertura estendida pelo princípio democrático segundo os trâmites legais da Lei das Diretrizes da educação, o que presenciemos 20 anos após sua promulgação é a dificuldade de instauração na realidade da educação brasileira de um projeto pedagógico capaz de abarcar as necessidades dos grupos formados por alunos especiais. (CARNEIRO, DALL'ACQUA, CARAMORI, 2018)

Outra reflexão bastante pertinente diz respeito as mudanças pertencentes as categorias profissionais da educação, neste quesito presenciemos o esforço para a valorização profissional intituladas no artigo 67º do título VI das diretrizes (BRASIL, 1996, p. 48), que diz:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

É nitido o afincamento em que a LDBE defende tais categorias profissionais e postula as melhorias para alavancar o desenvolvimento da qualidade do trabalho realizado por eles, entretanto, o que se procede é o impacto gerado na Lei através da falta de fiscalização, o dever do Estado de promover as categorias relacionadas a educação esbarra nas fraquezas e desrespeito encontradas dentro da própria lei.

Pelo entendimento de Carneiro, Dall'acqua, Caramori (2018) fatos como a inserção através de seletividade pelo obrigatório concurso público não são obedecidos; o piso salarial não é ofertado em todas as regiões do Brasil, oferecendo salários minimalistas para a reprodução social dos professores; e ainda, a lei expressa a defesa de deleitosas condições de trabalho para professores, pedagogos, e demais profissionais da área, promessa distinta da realidade das

escolas públicas brasileiras que sofrem diariamente com a falta de estrutura, e o pouco número de vagas para suportar a quantidade de matriculas.

Reconhecemos que esta análise, um tanto pessimista, não reflete a totalidade de nossa realidade, porém, não podemos deixar de considerar que se todos os itens previstos no artigo 67 não são comuns a todas as escolas, ainda estamos distantes de transformar em prática a letra da LDBEN. (CARNEIRO, DALL'ACQUA, CARAMORI, 2018, p. 196)

Entendemos que efetivar o que está referido no artigo 67 da lei e assegurar condições dignas de trabalho, de capacitação e segurança no cargo, são imprescindíveis para que toda a política funcione, conseqüentemente o que refletimos neste trabalho, a educação enquanto direito universal, portanto para todos.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação pontuou diversos avanços na organização e realização da educação brasileira, uma das dicursões pertinentes a de sua legitimação e que a nós se destaca pelo tema de nossas reflexões, diz respeito ao capítulo V que trata da Educação Especial.

A Educação Especial é definida pela Lei das Diretrizes e Bases como a modalidade da educação escolar que deve ser desenvolvida no espaço da escola, como também nas demais áreas sociais da vida de pessoas com necessidades especiais. Ela distingue que preferencialmente esse desenvolvimento deve ser realizado pela via do ensino comum. (LDBE, 1996)

De acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, a escola especial deve ser desenvolvida sem discriminações através da escola comum com ofertas de matriculas para deficientes físicos e fragilidades mentais, baseadas no direito democrático a educação. Ela coloca neste sentido, seus esforços direcionados a contemplar a atividade conjunta dos profissionais da área para integrar coletivos que representem ações sociais em torno da educação, do desenvolvimento da saúde e do mercado de trabalho para pessoas com necessidades especiais. (LDBE, 1996)

A lei é atenta para aplicar a inclusão pela via do ensino comum, mas também sinaliza as ocasiões nas quais não forem possíveis a instalação dos alunos da modalidade especial nas classes tidas como regulares, ela aponta que nestes casos os quais a integração não é possível o atendimento deve ser realizado em classes especializadas. Neste sentido, seu artigo 59º do capítulo V que trata da Educação Especial estabelece as seguranças educacionais para alunos com necessidades

específicas (BRASIL, 1996, p. 41) que diz:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

O capítulo V da Lei das Diretrizes e Bases da Educação demonstra a preocupação da necessidade de se desenvolver a inclusão social nos espaços educacionais, especificando as garantias de deficientes físicos e mentais para a ampliação democrática do direito a educação e amplificação das possibilidades de aumento das autonomias.

Diante de algumas de afirmações já apontadas, chegamos a conclusão de que a Lei das Diretrizes e Bases legitimou alguns norteos para a educação brasileira de qualidade, todavia diante da fragmentação articulada sobre a égide das políticas neoliberais são intensificados a desestruturação dos direitos sociais. Quando direcionamos a nossa reflexão para a Educação Especial percebemos que apesar de lei corresponder a determinada preocupação com estudantes deficientes, e abrigar direitos inclusivos reconhecidos, ela necessita ainda extrapolar os limites da esfera legal. Para Carneiro, Dall'acqua, Caramori (2018) nesses 20 anos, um balanço possível é que as políticas educacionais brasileiras precisam ser aprimoradas e incorporadas de forma equânime, transpondo a barreira do legal para o real.

Para que de fato a Lei das Diretrizes e Bases se materialize foi necessário a criação de mecanismos de ação que correspondessem a organização da educação para além do plano legal, dando origem a Política Nacional de Educação.

Em que pese a LDB definir, no seu artigo 9º, que a União deve assumir a responsabilidade de elaboração do PNE em conjunto com os Estados, o Distrito Federal, os municípios, entidades acadêmicas, estudantis e demais interessados, a proposta que foi finalmente aprovada pelo Congresso contou, efetivamente, com pouca interlocução social, sendo a minuta proposta elaborada pelos quadros técnicos do MEC. (BAUER, SEVERINO, 2015; p. 11)

Desta forma, outra ação pertinente a nossa educação se desenha no cenário político brasileiro, o Plano Nacional de Educação se desenvolve pela via da estruturação das especificidades estabelecidas em lei para consumir através de medidas e metas pré estabelecidas avanços continuos na educação, e é neste sentido, com base na defesa do direito a educação e nos esforços realizados para fortifica-lo que continuaremos nossas reflexões.

### **1.3 As Diretrizes Para A Política Nacional Estudantil**

A educação é atualmente consolidada como o direito onipresente para o desenvolvimento da vida social, tida como base de sustentação da autonomia humana, ela representa o direito mais corrente a ser garantido pelo Estado. De acordo com o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, no que tange aos direitos e garantias fundamentais:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição (CF/1988).

A defesa da educação como direito fundamental promulgada pela Constituição Federal de 1988 a classifica como essencial e direito universal de todo cidadão. Porém, os limites da promulgação não abarcam a real organização e gerência para sua realização de fato. É nesse sentido que o Estado democrático pontua a necessidades da criação de leis e aparatos legais para o desenvolvimento árduo dos direitos relativos a educação, como também, nas demais áreas do direito. (MONTEIRO, GONZALES & GARCIA, 2011)

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação é uma das ações constitutivas desse desenvolvimento, ela é responsável por gerenciar em seus 92 artigos a dinâmica educacional brasileira. Baseada no pensamento democrático, ela representa a esperança de milhares de profissionais em meio aos desafios de uma

realidade de posicionamentos diversos e garantias inconstantes para a educação que é permeada por avanços e retrocessos estruturais. (CARVALHO, 1997)

Na mesma defesa de frente a educação pontuamos a Política Nacional de Educação, mais precisamente na perspectiva da educação inclusiva como meio para auferir a diminuição ou eliminação das formas excludentes da educação, que limitam milhares de alunos especiais de se sobressair perante a sociedade sobre sua própria autonomia.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (ALVES et al, 2008, p.5)

É nesta perspectiva em que desdobraremos nossas reflexões no que concerne a construção da base legal de defesa da educação, pontuando os determinados momentos históricos de conquistas, e as fragilidades ocorrentes em torno da educação a nível de direito social e dever do Estado.

A Plano Nacional de Educação (PNE) foi criado para estruturar as diretrizes e metas no sentido da política nacional, ele estabelece o gerenciamento da educação brasileira, e se organiza de maneira a defender o acesso aos direitos educacionais, sua ampliação, e seu fortalecimento. Segundo a PNE de (2014 p.8): O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos<sup>4</sup> e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos.

O princípio da discussão sobre a PNE se deu ainda no período da era Getúlio Vargas (1930-1945) durante as tentativas de fortificação do Estado baseadas no Nacionalismo, nesse período o governo buscou sob as bases da educação estruturar uma nação que representasse inovações através de melhorias nas

---

<sup>4</sup> Devido às limitações deste trabalho, abarcaremos nossas reflexões sobre a Política Nacional de Educação considerando apenas a estabelecida no ano de 2014, que confere a Lei nº 13.005/2014.

diversas áreas tanto sociais e intelectuais, como financeiras do país.

A década de 1930 foi ainda de extrema importância para a educação, período em que se desdobra “o Manifesto dos Pioneiros da Educação” registro que representou ideias compartilhadas pela elite intelectual da época que propôs mudanças em torno da educação vigente. As propostas evidenciaram o movimento de defesa da educação como direito público, e possibilitaram as iniciativas de criação do movimento nomeado de Escola Nova. (COELHO, CORRÊA, 2018)

Nesse contexto, os desdobramentos realizados perante as escolas buscaram a fortificação e unificação da educação, movimento que foi permeado por duas instâncias distintas nas vias educacionais que disputavam o monopólio para realizar o funcionamento da educação.

Assim, nessa discussão sobre a unificação da educação brasileira, ficaram marcadas por duas correntes que atribuíam seus ideais a educação que transcorreriam para um modelo de nação, pois segundo as duas abordagens a educação seria a constituição primordial para a para uma modificação nacional. Essas duas vertentes eram distinguidas em: pioneiros da educação (conhecidos também como pertencentes da escola nova) e representantes da igreja católica. (VIEIRA, RAMALHO & VIEIRA, 2017, p.67).

Diante das modificações realizadas neste período com a Constituição Federal em 1934, o discurso de criação da PNE se torna pertinente ao cenário brasileiro ainda que tímido diante de sua efetivação. Plano Nacional de Educação (2014 p. 12) diz:

Assim, a Constituição de 1934 atribuiu à União a competência para “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (art. 150, a). O art. 152 estabelecia que o Conselho Nacional de Educação deveria elaborar o Plano Nacional de Educação para aprovação do Poder Legislativo.

A Constituição trouxe para o centro da reponsabilidade estatal a necessidade de gerenciar os meios educacionais levando a diante o projeto para votação no ano de 1937, proposta que permaneceu afamada perante a câmara, mas foi interrompida pelo golpe político do Estado Novo. (RAMALHO, VIEIRA, VIEIRA, 2017).

O projeto de construir uma educação de qualidade pautada na formação de cidadãos com arsenal intelectual capazes de pensar criticamente ficou desprivilegiada por alguns anos na conjuntura brasileira, nos anos seguidos ao Estado Novo, a educação foi direcionada para os atrativos ao mercado de trabalho,

desqualificando a formação humana do foco. Segundo Vieira, Ramalho, Vieira (2017, p.68) “somente no governo de João Goulart (1956-1964) que tivemos mais desdobramentos específicos sobre o PNE, onde foi direcionado, através da lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a retomada da atribuição do CNE em discutir e formatar o PNE. ”

Mais tarde foi criado no ano de 1962 a primeira PNE, que não se consagrou como lei abarcando apenas uma serie de metas pré-estabelecidas em torno da educação. Durante o período em que cerca o golpe militar (1964) as atenções foram voltadas para a educação de caráter privado, e ainda, desresponsabilizaram a união desmembrando o plano nacional através da criação de planos regionais, subdivididos entre os Estados o que minimizou a incumbência financeira da União, como preceitua o mesmo autor.

Em meados dos anos 1980, após perpassados anos sombrios para educação democrática brasileira temos o enfraquecimento dos impactos relacionados ao período da Ditadura Militar, e a volta das discussões relacionadas à unificação e fortalecimento da educação. A promulgação da constituição federal (1988), e a reformulação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (1996) culminaram na criação de uma nova PNE. De acordo com a Política Nacional de Educação (2014 p.13):

A Constituição seguinte, de 1988, previu expressamente o estabelecimento do PNE por lei. E, alguns anos depois, a LDB (Lei nº 9.394/1996) dispôs que a União deveria elaborar o PNE, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios (art. 9º, I) e, no prazo de um ano, encaminhá-lo ao Congresso Nacional, com suas diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (art. 87, § 1º).

É pertinente aqui argumentar o período de intensas modificações sociais, econômicas e políticas ocorridas durante a estruturação das bases legais que direcionam a Política Nacional de educação. Em meados de 1990, onde o desenvolvimento da educação é permanentemente influenciado pelas estratégias Neoliberais, a educação deixa de ter como foco a preparação de sujeitos disciplinados possuidores de força de trabalho preparada e confiável, características promovidas no antigo capitalismo. A educação passa através do Neoliberalismo a direcionar sua formação para a criação de uma massa correspondente a respostas rápidas as demandas do capital, sujeitos com capacidade de aprendizado ágil, que

desenvolvam facilmente o trabalho em equipe, e sejam criativos, promovendo a competição dentro da própria classe.

A educação deixou de ser compreendida como algo espontâneo e inato ao ser humano e de olhar para o sujeito e a natureza. Passou a ser vista como importante ferramenta para formar cidadãos como trabalhadores, adaptados aos valores e as formas de organização social do novo modelo cultural importado dos Estados Unidos. (NETO; CAMPOS; p. 10995)

Desta forma, o neoliberalismo é intensamente focado na perspectiva do mundo dos negócios, refletindo verdadeiramente os impactos pela educação que se desloca do espaço de reflexão social, para o desenvolvimento político econômico. A característica da privatização, como desresponsabilização estatal, a promoção da educação como desenvolvimento individual pela via da qualificação estimulando a competição no cenário internacional, e a fortificação da perspectiva da escola como meio para construção da cultura como mercadoria da indústria através da globalização, constituem características. É diante desse contexto político e econômico que a educação brasileira permeia os anos que antecedem a articulação do Plano Nacional de Educação, implicando a ele as características Neoliberais.

O PNE que entrou em vigor durante 2001 e 2010, teve a característica histórica pela importância de ser classificado a primeira vez como lei, neste sentido ele passou a ser exigência legal, engendrado pela criação da responsabilidade jurídica ele se validou perante as bases estabelecidas respondendo a críticas sobre sua legitimação. Na perspectiva da Política Nacional de Educação (2014, p. 14):

Uma lei, ainda que falha, está mais próxima de atingir a eficácia que uma mera carta de intenções, porque, ao contrário desta, já rompeu a barreira da validade, já está em vigor. Seu cumprimento pode ser reivindicado judicialmente. Sua existência polariza a ação do movimento social, que tem como aliada a defesa da legalidade.

O atual Plano Nacional de Educação (2014/2024) surgiu sob as bases da discussão relacionada pela Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação), neste seguimento o princípio ativo está na defesa do profissional da educação, e na educação pela via do direito articulados em conjunto com os movimentos sociais. Política Nacional de Educação (2014).

Tal plano segue o embasamento estruturante do planejamento temporal de dez anos para obter suas metas. Neste sentido, o planejamento é formulado para que

sejam implementadas medidas realmente eficientes, que abarquem as necessidades contemporâneas de organização e gestão da educação brasileira.

Como modelo teórico para a ação, ou método para sua racionalização, o planejamento envolve um esforço metódico e consciente ao selecionar e orientar os meios e as estratégias para atingir os fins previamente definidos, com o objetivo de aproximar a realidade do ideal expresso pelo modelo. Devem ser estabelecidas prioridades e procedimentos básicos de ação, a fim de promover a interação e coordenação entre os diversos setores da administração para um coerente processo de intervenção na realidade, de sorte a fugir da imponderabilidade e evitar situações críticas. (Plano Nacional de Educação, 2014 p. 10)

Mais adiante, o plano se concretiza gerenciado pelo planejamento, que tem como dever captar o problema chave e direcionar sua reflexão para resolvê-lo. Ao planejar, é necessário compreender que complexidade da educação é metamorfoseada com o passar dos anos, cabendo ao planejamento adequar-se, considerando que ele é permeado por escolhas políticas. Política Nacional de Educação (2014, p. 23) diz que:

É preciso completar o processo de planejamento tendo em vista a organização federativa do Estado brasileiro, com a elaboração e o alinhamento dos planos de educação decenais dos estados e municípios. Da mesma forma, cabe atenção o para alinhar e harmonizar os planos plurianuais (PPAs) e demais peças do ciclo orçamentário com o PNE, de forma a garantir que aqueles assegurem a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias que dispõe o art.10 do PNE.

Desde o governo de Fernando Henrique Cardoso até meados de 2014 com governo vigente comandado por Dilma Rousseff, a educação foi articulada sobre investimentos ineptos para as necessidades de manutenção. É neste contexto de continuidade que apreciamos a aprovação da Lei nº 13.005/14 que determina a criação do Plano Nacional de Educação que confere ao período decenal de 2014/2024. (BAUER, SEVERINO; 2015)

Com dez diretrizes e vinte metas estabelecidas, a Política Nacional de Educação se baseia nos princípios educacionais da Constituição Federal de 1988 que dizem respeito ao combate do analfabetismo; a junção do atendimento escolar; a qualidade ensino; o preparo para o trabalho; a promoção da evolução humana, científica e tecnológica do país baseado no direito à educação. (BRASIL, 1988)

De acordo com o título III do artigo 60 da Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 1988) que trata da organização da educação, ponderamos:

Art. 60. (...) III - observadas as garantias estabelecidas nos incisos I, II, III e IV do caput do art. 208 da Constituição Federal e as metas de universalização da educação básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação, a lei disporá sobre:

- a) a organização dos Fundos, a distribuição proporcional de seus recursos, as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas e modalidades da educação básica e tipos de estabelecimento de ensino;
- b) a forma de cálculo do valor anual mínimo por aluno;
- c) os percentuais máximos de apropriação dos recursos dos Fundos pelas diversas etapas e modalidades da educação básica, observados os arts. 208 e 214 da Constituição Federal, bem como as metas do Plano Nacional de Educação;
- d) a fiscalização e o controle dos Fundos;
- e) prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (...)

Dentre os objetivos traçados na Política Nacional de Educação vigente (2014/2024), é explícito o compromisso da educação brasileira com as entidades privadas, esta característica está presente tanto na educação básica como no perfil do ensino superior, através da afirmação de convênios com instituições vinculadas as Organizações Não Governamentais, as chamadas ONGs (SEVERINO; BAUER; 2015). Quando pontuamos essa característica no sentido da privatização a nível de ensino superior, englobamos uma série de medidas desenvolvidas para o ensino financiado, cabe aqui pontuar o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

No que tange aos professores as metas estabelecem determinadas ações para a fortificação da categoria perante o seu trabalho, mas deixa a desejar em alguns elementos, Para Severino e Bauer (2015, p. 13):

Porém, não se apontam a necessidade de se institucionalizar os mecanismos que permitam que professores possam se atualizar nas universidades, a abolição do controle ideológico estatal, o fim dos órgãos de supervisão escolar, a eleição para diretores de escola, com mandatos, previamente, fixados e a autonomia pedagógica.

O PNE vigente aprovado por lei concretizou-se como substancial a população brasileira, ele permitiu o desenvolvimento de várias iniciativas pela via do seu financiamento como a exemplo da destinação da parcela de 10% do PIB brasileiro comprometidos com o fortalecimento da educação. Política Nacional de Educação (2014). Essa meta posiciona-se diretamente árdua de se concretizar, ela só se torna possível se existir em sua participação a aplicabilidade da mobilização da sociedade.

Diante do cenário de objetivos e metas a serem atingidas segundo a Política Nacional de Educação, é necessário pontuar a ameaça articulada pela PEC 241/55. A Proposta de Emenda à Constituição diz respeito ao congelamento das despesas válido para a União. Neste sentido, Amaral (2016, p. 654) pontua:

O Novo Regime Fiscal (NRF), válido para a União, significa, na prática, “congelar”, nos valores de 2016, as despesas primárias do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Ministério Público Federal (MPF) e da Defensoria Pública da União (DPU) pelo longo prazo de 20 anos, uma vez que os valores somente poderão sofrer reajustes até os percentuais referentes à inflação do ano anterior, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

As despesas que devem ser congeladas pelos próximos 20 anos, desde a votação a PEC em 2016, cabem a todas as despesas da União. Elas abarcam neste sentido, ativos prejudiciais ao desenvolvimento da educação e a realização do Plano Nacional de Educação tanto no tange ao plano 2014 a 2024, quanto ao possível futuro plano de 2025 a 2035.

Se as últimas PNE's já tinham uma dificuldade imensa de se efetivar frente às políticas de governos neoliberais, agora esta encontra-se seriamente ameaçada. O desmonte da possibilidade de uma educação realmente universal está cada vez mais se solidificando. Por isso retomarmos, a proposta de uma educação inclusiva, passa pelo entendimento do que é uma educação universal e das estratégias que precisam ser traçadas para alcançarmos a universalização de fato.

## **2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTEXTO HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO**

Neste capítulo vamos tratar da Política Nacional de Assistência Estudantil, e sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no que confere a sua implementação e desenvolvimento. As ações pertinentes a Política de Educação Inclusiva estão veemente ligadas a Assistência Estudantil, portanto, torna-se pertinente a nossa reflexão acompanhar o momento de criação do aporte legal a qual nos remetemos, estruturando e exemplificando o contexto histórico e bases de implementação do PNAES, e posteriormente discorrer sobre as implicações relativas a Política Inclusiva.

## **2.1 A Política Nacional De Assistência Estudantil Em Pauta: Ampliando Estratégias De Inclusão E Permanência No Ensino Superior**

O século XXI vivencia o alargamento das condições de acesso à educação superior no Brasil, tornando-o cada vez mais democrático, mesmo com as investidas conservadoras do neoliberalismo. Esse avanço é resultante da implantação dos inúmeros programas sociais criados desde fins do século XX.

Contribuindo com o viés de ascensão social através do sistema educacional, a Constituição da República Federativa Brasileira de 1988 trouxe como direito fundamental a todo indivíduo o acesso à educação pública de qualidade, por ela “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Contudo, a garantia a educação é resultante de longo processo histórico iniciado com a Constituição de 1824 e marcado por avanços e retrocessos, garantias e privações de direito quanto ao papel de Estado garantidor, encontrando, nos programas de assistência estudantil criados ao longo dos anos, a efetivação de dada garantia. Isso por que, diante dos sérios problemas sociais e econômicos enfrentados por boa parte da população brasileira, o acesso à educação acaba sendo restringido em detrimento da necessidade de trabalhar para garantir a sobrevivência familiar.

No entanto, compreender o acesso à educação como um direito social que se sobrepõe as condições econômicas, sociais e porque não político-governamentais que surgem como percalços na emancipação cultural do sujeito é entender que a educação é requisito fundamental a dignidade humana, visto que permite ao sujeito conhecimento.

Nesse contexto, o direito ao acesso à educação teve na década de 1930 uma importante progressão com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Superior pelo Decreto n. 19.851/193, que promoveu a assistência social aos alunos de baixa renda, fornecendo-lhe subsídios capazes de assegurar a permanência do aluno na instituição possibilitando, em contrapartida, a maior eficiência do ensino superior.

Apesar do incentivo do acesso ao ensino superior no Brasil, a educação de nível superior iniciou sua expansão apenas na década de 1950, com o surgimento

das universidades públicas. Conforme Vasconcelos (2010, p. 401): “entre as décadas de 50 e 70 criaram-se universidades federais em todo o Brasil, ao menos uma em cada estado, além de universidades estaduais, municipais e particulares”, com isto, a profissionalização que até então era, em sua maioria, acessível as famílias elitistas enfrentou grande ampliação com a inserção dos jovens de famílias carentes.

Como afirma Gadotti (1981, p. 5): As classes populares, no Brasil, sempre estiveram à margem do poder. Em consequência, as aspirações populares, em matéria de educação, não encontram ressonância: a educação é eminentemente elitista e antipopular.

Nessa esteira, cumpre ressaltar que é por meio da educação que o sujeito se torna capaz de apresentar seus posicionamentos, de pensar sozinho, tornar-se um sujeito crítico e cultural, apto para lutar pelos seus direitos, logo, privar o indivíduo do acesso à educação ou não lhe garantir condições de tê-la, é obriga-lo a aceitar a situação que lhe for imposta sem margens para defesa, desta forma pontuamos a educação como um direito humano. Segundo (Direito à educação e direitos na educação UNESCO, 2018, p. 134) “Em que pese o reconhecimento da importância do direito à educação de qualidade, a questão ganha maior relevo, tendo em vista que esse direito inerente a todos os seres humanos, é, de per si, um direito humano”

Muito embora a existência de ações no sentido de promover o acesso à educação, apenas nas últimas décadas é que se observou uma evolução no grau de escolarização da população brasileira, tal fator é resultante dos programas assistenciais destinados a ascensão da população marginalizada, dentre eles a Política de Assistência Estudantil que objetivou a criação de métodos capazes de promover a inserção e permanência dos alunos nas instituições de ensino superior.

Diversamente do conceito de marginalização social até então vislumbrado, a garantia insculpida pela Carta Superior de estado provedor dos direitos sociais, demonstrava o fim do clientelismo praticado pelos governos ditos assistencialista. Segundo a Constituição Federal de 1988 título I do artigo 206: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Deste feito, tornou-se obrigatoriedade estatal promover a igualdade de oportunidade de acesso aos direitos sociais criando mecanismos capazes de equiparar os indivíduos independentemente de posição socioeconômica.

Porém, para muitos a igualdade garantida pela Constituição não é possível de ser efetivada na prática, haja vista o quadro socioeconômico da nação que por sua natureza limita a garantia a equidade e conseqüentemente afeta os processos inclusivos. Quanto a promoção da igualdade ao acesso à educação, Silva (2007, p. 167), afirma que: “[...] a educação não pode ser pensada como alheia aos conflitos sociais e às contradições da nação, ela merece ser pensada como agente importante de reflexão na busca de políticas mais atentas à diversidade [...]”. Ainda quanto a possibilidade de promoção de igualdade de acesso à educação Scotti (2007, p. 5) encara sê-la, nas condições que estão postas, impossível de ser alcançada, para ele:

[...] a ideia de que a igualdade de acesso propicia igualdade de chances só poderia ocorrer se vários atributos e condições sociais dos indivíduos fossem constantes. Como não os são, a ideia de igualdade de acesso não pode ser confundida com igualdade de chances.

Ainda assim, e considerando que a igualdade de acesso à educação vem sendo utilizado não raramente como fundamento político mesmo que em cumprimento do mandamento constitucional, os governos passaram a criar programas com medidas capazes de garantir o direito a educação de qualidade promovendo que o acesso ocorra de forma igualitária através de ações delimitadas, destacando-se nesse rol de mecanismos sociais o de assistência a classe estudantil.

Entende-se por Assistência estudantil as práticas destinadas a prover as necessidades dos estudantes que os impedem de ter maior e melhor eficiência de desempenho acadêmico e curricular.

O Assistência Estudantil não surgiu como mero benefício do governo federal em promover a ascensão socioeconômica e o avanço educacional e científico da população dos estudantes da rede pública, maneira oposta fora conquistada em grande parte através do esforço e da luta de classes, tendo na Constituição Federal de 1988 a garantia dos direitos sociais e políticos aos cidadãos. Relata Barbosa (2009, p. 62) que:

Ao longo de toda a criação e desenvolvimento político, econômico e social das universidades no Brasil, através de alguns segmentos sociais, da base estudantil, os docentes e representantes do sistema educacional travaram várias lutas e embates para a conquista da educação com qualidade e melhoria do ensino público. Uma delas foi assegurar a assistência estudantil, significando um avanço no acesso à universidade.

A maturação das classes quanto ao reconhecimento de seus direitos também decorreu do acesso à educação. Ora, não é interessante ao Estado despertar no povo o desejo de lutar por suas garantias, diverso disso, os direitos de cunho social principalmente, foram conquistados através da conscientização e da luta popular. De acordo com o IBGE (2008) sobre o processo educativo da população brasileira, a educação compete ao desenvolvimento através da acumulação do conhecimento, enquanto que pela via do analfabetismo, os cidadãos são impedidos de materializar a mobilidade social, e estão expostos a marginalização. Gomes (2011, p. 134) afirma que:

Quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social. E mais, como um direito social, que deve garantir nos processos, políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais.

Para Vasconcelos (2010, p. 405) a criação do Assistência estudantil não se deu de forma tão pacífica e voluntária por parte do Estado, diverso disso, conforme aponta, “Foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior”.

Paulatinamente foram sendo criados os programas sociais destinados principalmente ao atendimento da população economicamente vulnerável. Contudo, contrariamente ao dever de estado garantidor, nota-se que em dado momento histórico, quando da expansão do ensino privado no país, os programas sociais criados no intuito de promover a igualdade de acesso à educação passaram a exercer, ainda que indiretamente, uma política excludente, quando demonstrou ser a qualidade de educação fornecida na rede privada, superior a pública permitindo a perpetuação da condição subalterna quanto ao que se refere ao desenvolvimento intelectual daqueles que se encontravam a margem social e o acentuamento da desigualdade de oportunidade de educação de qualidade.

É nesse sentido que “o sistema de ensino revela [...], com maior crueza, a sua face perversa de reprodutor das desigualdades sociais” (Queiroz, 1999, p. 217).

Assim, foram criados inúmeros programas de fomento à educação pelos governos no intuito de mudar o cenário de analfabetismo no país. Dentre as

principais metas estabelecidas propunha-se a promover igualdade de oportunidade aos destinatários do serviço estudantil. Enquanto programa de fomento ao ensino superior, podemos citar a criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) que implantou programas de assistência e incentivo ao alunado, como bolsas de trabalho àqueles que exercessem alguma profissão, bem como bolsas de estudo. O Plano Nacional de Educação (PNE) que propõe o estímulo dos alunos de baixa renda das instituições públicas através de bolsas, promovendo assistência a esta classe, traçando como meta o “estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrarem bom desempenho acadêmico” (BRASIL, 2001).

A Educação Superior brasileira atualmente, coerentemente com a postura expansionista da educação, conta com os programas de apoio e incentivo a educação superior das instituições privadas, são eles: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que concede bolsas de estudos àqueles que comprovam pertencer a família com dificuldades socioeconômicas e o Financiamento Estudantil (FIES) que oferta ao aluno da rede privada o financiamento estudantil através do governo federal, ambos decorrentes do assistencialismo a classe acadêmica.

Muito embora o estímulo do governo federal quanto ao acesso do aluno economicamente vulnerável à universidade, estudos apontavam o alto índice de evasão dos discentes, tendo como principal fundamento a dificuldade econômica, vez que grande parcela dos discentes do ensino superior necessitam trabalhar, o que sobrecarrega esse sujeito que conseqüentemente opta, em sua maioria, por abandonar o estudo (MEC, 2007).

Como resposta a essa situação o governo federal, atrelado aos programas de incentivo já mencionados, e no intuito de garantir a permanência do estudantes no ensino superior criou em 2013 o Programa Bolsa Permanência (PBP) com destinação a público específico, a saber, indígenas e quilombolas que passaram a receber bolsas de estudo, e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), este último criado através da Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010, com intuito de garantir condições de acesso e permanência dos alunos economicamente vulneráveis. Por este plano, o governo passou a destinar verbas as instituições federais que por sua

vez aplicarão no atendimento das necessidades mais elementares do público estudantil como alimentação, transporte, moradia.

[...] um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida. (FONAPRACE, 2012, p. 63).

Sua fundamentação legal está inserida no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases que prevê a igualdade de condições e permanência do corpo discente na rede de educação e ainda a Constituição Federal.

As ações designadas pelo planejamento do PNAES estão o atendimento a democratização do acesso as universidades federais, redução das desigualdades sociais dos universitários, se propõe ainda a criar condições de melhoria no desempenho acadêmico e conseqüentemente reduzir as taxas de retenção e evasão, promoção da inclusão social, busca ainda atender as necessidades daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica (BRASIL, 2008).

Para concretização destes objetivos, o PNAES promove auxílio aos seus destinatários fornecendo alimentação, moradia, assistência à saúde, conforme Brasil (2010):

Art. 2º [...] Parágrafo único. Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas:

I — moradia estudantil;

II — alimentação;

III — transporte;

IV — assistência à saúde;

V — inclusão digital;

VI — cultura;

VII — esporte;

VIII — creche;

IX — apoio pedagógico

Fica registrado no artigo 2º o compromisso do Plano Nacional de Assistência Estudantil com o desenvolvimento das capacidades dos estudantes para além do espaço educacional, ou de seu rendimento dentro das instituições. Ele postula desta forma promover o bem-estar dos devidos alunos em todos os níveis sociais através apoio desenvolvido com a saúde, moradia, e nas mais diversas áreas.

O PNAES, pode ser conceituada como uma das ações do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), surgiu como um programa de

natureza inclusiva, alocando as ações de inclusão em sua maioria, dentro da Assistência Estudantil, sendo esta última incluída no Plano Nacional de Educação vislumbrando o atendimento do corpo discente das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Nesse contexto de inclusão o PNAES garante o “[...] acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”. (BRASIL, 2010).

Contudo, para efetivação desse programa fora criado a Política Nacional de Assistência Estudantil que, de acordo com o Fórum Nacional De Pró-Reitores De Assuntos Comunitários E Estudantis - FONAPRACE (2012, p.65):

Surgiu em decorrência da necessidade de cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) e para garantir à assistência estudantil o status de política de Estado, contribuindo ainda para a estabilização do processo de democratização do ensino superior no Brasil, dentre outras ações.

Como pontuado, a Política Nacional de Assistência Estudantil é construída diante de um cenário socioeconômico preocupante, haja vista que os grupos estudantis possuíam como entrave a diferença étnico racial, fator esse decisivo no quesito acesso/permanência do aluno de baixa renda no ensino superior, isso porque decorrente da formação histórica do país a discriminação acentuada alocou muitos sujeitos à margem do acesso aos direitos sociais.

A história educacional brasileira demonstra que, quanto ao acesso aos cursos de graduação, sendo medicina e direito por longo período muito desejado por todos, o acesso estava restrito as pessoas de classe média alta, esse índice é resultante de inúmeros fatores sendo o acesso à educação de boa qualidade nos anos iniciais e a desnecessidade de associar trabalho e estudo os mais pertinentes. Como afirma Vargas (2008, p. 50):

[...] dificuldades de cunho econômico podem interferir na trajetória acadêmica de estudantes de baixa renda, seja através da falta de recursos necessários para o acesso a importantes bens e práticas culturais, seja pela necessidade de conciliar estudos e trabalho.

Logo, nota-se que houve uma expansão das desigualdades sociais para educacionais. O que percebemos é a reprodução das desigualdades a nível superior de ensino, deslocando-se das etapas primárias para os cursos de graduação, influenciado intensamente no movimento das classes pela via da desigualdade. (Seabra 2009).

De acordo com FONAPRACE (2012, p.61 e 62) “a preocupação básica dos

órgãos de assistência é com aqueles alunos que estão abaixo do padrão médio das necessidades materiais, culturais e de serviços” devendo o governo, desse modo, elencar metas que “atenda ao estudante de baixa renda, buscando reduzir as desigualdades sociais e permitindo a expressão de seu potencial durante a vida acadêmica” fazendo-o através de um “processo contínuo de ações e políticas que promovam, não somente a democratização do acesso ao ensino superior, mas também a permanência e conclusão dos cursos aos estudantes de baixa condição socioeconômica”.

Assim, diante do desprovimento elementar dos discentes e ainda da responsabilização estatal com os mesmos a Política Nacional de Assistência Estudantil aponta a imprescindibilidade de um levantamento das necessidades do alunado, ficando a instituição responsável pelo levantamento e aplicação dos recursos em áreas estratégicas, fixando para tanto, critérios e elegendo metodologia para seleção dos beneficiados.

Uma das matrizes discursivas na Política Nacional de Assistência Estudantil se diz do reconhecimento da Assistência Estudantil como direito social da classe, sabendo que a atuação da mesma é decisiva para a trajetória acadêmica dos discentes de baixa renda, sendo inclusive decisivo para a permanência e conclusão da graduação. Isso torna-se mais influente quando se refere ao processo sócio inclusivo daqueles que possuem além das necessidades sociais e econômicas, necessidades físicas e/ou psíquicas limitativas.

As demandas advindas para a assistência estudantil da parcela de estudantes com deficiência competem na organização do apoio direcionado nas mais abrangentes perspectivas. A nível de graduação são necessárias assistências de caráter múltiplo, que abarquem tecnologia assistiva, apoio pedagógico por profissionais capacitados, adaptações na estrutura física e demais suportes de acessibilidade. Para MARQUES (2014, p. 177):

As pessoas com deficiência convivem com a ausência de celeridade nos processos que demandam a intervenção da assistência estudantil, celeridade para aquisição de equipamentos específicos para estudantes com problemas visuais, de acessibilidade, da contratação de interpretes para linguagem dos sinais, sobretudo porque grande parte dos profissionais não tem domínio da linguagem dos sinais, dificultando assim, o atendimento inicial da política de assistência estudantil, que é o acolhimento do estudante.

O PNAES prevê o desenvolvimento do debate no que concerne à inclusão da pessoa com deficiência a nível de ensino superior. A política prontifica em seu decreto N° 7.234, de 19 de julho de 2010 ações de desenvolvimento que permitam a inserção, permanência, e conclusão dos alunos nas universidades, abrangendo essa assistência para além das fragilidades de caráter socioeconômico como postulado em seu artigo 3°: “X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”.

Sobre o princípio da inclusão social o PNAES busca inserir estudantes com limitações no âmbito educacional da universidade, e não somente a inserção, mas também o acompanhamento trabalhado pelo arcabouço de apoio promovido pela assistência estudantil. Essas limitações podem ser ocasionadas por baixo rendimento escolar advindo da construção do conhecimento frágil absorvida durante o percurso em que permeiam os níveis fundamentais e médio; podem ser provenientes da situação socioeconômica dos alunos, afetando diretamente sua permanência na instituição; e podem corresponder entre tantas outras fragilidades a necessidades especiais do coletivo especial, que possuam limitações a longo prazo advindas de deficiência física, sensorial, intelectual (MARQUES, 2014).

Com base no PNAES, foi criado no ano de 2013 a Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Este conjunto pessoas buscou estudar o apoio a pessoas com deficiência para atender as necessidades de estudantes da rede pública superior de ensino inseridos no conjunto da instituição UFCG. Para MARQUES (2014, p. 178):

Na UFCG foi criada pela Portaria 2.239 de 20 de julho de 2013 a Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENEE) cujo objetivo é propor a estruturação do apoio aos referidos estudantes. A Comissão é composta por uma professora de educação especial; por alguns professores da área de arquitetura e de desenho industrial; arquitetos da Prefeitura Universitária e pela coordenadora de graduação da UFCG.

A comissão indicou a necessidade de criação de um Núcleo, que buscasse abarcar as especificidades da comunidade especial participante das políticas de assistência estudantil. Este núcleo supracitado deveria ser criado seguindo as bases de implementação do programa INCLUIR que orientava a institucionalização da acessibilidade nas universidades. (MARQUES, 2014)

A acessibilidade, o apoio pedagógico, a presença de profissionais capacitados ainda expressa cenário inovador nas instituições de ensino superior, muitos espaços universitários não possuem as determinadas adaptações e a estruturas necessárias para realizar a inclusão social de pessoas com deficiência. Diante disso, seguiremos nossas discussões refletindo o significado da supracitada inclusão social da pessoa com deficiência aos variados meios da vida social, pontuando o direito a educação como indispensável para a evolução das capacidades, e de sua autonomia.

## **2.2 Política Nacional De Educação Especial: Construção e Desenvolvimento**

Para compreender o nível em que se desdobra essa inclusão diante das instituições pela via do direito à educação, e especificadamente a nível da Política Nacional de Educação Especial, é necessário nos remetermos inicialmente para o significado da exclusão, realizando algumas reflexões a respeito das raízes cristalizadas em nossa sociedade.

A exclusão ganha forma pela via do preconceito existente desde os primeiros momentos humanos, naturalmente considerados “descartáveis” as pessoas com deficiência eram facilmente entregues a morte pela experiência do abandono como forma de assepsia social. Com a chegada do cristianismo essa rejeição é metamorfoseada pela face humanista, as pessoas com deficiência são apresentadas neste momento como sujeitos de alma que necessitam ser socorridos, as fragilidades inerentes as pessoas com deficiência são vistas aqui como forma de castigo proporcionado perante os erros pecaminosos cometidos pelo próprio sujeito ou por seus antepassados. (RIBEIRO, 2016)

Posteriormente ao reconhecimento das pessoas com deficiência ainda que pela via humanista errônea desenvolvida pelos cristãos, as implicações das pessoas com necessidades especiais são qualificadas e assumem um caráter médico a nível de doença, consideradas integradas ao convívio das doenças contagiosas e impactantes. Para (RIBEIRO; 2016, p. 15):

O não reconhecimento transfere-se, então, para práticas de reconhecimento a partir do período denominado segregação, isto é, de institucionalização da deficiência. Nesse período, ainda não havia sido produzida uma nítida diferenciação entre a deficiência e determinados fenômenos sociais, do ponto de vista conceitual ou de ocupação do espaço físico, tendo as pessoas com deficiência que conviver no mesmo espaço que pessoas

portadoras de doenças, tais como a loucura e a lepra, respectivamente.

Historicamente falando, a preocupação com o reconhecimento das pessoas com necessidades especiais só foi considerável a partir do século XVIII diante dos esforços intelectuais desenvolvidos pelo médico Jean Itard em 1797. Na mesma linha de raciocínio de Jean, que problematizou a questão das pessoas com deficiência através da aplicação de um projeto pedagógico baseado em perspectivas empiristas, Édouard Séguin foi responsável pela criação da primeira escola proveniente do cuidado com o coletivo com deficiência (1837).

Neste período houve a fortificação dos métodos baseados no isolamento social para a atenção a deficiência, promovendo a abertura para o desenvolvimento da educação de maneira a modificar o comportamento de sujeitos que se encontravam apartados da sociedade pelas consequências da deficiência. Segundo (RIBEIRO; 2016, p. 16) “Do ponto de vista dos processos de socialização, pode-se conjecturar que o isolamento institucional advindo do período segregacionista, teve como resultado o agravamento das condições de aprendizagem para as pessoas consideradas “deficientes””.

Diante disso, a deficiência necessitava ser tratada como espaço social de desenvolvimento humano, caracterizado pela cidadania ela começa a desenvolver ações voltadas para a inclusão enfraquecendo o caráter médico biológico empregado a ela. Todavia, esse caráter médico que observa a deficiência de forma generalizada e estagnada, parece nos acompanhar em tendenciosos posicionamentos, fortificados através do sendo comum.

Finalmente perpassadas as etapas de desenvolvimento para chegar a inclusão social pela via do reconhecimento da deficiência e aplicação da cidadania, concretizamos o significado da inclusão, que corresponde ao desenvolvimento educacional, social e psicológico através da integração de pessoas com deficiência no cotidiano da vida em sociedade, respeitando-se suas diferenças, e aplicando políticas sociais que abarquem o suprimento de suas necessidades especiais. Essas afirmações ganham concretude nos anos 90, onde amadurecem as possibilidades de desenvolvimento da autonomia da pessoa com deficiência.

A fase de inclusão surgiu na segunda metade da década de 80 do século XX e se incrementou somente nos anos 90, em algumas metrópoles, tendo como princípio básico a adaptação do sistema escolar as necessidades dos alunos. A declaração de Salamanca assinada em 1994, nesta cidade

espanhola, pode ser considerada um marco no processo educacional, como um todo, já que foi o documento que oficializou o termo inclusão no campo da educação. (RIBEIRO; 2016, p. 17)

A inclusão passa a ser debate rotineiro na sociedade através do efetivo significado da pessoa com deficiência, não mais os “segregados” libertos a morte pelo abandono, não mais as “pessoas de alma” que precisavam ser socorridos, e nem mesmo os denominados “doentes” com seu progresso impossibilitado. Através especificação do significado social da pessoa com deficiência são desenvolvidas as possibilidades para a finalidade da sua cidadania.

Seguindo a linha sócio histórica de momentos constitutivos do direito a educação no Brasil, nos ateremos aqui em relação a construção da Política Nacional de Educação na perspectiva da educação inclusiva, e aos esforços realizados pelo governo para efetivar o ensino a alunos especiais através da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, desponta diante do cenário atual fruto da trajetória histórica de exclusão social que o Brasil pontua nas diversas áreas da vida social. O documento tem como pressuposto erradicar as formas de exclusão no âmbito educacional, baseado nos direitos humanos, e na promoção do bem-estar de crianças com necessidades especiais.

A Educação Especial é definida, a partir da LDBEN 9394/96, como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Esta permite desvincular “a educação especial”, da “escola especial”. Permite também, tomar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos. (PAULON, FREITAS & PINHO, 2005, P.19)

Para Carneiro, Dall’Acqua, Caramori (2018) diante da realidade expressada pelas desigualdades educacionais, era necessário implementar uma escola que atendesse as necessidades das variadas crianças e jovens, e para que isso fosse efetivado seria necessário o ato de romper com as tradicionais bases educacionais, dando início assim aos pressupostos de uma nova escola, baseada no respeito a diferença, e na defesa da igualdade.

Este registro pontua em diversos momentos a inserção digna de alunos especiais nas escolas consideradas regulares, classificando importantíssimo para o desenvolvimento dos mesmos a anexação desde seus primeiros anos de convívio

educandário.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.(ALVES et al, 2008, p.14).

O paradoxo exclusão/inclusão apresenta-se no espaço de aprendizagem advindo das necessidades especiais de determinados alunos participantes, a escola é tida como âmbito de conquistas e fracassos individuais que concretizam determinados pontos hierárquicos, estes pontos condicionam as capacidades conclusivas de atividades, obrigações, participação, e méritos entre os alunos gerando a exclusão.

A Inclusão neste espaço é compreendida pela via do desenvolvimento dos alunos com dificuldades, seja ela de cunho físico ou mental nas suas variáveis determinações, proporcionando a conclusão igualitária da educação dentro da instituição, como também seu progresso social para além do espaço educacional.

Segundo Freitas, Paulon & Pinho (2005), para que a política inclusiva seja verdadeiramente efetiva, ela deve descaracterizar a exclusão nos diversos espaços da escola, como também nos demais espaços da vida social. Nesse sentido, essas políticas devem extrapolar o espaço escolar, pois as ações e direcionamentos da discriminação materializam-se para além das salas de aulas, estendendo-se aos limites impostos pela sociedade, comprometendo a autonomia dos indivíduos.

Os primeiros esforços historicamente realizados no Brasil voltados para inclusão de pessoas com deficiência na educação tiveram início ainda no século XIX, nesse período deu-se ênfase a situação de crianças cegas e com deficiências auditivas, buscando adentrar a essas crianças conhecimentos básicos com instruções em letras, ciências e religião. Nesse sentido foram criados na forma de instituto o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) atual Instituto Benjamin Constant, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1856) atual Instituto Nacional de Educação de Surdos. As ações para a inclusão social na educação desenvolvidas

nessa época não compreendiam ao desempenho do Estado, elas estavam direcionadas a praticas assistenciais caritativas.

A trajetória da inclusão social ganhou ênfase nos anos posteriores pontuando inúmeros avanços institucionais com a formulação de documentos impulsionadores da dignidade e acesso aos direitos dos deficientes, em 1961 a Lei das Diretrizes e Bases da educação preconizou a participação dos deficientes físico e mentais na escola comum.

O grande marco que reprograma a perspectiva do direito no Brasil tanto na via dos direitos inclusivos quanto nas demais áreas da justiça se dá a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, repaginando e introduzindo direitos baseados na democracia, cidadania e dignidade.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 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). (ALVES et al, 2008, p.7)

Em 1994 é registrado a Declaração de Salamanca (UNESCO 1994), documento crucial dessa trajetória que proporcionou o amadurecimento das concepções de inclusão social nas escolas como parte fundamental do campo político. A declaração propunha o maior desenvolvimento das questões inclusivas por parte do Estado, classificando metas, organizando orçamento, e gerenciando formas de atender as determinadas necessidades provenientes de cada deficiente. Freitas, Paulon, Pinho (2005), A declaração de Salamanca (1994) traz uma interessante e desafiadora concepção de educação especial a utilizar o termo “pessoa com necessidades educacionais especiais” estendendo-o a todas as crianças ou jovens que têm necessidades decorrentes de suas características de aprendizagem.

A declaração sugeriu o desenvolvimento das capacidades, promovendo a autonomia e o ingresso das pessoas com deficiência nas classificadas escolas normais em conjunto com o preparo dos espaços educacionais e dos profissionais participantes responsáveis, tais atitudes contribuem para o enfraquecimento de

atividades discriminatórias, e a abrangência de uma sociedade inclusiva, afirmando que as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (Unesco, 1994).

Posteriormente em 1999 foi realizada a convenção da Guatemala que, com efeito, intensificou as lutas democráticas para os deficientes, declarou imoral qualquer forma discriminatória e defendeu o direito a dignidade como comum aos deficientes como a qualquer outro cidadão.

Os esforços realizados durante os anos seguintes procuraram efetivar a ideia de igualdade coletiva educacional, mas o que se desenvolveu foi a insistência da exclusão pela via de ações que separaram os alunos especiais dos demais, a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação a ideia de especialização e atendimento dos alunos especiais foi fortalecida, mas ao mesmo tempo admitindo a possibilidade de substituição do ensino regular pelo especial elas agudizaram os critérios de exclusão, e não incorporaram a adoção da política de inclusão. (Política Nacional de Educação Especial, 2014).

Em 2003, com o intuito de reformar este cenário através do fortalecimento do caráter inclusivo das políticas<sup>5</sup>as do âmbito da educação, o Ministério da Educação cria o Programa de Educação Inclusiva para superar as fragmentações institucionais articuladas até então. O programa tinha seu foco direcionado a organizar o sistema inclusivo, contemplando a formação dos professores como essencial ao desenvolvimento da igualdade, pontuando a necessidade de capacitação destes profissionais pelos municípios e estados brasileiros para maior acessibilidade.

Com tudo, os anos posteriores a Constituição Federal classificou legitimidade a inclusão social nas escolas brasileiras, expansivamente falando foi desenvolvido o crescente número de professores capacitados, a estrutura física dos ambientes

---

<sup>5</sup> Vale aqui salientar o significado da Educação Especial, e da Educação Inclusiva. A Educação especial é o desenvolvimento da educação voltada para abarcar o coletivo de pessoas com deficiência. Enquanto a Educação Inclusiva direciona-se pela transformação da sociedade, pautada na inclusão das pessoas como um todo, abrangendo camadas de toda a sociedade. Neste sentido ela promove a igualdade perante as diversidades de etnia, cultura, política, gênero, intelectuais, físicas, e as demais diferenças sociais. Desta forma a Educação Especial é desenvolvida na perspectiva da Educação inclusiva de acordo com os preceitos de integração social. (ROZEK 2009).

escolares, a oferta de vagas e número de matrículas. No espaço Universitário também foram pontuados avanços significativos, mas ainda passivos de demasiado sucesso.

O Censo das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos. Este indicador, apesar do crescimento de 136% das matrículas, reflete a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com deficiência, salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior. (ALVES et al, 2008, p.13)

A educação especial se posiciona para além do desenvolvimento pedagógico realizado nas salas de aula, não como substituta, mas sim em conjunto com as medidas tidas como comuns, ela abrange recursos organizados que buscam melhor desempenho e autonomia de seus participantes. Nesse sentido, ancorado na defesa democrática de participação social através da educação, a política de educação especial na perspectiva da inclusão se orienta abarcando as necessidades específicas de deficientes físicos, autistas, superdotados, disléxicos, entre outros.

Para o desenvolvimento de tais medidas é necessário pontuar a importância da preparação do corpo profissional responsável. Professores, pedagogos e psicólogos são norteados por especializações específicas, como conhecimento em língua de sinais, libras, e atividades multidisciplinares. Com isso:

Em 2001, a Resolução CNE/CEB N° 2 (BRASIL, 2001), que Instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabeleceu que os professores deveriam ser formados em nível médio ou superior, porém necessitariam comprovar conteúdos sobre a temática da Educação Especial em sua formação. Esses conteúdos permitiriam perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, bem como valorizar a educação inclusiva no ambiente escolar. Isso significa que professores do ensino regular com algum conhecimento sobre Educação Especial seriam capazes de valorizar a inclusão e trabalhar com alunos PAEE. (Carneiro, Dall'Acqua, Caramori, 2018, p.196)

O corpo constitutivo da equipe multidisciplinar protagoniza a atual fase de desenvolvimento da educação brasileira, é de suma importância que em sua preparação sejam pontuadas as atuais demandas da educação especial a nível de conhecimentos variados para atender as demais necessidades advindas dos alunos em questão. Para Freitas, Paulon, Pinho (2005) A formação do professor deve ser um processo contínuo que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho

transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio.

Corresponde aqui abarcar o marco histórico do Estatuto da Pessoa com Deficiência, devido à importância legal de seus atributos. Durante muito tempo, as pessoas portadoras de deficiências foram desconsideradas no âmbito social e, conseqüentemente, no legal. Não havendo qualquer segurança jurídica para com as mesmas. Considerando-se que as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências veio a contribuir para que as pessoas com deficiência, devido suas diferenças, fossem marginalizadas e ignoradas (MAZZOTTA, 2005).

Houve uma verdadeira reviravolta, no tocante ao portador de deficiência, na idade média, onde a Igreja Católica passou a reconhecer-lhes como singelos filhos de Deus e a adotar medidas de cunho imersivo socialmente para que o tão famigerado preconceito fosse dirimido aos poucos por toda a Europa. Muitos outros grandes líderes europeus adotaram medidas para contornar o problema em questão, a exemplo de Napoleão Bonaparte.

Conforme menciona Otto Marques da Silva (2009), chegou-se à conclusão de que o tratamento direcionado aos deficientes até então não encontraria as soluções necessárias aos problemas enfrentados por esses indivíduos, uma vez que não se tratava apenas de uma questão de moradia, de simples atenção e tratamento, de esmola ou de providências paliativas similares, como acontecia até aquele momento.

Influenciado pelas ideias europeias, o então Imperador do Brasil, Dom Pedro II (1840-1889) passou a institucionalizar a pessoa com deficiência, fundando então o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje chamado Instituto Benjamin Constant (em homenagem ao seu terceiro diretor), e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos (1857), hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, ambos em atividade atualmente e referência nacional no tratamento dessas necessidades especiais. Iniciou-se, também, o tratamento de pessoas com deficiência intelectual no hospital psiquiátrico da Bahia (atualmente hospital Juliano Moreira). (MAZZOTTA, 2005).

Não havia nenhum tipo de apoio às outras pessoas portadoras de deficiência durante o Império, salvo os cegos e surdos. Para suprir essa brecha que se perpetrava, a sociedade civil, por sua vez, criou as Sociedades Pestalozzi em 1932

e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 (LANNA JÚNIOR, 2010).

Nas palavras do mesmo autor, a primeira vez que o Estado se manifestou pelo ingresso na educação superior da pessoa com deficiência na rede regular de ensino se deu na década de 1950, quando o Conselho Nacional de Educação autorizou que estudantes cegos ingressassem nas faculdades de Filosofia.

Segue a nossa Constituição Federal, explicitando como fundamento do próprio Estado Democrático de Direito a dignidade da pessoa humana (artigo 1º, inciso III) e exaltando, em seu preâmbulo, que este Estado foi instituído com o intuito de “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça”. Portanto, garantir e promover a plena inclusão da pessoa com deficiência é efetivar os direitos consagrados constitucionalmente, com vistas à construção da “sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” que os brasileiros vislumbraram ao ratificar a tão almejada Constituição do país. (DISHER E TREVISAM, 2014)

Nesse sentido, dá-se destaque às palavras do Ministro do Luiz Fux do Superior Tribunal de Justiça:

Consectário de um país que ostenta uma Carta Constitucional cujo preâmbulo promete a disseminação das desigualdades e a proteção à dignidade humana, promessas alçadas ao mesmo patamar da defesa da Federação e da República, é o de que não se pode admitir sejam os direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, relegados a um plano diverso daquele que o coloca na eminência das mais belas garantias constitucionais. (REesp 567873/MG, Recurso Especial 2003/0151040-1, Relator(a) Ministro LUIZ FUX, Órgão Julgador T1 - PRIMEIRA TURMA, Data do Julgamento 10/02/2004. Data da Publicação/Fonte DJ 25.02.2004 p. 120 RSTJ vol. 182 p. 134)

O Senador Paulo Paim, no ano de 2000, preocupado com as pessoas com deficiências, apresentou um Projeto de Lei, visando modificar um cenário de exclusão e inacessibilidade no que se referia a essa parcela da população. Após uma década e meia, a ex-presidente Dilma Rousseff sancionou, em 06 de julho de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência- Lei Brasileira de Inclusão. (LEI nº 13.146/15)

A mencionada Lei entrou em vigor em 02 de janeiro de 2016, beneficiando cerca de 46 milhões de brasileiros, nas mais diversas áreas como: saúde, educação, trabalho, habilitação e reabilitação, transporte, turismo, lazer e acessibilidade. Sendo assim, vem-se o entendimento de que essa Lei é um dos mais importantes aparatos

legais de emancipação civil e social para essa parcela da sociedade, pois efetiva leis existentes e avança nos princípios da cidadania. O Estatuto trouxe para as mais variadas áreas do direito, significativas mudanças que representam um importante avanço para a proteção da dignidade da pessoa com deficiência. (KOYAMA, 2017).

Neste sentido as discursões supracitadas competem ao desenvolvimento das ações que abarquem as necessidades especiais de alunos com limitações a longo prazo. Para a compreensão destas necessidades, e por ventura, as reflexões relativas as ao seu preenchimento, nos direcionamos a ponderar sobre três eixos de análise no que concerne à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva dentro da Instituição Universidade Federal de Campina Grande. Os eixos que serão aqui correlacionados conferem a estrutura física, capacitação da comunidade acadêmica, e as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (via de atendimento da pessoa com deficiência na UFCG).

Sobre a estrutura física é indispensável refletir no que concerne à acessibilidade dos alunos aos meios arquitetônicos universitários, priorizando as adaptações necessárias pelas várias fragilidades em questão. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015, p. 2) em seu Artigo 6º:

Art. 6º. Para fins de aplicação desta lei considera-se:

I – Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes, da informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (...)

É tido desta forma como um movimento substancial na direção das Políticas Inclusivas a dedicação ao aprimoramento dos espaços dentro da universidade, buscando corroborar com a adversidade das necessidades advindas dos coletivos especiais.

O segundo eixo em que sucedemos a nossa discussão, diz respeito a capacitação da comunidade acadêmica. Aqui se sobressai a necessidade de promover o preparo profissional do corpo universitário para atender as demandas pertinentes de pessoas com deficiência inseridas no contexto do ensino superior, para que de fato, os alunos com deficiência que tendem a desenvolver dificuldades educacionais possam ser acompanhados da forma correta. (Política Nacional de

Educação Especial). Dessa forma, compete aos objetivos do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão “XII – promover eventos que envolvam a capacitação de servidores para a realização de práticas inclusivas no âmbito institucional” (RESOLUÇÃO Nº 11/2016).

Em nosso último eixo de análise é pertinente percorrer as formas de funcionamento e integração da instituição analisada, de forma a compreender suas ações e a sua extensão pelos determinados polos universitários materializados pelo estado da Paraíba. Neste sentido nossas vistas são voltadas para o apoio realizado pelo Núcleo através das inúmeras formas. Pela orientação, de cunho informativo através da correlação com os meios específicos de cada deficiência; apoio de caráter tecnológico, onde são ofertadas formas de integração social pela via dos equipamentos tecnológicos (computadores adaptados, impressoras 3D, equipamento em Braille) que dão suporte pela Tecnologia Assistiva a maior autonomia e igualdade as pessoas com deficiência; apoio presencial pela via desenvolvida no acompanhamento de monitores capacitados, e disponíveis em tempo integral, entre outros.

### **3 A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE: O TRABALHO DESENVOLVIDO PELO NAI (NUCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO) JUNTO AOS ESTUDANTES**

Neste capítulo trataremos especificamente da realidade escolhida para realização desta pesquisa, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), mais especificamente o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI).

A pesquisa que porvindouro será apresentada divide as informações coletadas em dois campi diferentes, tomando na primeira instancia da pesquisa o campus da UFCG em Campina Grande, que porta a sede do NAI . Fundamentamos também com base nas informações coletadas segundo a realidade do campus da UFCG alocada na cidade de Cajazeiras, que funciona como extensão e suporte para o Núcleo na região sertaneja da Paraíba.

As informações que aqui serão apresentadas foram coletadas através de questionários aplicados diretamente aos coordenadores ou responsáveis pela administração do NAI nas duas especificidades, possibilitando de maneira sucinta a

aproximação com a realidade. Desta forma separamos o questionário subdivido em eixos de análise para melhor separação das informações, estes alicerces correspondem a estrutura física, capacitação da comunidade acadêmica, e ações do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão em prol da inclusão e da Acessibilidade.

Neste sentido, continuaremos nossas próximas reflexões abarcando as ações realizadas segundo o NAI criado na UFCG, pontuando as principais medidas tomadas dentro da instituição para realização do direito a educação a nível superior pela via da inclusão social de pessoas com deficiência.

### **3.1 Procedimentos Metodológicos**

A finalidade da pesquisa é “resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos” (BARROS; LEHFELD, 2000a, p. 14) e por meio de interrogações, formular ideias quanto aos pontos e fatos que parecerem obscuros. Para isso existem diversos tipos de pesquisa que podem proporcionar a devida coleta desses dados.

O presente trabalho constitui, em primeiro momento, uma pesquisa básica teórica com aprofundamento e revisão bibliográfica das bases legais estabelecidas na fortificação da educação nacional, mais pertinentemente na perspectiva da educação inclusiva, esse tipo de pesquisa, segundo Freitas e Prodanove (2013) mostrarão até que ponto esse tema já foi estudado e discutido na literatura pertinente.

Desta forma, houve a utilização de diversos autores e estudiosos com obras pertinentes ao caso em questão, além da utilização de textos legais e documentos que elucidam abordagens sobre a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Tendo como ponto de vista uma abordagem qualitativa, que depende de diversos elementos motores, entre eles a coleta de dados aliados aos pressupostos teóricos citados acima, em consonância, formando uma sequência de atividades lógicas e necessárias:

A análise qualitativa depende de muitos fatores, como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Podemos, entretanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a

redução dos dados, a sua categorização, sua interpretação e a redação do relatório. (FREITAS E PRODANOVE, 2013, p.113)

Através de análises de informações coletadas no NAI da UFCG campus sede, como também na sua extensão no campus de Cajazeiras, e suas interpretações. Cujos objetivos foram apresentados de forma descritiva tentando esclarecer ao máximo as ações desenvolvidas dentro do espaço acadêmico para a inclusão social a nível superior.

O método utilizado para análise dos dados coletados foi o crítico dialético. De acordo com Gil (2008, p. 14):

[...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.

Sendo assim, foi-se levada a cabo uma análise da problemática supracitada por ângulos distintos. Além da pesquisa de campo, que segundo Freitas e Prodanove (2013) consiste na observância de fatos e fenômenos assim como ocorrem espontaneamente e na coleta de dados a eles referentes para análise. Sendo realizado questionário com a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da sede no campus de Campina Grande, com formação em Psicologia, doutorado em Ciências Sociais e pós-doutorado em educação, por ser a pessoa mais qualificada para fornecimento das informações necessárias no que diz respeito ao desenvolvimento desta presente temática, pelo seu vasto conhecimento e capacitação, para que haja a devida análise da situação. Pelo mesmo motivo, outro questionário foi aplicado com a responsável pela extensão do NAI alocado no campus da UFCG em Cajazeiras, também graduada em psicologia com mestrado e doutorado em educação, para a coleta de informações, desta vez no campus referido.

Ateremos-nos as falas das entrevistadas de acordo com o sigilo pertinente e pesquisa, nos dirigindo apenas a entrevistada 1 (correspondendo ao campus de Campina Grande no Núcleo sede), e entrevistada 2 (relativo a responsável pelo polo do Núcleo na cidade de Cajazeiras).

Para melhor avaliação das ações desenvolvidas no NAI, utilizamos o procedimento observacional, que é um dos mais utilizados nas ciências sociais.

Por um lado, pode ser considerado como o mais primitivo e, conseqüentemente, o mais impreciso. Mas, por outro lado, pode ser tido como um dos mais modernos, visto ser o que possibilita o mais elevado grau de precisão nas ciências sociais. (GIL, 2008, p. 16).

Dividimos, assim, nossas reflexões norteadas por três eixos analíticos. Primeiramente, nos prendemos as necessidades advindas da estrutura física do campus, abarcando as adaptações realizadas, as verbas direcionadas para as adequações necessárias na estrutura física, e quais áreas físicas dos espaços universitários da UFCG demandam maior quantidade de reformas. A posteriormente pontuaremos nossas análises quanto a capacitação da comunidade acadêmica, englobando neste quesito professores, técnicos e auxiliares administrativos, indagamos sobre a realização da capacitação, no que diz respeito a sua suficiência e dificuldades de implementação. E por último, direcionamos nossa análise diante das ações promovidas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão alocadas no desenvolvimento da inclusão social, refletindo sobre o acesso, permanência e conclusão das graduações pelos alunos com deficiência, e ainda, as formas para a extensão do NAI pelos demais campus da UFCG.

No presente estudo, pretendemos fazer uma análise dos dados coletados de forma precisa, assim como repassa-los de forma atenta, fazendo as devidas observações acerca dos pontos pertinentes, com enfoque no melhor entendimento. Buscando, assim, que todos os objetivos do presente estudo sejam levados a cabo.

### **3.2 Apresentação Da Universidade Federal De Campina Grande E Do Núcleo De Acessibilidade E Inclusão.**

A Universidade Federal de Campina Grande foi criada sobre a Lei 10.419, de 09 de abril de 2002, possibilitada pelo desmembramento a Universidade Federal da Paraíba. A UFCG é uma autarquia de caráter público federal desenvolvida vinculada ao Ministério da Educação. (ESTATUTO DA UFCG, 2004).

Ela se estrutura sobre bases divididas em determinados polos físicos, se estendendo por algumas cidades no território paraibano. Atualmente são elas: Campina Grande (Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS; Centro de Ciências e Tecnologia – CCT; Centro de Engenharia Elétrica e Informática – CEEI; Centro de Humanidades – CH; Centro de Tecnologia e Recursos Naturais – CTRN; em Patos (Centro de Saúde e Tecnologia Rural – CSTR); Campus de Pombal

(Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar – CCTA); Sumé (Centro de Desenvolvimento do Semiárido – CDSA); Cuité (Centro de Educação e Saúde – CES), Cajazeiras (Centro de Formação de Professores – CFP); Sousa (Centro de Ciências Jurídicas e Sociais – CCJS).

A Universidade Federal de Campina Grande, pautada no direito à educação com base na inclusão social e educacional de alunos especiais, afirma a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência em seu Artigo 27 que trata da educação:

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

As políticas públicas direcionadas a inclusão social são debates em desenvolvimento constante na atualidade brasileira, diante do fortalecimento da educação pela via do direito especificadas na estrutura legal pertinente a todos os constituintes desta sociedade, são desenvolvidas ações para aprimoramento do apoio desenvolvido para pessoas com deficiência dentro das instituições.

Com isso, perante a Resolução 11/2016 foi criado pelo Colegiado Pleno do Conselho Universitário da UFCG o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. A criação do NAI se constituiu em importante marco institucional no que se refere ao atendimento da legislação federal em relação ao atendimento destas necessidades educacionais e também no que se refere a condições de acessibilidade, além de atender aos interesses da sociedade. **O referido núcleo** constitui-se órgão da administração superior, vinculado à Reitoria, e tem por finalidade o atendimento a pessoa que, nos termos da legislação federal vigente, é considerada pessoa com necessidade educacional especial (RESOLUÇÃO N° 11/2016). E classifica esforços de apoio e acompanhamento relativos a pessoas que, segundo o Artigo 2° da Resolução:

Art. 2° Nos termos da legislação federal vigente, considera-se pessoa com necessidade educacional especial aquela que apresenta:

I – Deficiência nas áreas auditiva, visual, física, intelectual ou múltipla, que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II – Transtornos globais do desenvolvimento, que se caracterizam por apresentar um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se, nessa definição, estudantes com autismo clássico,

síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – Altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade;

IV – Transtornos específicos.

Neste sentido, nossa pesquisa busca apreender a efetivação desse apoio realizado pelo NAI, compreendendo o funcionamento do Núcleo dentro da Instituição UFCG para atender a necessidades especiais de alunos inseridos no ensino superior. Para tanto, dividimos nossa pesquisa sobre três eixos de análises, que correspondem a: Estrutura física, capacitação da comunidade acadêmica, e ações promovidas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão para promover a inclusão social de pessoas com deficiência.

### **3.3 Eixo 1 – Estrutura Física**

Assim, realizado o questionário com a coordenadora na sede do Núcleo de acessibilidade e Inclusão em Campina Grande, tomamos conhecimento pela sua fala, em primeira instância, baseado em um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial (2014) “Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação” indagamos sobre as questões pertinentes a estrutura física. Com relação as modificações desenvolvidas na estrutura física do campus para abarcar as necessidades advindas da pessoa com deficiência no sentido da locomoção dentro do campus, a entrevistada 1, relatou que

No campus sede, a praça de alimentação, nas proximidades do BLOCO AB, AA e CAA (elevadores) e em volta da Biblioteca Central há rampas e alguns banheiros adaptados. E os blocos construídos, mais recentes, (BZ e BG) têm portas mais largas, banheiros adaptados e local para plataformas e/ou elevadores, embora nunca foram instalados. Alguns campi, sobretudo, os mais novos ou em reformas, têm algumas rampas e outras adaptações de banheiros, portas largas e etc. De acordo com a prefeitura, há projetos, já prontos ou em andamentos, para todo Campus Sede e também outros campi. Mas, nada foi viabilizado por falta de verbas.

Refletindo a nível local na cidade de Cajazeiras, a entrevistada 2, compatibilizou com o mesmo posicionamento exposto acima, pontuando as iniciativas adaptativas como insuficientes diante das necessidades pertinentes ao

Campus, neste sentido a entrevistada 2 articulou:

Não posso falar pelo geral da UFCG, mas o que eu sei que ela fez algumas organizações nas estruturas físicas da instituição. No entanto, não são suficientes. Ainda precisa fazer mais para que as pessoas tenham acessibilidade física melhor e acesso a todos os ambientes, conforme manda a Lei da acessibilidade nº 10.098 de dezembro de 2000 e Lei nº 13.146/2015.

A Lei nº 13.146/2015 que corresponde a Lei da acessibilidade, é o arcabouço legal que estrutura as normas desenvolvimento e a promoção do acesso de pessoas com limitações a lugares públicos. Neste sentido, acessibilidade está para a lei:

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;  
II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas.

Tais barreiras se apresentam nos espaços tanto públicos como privados, no interior dos edifícios, nas dificuldades de acesso identificadas nos transportes seja ele de característica pública ou particular, e também nas informações, pelas barreiras em que se expressam a dificuldade de intermédio dos meios ou sistemas de comunicação (LEI DA ACESSIBILIDADE nº 13.146/2015).

É mister também, refletir diante das diferenças impressas em cada campus, onde neste contexto o Campus de Campina Grande confere a um espaço imensamente maior e mais estruturado do que o de Cajazeiras, e com maior número de alunos e espaço físico, a sede demanda mais ações voltadas para as adaptações convenientes para a parcela de pessoas com necessidades especiais.

Para instauração dessas adaptações é necessário que sejam direcionadas verbas significativas para as universidades. No que concerne ao encaminhamento de verbas para a fortificação do desenvolvimento da inclusão social de pessoas com deficiência no espaço físico da instituição UFCG, de acordo com as adaptações necessárias, pontuamos a suficiência orçamentária destinada. Trazendo a fala da entrevista 1, apontando que:

“Houve um corte geral de verbas para as Universidades, a nível nacional, inclusive um congelamento de 20 anos, para a Educação brasileira no final de 2016”.

Foi explanado a insuficiência das verbas diante das consequências da

aprovação da PEC 241 no ano de 2016, essa proposta promoveu o congelamento dos gastos públicos da União, abarcando inclusive, as iniciativas advindas da educação brasileira. Para Rossi e Dweck (2016, p. 4):

Em síntese, a reforma fiscal proposta pelo governo não é um plano de estabilização fiscal, mas um projeto de redução drástica do tamanho do Estado. No plano macroeconômico, a reforma será um entrave ao crescimento econômico ao institucionalizar e automatizar um ajuste fiscal permanente.

Neste mesmo sentido, a entrevistada 2 explana suas concepções a respeito do direcionamento de verbas para a confecção das adaptações necessárias aos âmbitos de convivência da Universidade Federal de Campina Grande- Centro de Formação de Professores, Campus de Cajazeiras. De acordo com a entrevistada 2:

As verbas destinadas a inclusão não são suficientes. Agora com os cortes provenientes do governo federal a coisa piorou. Na verdade, sempre falta verba para investir nessa área e na melhoria da acessibilidade urbanística da universidade.

Desta forma as duas entrevistadas apontam o descontentamento diante da insuficiência das verbas destinadas as adaptações na estrutura física dos seus respectivos polos universitários, sinalizando em ambos os posicionamentos os cortes com os gastos públicos relativos ao congelamento orçamentário da PEC 241.

Ainda no que tange a estrutura física buscamos compreender as áreas de maiores necessidades para implementação de estruturas adaptadas, de acordo com as particularidades dos espaços mais acessados em cada uma das estruturas em questão. Sobre a estrutura física e as fragilidades postuladas a ela na objetivação da acessibilidade no Campus de Campina Grande, a entrevistada 1 descreve:

Todos os Campi precisam, ainda, de muitas adaptações: Rampas, banheiros, salas etc. Embora alguns já tenham um pouco dessas adaptações, mas, há muito o que fazer, muito mesmo.

Os lugares de maior acesso dos campis da UFCG correspondem geralmente as salas de aula, centro de vivência, biblioteca, e laboratórios, dinamizando segundo as suas especificidades. O que pontuamos aqui são as particularidades de cada polo, e com isso necessidades agudizadas diferentes.

Neste sentido, é entendido que cada Campus possui sua estrutura, como por exemplo, a diferenciação entre o Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, UFCG, Campus de Sousa, e o Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar, UFCG. O

prédio da universidade no CCTA demanda imensamente mais estrutura devido a existência de laboratórios, estufas, e áreas externas, o que não se materializa na realidade do CCJS. Podendo comparar também, as estruturas dos campus aqui pesquisados (campus sede e campus cajazeiras) onde a sede alocada em Campina Grande confere a uma área extremamente maior do que ao aparato da estrutura física do polo de Cajazeiras, e por isso demanda de necessidades de adaptação estrutural singulares.

A entrevistada 2 pontua:

Na verdade, cada campus tem a sua necessidade. Geralmente tem que se investir nos lugares de principal acesso como bibliotecas, salas de aula, laboratórios, ambientes de convivência, auditórios, áreas administrativas, entre outros.

Cada campus, mesmo em lugares diferentes, apresentam necessidades em comum, o acesso as diferentes áreas da universidade, a alteração das estruturas que já existem e a adaptação daquelas que estão sendo construídas. Os campus construídos mais recentemente já prezaram em sua arquitetura o atendimento destas demandas, no entanto, em muitos casos ainda precisam de melhorias.

### **3.4 Eixo 2- Capacitação Da Comunidade Acadêmica**

O segundo eixo que será apresentado, postula suas reflexões articuladas sobre a capacitação realizada para com a comunidade acadêmica de acordo com o objetivo da Política Nacional de Educação Especial (2014) “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar”. Entende-se neste sentido sobre comunidade acadêmica o conjunto de profissionais participantes da organização da Universidade, entre eles os professores, e os técnicos auxiliares e administrativos. A capacitação supracitada, corresponde efetivamente as exigências advindas do conjunto de necessidades provenientes do coletivo de pessoas com deficiência, que demandam atendimento especializado.

Desta forma, no que tange a capacitação dos professores, técnicos auxiliares e administrativos, para atender as exigências determinadas pela necessidade de atendimento especializado para pessoas com deficiência (deficiência física, sensorial, mental ou intelectual; transtornos globais do desenvolvimento; e altas habilidades-superdotação), na Universidade Federal de Campina Grande, quando

questionada sobre sua efetividade e suficiência, a entrevistada 1 relatou:

Em parte. O núcleo tem feito algumas palestras e minicursos pontuais, desde que iniciamos os trabalhos, ainda como Comissão de Apoio à Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENNEE, durante a elaboração da resolução do NAI).

Em concordância com o posicionamento da entrevistada 1 diante da capacitação pela via do desenvolvimento de palestras, a entrevistada 2 relaciona, e pontuou a fragilização do fato de não ocorrer a instauração de uma política equivalente ao desenvolvimento da capacitação. De acordo com a entrevistada 2:

Na verdade, não há na Universidade uma política voltada para a capacitação de professores nessa área. Geralmente acontece por meio de eventos ou por meio de projetos pontuais em Casa Centro. Na minha opinião a capacitação nunca vai ser suficiente, porque cada deficiência demanda uma especificidade. Logo, as formações devem ser contínuas.

É evidenciado na fala da entrevistada 2 a necessidade de desenvolver a capacitação da comunidade acadêmica, pontuando que ela não se materializa de forma suficiente visto que o coletivo de pessoas com deficiência compreende a um vasto campo de singularidades, e, portanto, corresponde ao desenvolvimento contínuo da capacitação.

Segundo o estudo de Tessaro (2007), com o objetivo de identificar os posicionamentos de alunos e professores sobre o desenvolvimento da educação inclusiva. Foi constatado que os entrevistados apresentaram dificuldades no processo de aceitação da inclusão, pontuando entre os desacertos a falta de infraestrutura dos espaços educacionais, a discriminação social, e a falta de capacitação e preparo dos profissionais correlacionados.

Neste sentido os três posicionamentos aqui supracitados correlatam insuficiência no desenvolvimento da capacitação dos profissionais do âmbito educacional, o que demanda maior debate sobre o tema, nos dirigindo ao próximo ponto das análises em questão sobre as dificuldades de desenvolvimento da capacitação dos professores e técnicos.

Quando questionada diante das realidades vivenciadas se existem dificuldades para desenvolver a capacitação no âmbito universitário, a entrevistada 1 relata insuficiência, dizendo:

“Sim. Poucos Profissionais e Professores/as da área de Educação Especial/Inclusiva, contudo, este é um problema Nacional; pouco interesse

da comunidade acadêmica; distância entre os Campi do interior e o campus Sede”.

E segundo a entrevistada 2 que pontua:

“Sim. A primeira dela é a disposição dos servidores em querer fazer. A segunda é a disponibilidade da instituição em oferecer e, por fim, recursos e uma política voltada para tal ação”.

Nos dois posicionamentos em questão são apresentadas algumas dificuldades semelhantes, e outras adicionadas. É correlacionado a questão da indisposição e desinteresse da comunidade acadêmica para a capacitação como pontual e expressado por ambas as falas. De certa forma este desinteresse dos profissionais apresenta-se como a maior problematização no desenvolvimento sobre a capacitação, realmente não há formas de capacitar um coletivo específico para determinada tarefa se este específico não compreende o tema como prioridade.

No tocante as necessidades específicas das pessoas com deficiência indagamos sobre as áreas de maior demanda de capacitação profissional, questionando neste sentido se existe diferenciação ou exigências mais significativas de acordo com as áreas (deficiência física, sensorial, mental ou intelectual; transtornos globais do desenvolvimento; e altas habilidades-superdotação). Assim a entrevistada 1 ressaltou:

Todas as áreas são importantes. Mas no ensino superior aparece mais alunos cegos e espectro do autismo. Na UFCG, no Campus sede, tem muitos surdos por causa do curso específico de LETRAS/LIBRAS. Mas estes não passam pelo NAI, a própria coordenação deste curso se responsabiliza pelos alunos surdos.

A entrevistada 1 classificou o espectro autismo e a deficiência visual como as áreas de maior necessidade de capacitação, devido estas categorias afirmarem maior parcela de pessoa com deficiência inseridas no contexto do ensino superior, e conseqüentemente demandando maior número de profissionais capacitados. Enquanto que a entrevistada 2 não pontuou as categorias específicas de pessoas com deficiência, mas salientou a necessidade de especializar-se para o atendimento destes:

Penso que cada deficiência tem seu grau de dificuldade. Todas demandam um certo conhecimento e, acima de tudo, sensibilidade para lidar com a pessoa com deficiência. Afinal, estamos lidando com pessoas, a deficiência é uma das características dessa pessoa.

A entrevistada 2 atribuiu na sua resposta a necessidade de desenvolvimento da sensibilidade para se ater as especificidades de cada pessoa com deficiência, não qualificando áreas de maior ou menor demanda de capacitação, mas pontuando a importância desenvolvida no apoio a cada uma delas.

De acordo com informações internas concedidas pela entrevistada 1, sobre a capacitação e preparo dos profissionais da educação no que concerne à educação inclusiva, foram realizadas palestras direcionadas a promoção deste debate. De acordo com a tabela:

**Tabela 1: Ações capacitivas da comunidade acadêmica**

	<b>TITULO</b>	<b>PUBLICO-ALVO</b>	<b>LOCAL</b>	<b>DATA</b>
1	Palestra - Inclusão Escolar: Novos Paradigmas da Educação Especial.	Professores Curso de Ciências Sociais da UFCG	Não mencionado	12/05/2013
2	Palestra: Compreendendo a Síndrome de Asperger: Inclusão no Ensino Superior.	Não relatado	Campus Sede	11/06/2014
3	Ciclo de palestras: Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior	Exclusivamente para os coordenadores dos cursos da UFCG.	Campus Sede	21/08/2014
4	I Encontro de Formação Docente e Inclusão: Deficiência Visual e Ensino Superior	Docentes do Campus de Cajazeiras	Campus Sede	26/08/2014
5	Educação Inclusiva: Desafios e Possibilidades para o Ensino Superior	Não relatado	Campus de Cajazeiras	19/11/2014

6	Pautas para a Inclusão	Não relatado	Campus Sede	20/12/2017
7	Palestra: Educação inclusiva no ensino superior	Docentes do curso de Psicologia	Campus Sede	03/05/2018
8	Palestra: Educação inclusiva no ensino superior	Docentes do curso de Pedagogia	Campus Sede	15/05/18
9	Palestra: Inclusão no ensino Superior: novos desafios	Não relatado	Campus de Pombal	22/08/18
10	Palestra Educação inclusiva no ensino superior	Discentes da disciplina de Educação Especial em música	Campus Sede	09/10/2018
11	Palestra: A inclusão no Ensino Superior no Seminário Temático: Educação Inclusiva	Não mencionado	Campus Sede	10/09/18
12	Palestra: Apresentação do NAI no Seminário Institucional de Direitos Humanos da UFCG	Não relatou	Campus Sede	20/11/2018

Fonte: Dados internos no NAI. Elaboração própria (2018).

Neste sentido, ela pontua a realização das palestras e cursos como indispensável na realização a nível de conscientização e fortalecimento da discussão inclusiva. Ainda a entrevistada 1 pontua:

Para a I Formação sobre A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Superior: Noções Básicas, a ser realizada em vários campi da UFCG, já começaram a ser agendadas, qual será ministrada por mim que tenho vasta experiência no assunto, para toda a comunidade universitária. Já estou ministrando esta formação para os monitores inclusivos do Campus Sede, que estão acompanhando os/as alunos/as com deficiência vinculados/as ao NAI.

Diante da tabela elaborada que apresenta dados muito importantes acerca da atuação da universidade para a inclusão, bem como da fala da entrevistada 1 que aponta o planejamento de futuras ações, podemos perceber que a universidade se movimenta em realizar ações afirmativas para melhoria das condições de permanência e aprendizagem, mesmo diante dos poucos recursos e por vezes, com a precarização do trabalho docente universitário, como a sobrecarga de trabalho.

### **3.5 Eixo 3 – Ações Do Nai Em Prol Da Inclusão E Da Acessibilidade**

O terceiro eixo que desenvolvemos tem suas reflexões direcionadas a compreender as ações desenvolvidas no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão para concretizar a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência nos espaços universitários da Universidade Federal de Campina Grande. Neste sentido, indagamos baseados na Política Nacional de Educação Especial, a concretude das afirmações inclusivas realizadas pelo NAI.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. 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. (Política Nacional de Educação especial, 2014).

Neste sentido supracitado na Política Nacional de Educação Especial, que corrobora no direcionamento de ações inclusivas a nível superior de ensino, questionamos nossas entrevistadas se houve nestes últimos anos aumento do coletivo de pessoas com deficiência participantes nos cursos de graduação da Universidade federal de Campina Grande, como também se sucederam em determinadas conclusões de curso. Neste tocante, a entrevista 1 expressou-se:

O número dos referidos estudantes aumentou com a aplicação da Lei nº 13.409/2016 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que alterou a Lei de cotas das Universidades incluindo também essas pessoas. Todos/as que procuram o NAI estão com assistência, dentro do possível., mesmo os de outros campi, e conforme ressaltado anteriormente essas assistências começaram, ainda, enquanto comissão, ou seja, antes da Implantação do NAI. A única aluna que procurou o núcleo e recebeu um computador adaptado, de uso exclusivamente dela, concluiu recentemente o curso de Serviço Social em Sousa. Os outros estão cursando. A aluna com espectro de autismo do campus sede, está concluindo o curso de Arte e Mídias. Ela

trocou de curso, a mesma que cursava Letras.

É identificado na fala que a participação do número de alunos com deficiência aumentou nos últimos anos a partir do Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2016. Neste sentido, com relação ao aumento do número de concluintes, identificamos que é uma questão ainda em desenvolvimento, visto que o aumento de acessos as universidades se deu recentemente pela via do Estatuto (2016). De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2016), no Art. 30:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I – Atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II – Disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

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

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

V – Dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI – Adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII – Tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Com relação ao aumento de concluintes com deficiência dos cursos de graduação nas palavras da entrevistada 2, ela pontua:

Essa informação não tenho. Não temos atualmente controle sobre esses dados. O ano passado tivemos o caso de um aluno que colocou grau, mas pode ser devido ele possuir várias outras características, além da deficiência física.

No que tange as ações realizadas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão na perspectiva da Educação Inclusiva, relativo ao número de participantes especiais matriculados, foi indagado de que forma o NAI tem se articulado para aumentar o acesso e permanência dos mesmos. De acordo com a entrevistada 1:

O NAI desenvolve atividades no afã de prestar colaboração neste processo de implementação das condições de acesso e permanência de pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais. Dentre as

ações está previsto a realização de palestras, cursos, oficinas e etc. com o firme propósito de mudança atitudinal na comunidade acadêmica. Já foram ministradas algumas palestras pontuais para docentes, solicitadas pelas coordenações de curso.

Além das articulações mencionadas para a conscientização e tentativa de fortificação da permanência dos alunos especiais pela via da capacitação de professores, foram descritas também, algumas mediações realizadas de acordo com as necessidades contidas nas especificidades das limitações dos alunos com deficiência. Entrevistada 1 relata:

Com relação a outras atividades já desenvolvidas pelo NAI destacamos: Providenciamos notebooks individuais com programas específicos para alguns alunos cegos, com visão reduzida e Surdez.; disponibilizamos mesas adaptadas para alunos usuário de cadeiras de rodas; solicitamos a prefeitura da UFCG sinal sonoro para os alunos cegos e rampas provisórias para locais na UFCG cuja a reforma arquitetônica ainda não foram feitas; solicitamos à Reitoria materiais específicos para o NAI: Impressora braile; linha braile etc.; disponibilizamos as impressoras 3D da UFCG para os alunos Cegos e baixa visão; Contato frequente com o Instituto dos Cegos a fim de orientações etc.; elaboração do Projeto Bolsa Tutoria para os colegas acompanharem os estudantes do NAI, além do programa, já existente, na UFCG de monitor inclusivo; e recepção do NAI para todos os estudantes que precisarão deste núcleo quando chegam a UFCG e acompanhamento individualizado dos mesmos.

O NAI desenvolve-se neste sentido tentando suprir as necessidades de limitação dos alunos com dificuldades educacionais advindos da deficiência, trabalhando tanto no que concerne ao acompanhamento profissional dentro da instituição, quanto no que se refere ao direcionamento de materiais que substituam as fragilidades, como no caso dos computadores adaptados. Para isto, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão com estrutura instalada na sede da UFCG em Campina Grande, conta com a expansão das atividades na cidade de Cajazeiras, como já indicado. Desta forma a entrevistada 2 expressa:

Atualmente o NAI está se organizando para atender todos os Campi. Estamos nos dividindo em duas regionais: Sertão (Cajazeiras, Sousa, Patos, Pombal) e os mais próximos a sede (Campina Grande, Cuité e Sumé). Estamos iniciando com reuniões em cada campus para averiguar as necessidades e montar equipes de apoio e, posteriormente, ver a melhor estratégia de fazer a inclusão acontecer.

Desta forma, o núcleo busca se organizar de maneira funcional para atender as necessidades visto a quantidade de campus distribuídos por um território relativamente extenso, dividido em duas regionais administrativas para melhor desenvolvimento de suas atividades.

A seguir está organizada uma tabela, com informações obtidas através da fala da entrevistada 1, baseada nos dados internos do NAI Sede, com as algumas ações promovidas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão nos acompanhamentos dos alunos que tiveram assistência do NAI, até o momento.

<b>DEFICIÊNCIA</b>	<b>CAMPUS</b>	<b>ÁREA</b>	<b>AÇÕES</b>
Baixa Visão	CCJS (Campus Sousa)	Humanas	Recebeu um notebook, de uso unicamente da aluna, adaptado com programas de voz e outros. Também realizaram reuniões para orientação aos/as professores/as, além de uma palestra.
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	(Campus Sede)	Humanas	Orientações aos coordenadores do curso.
Surdo	(Campus Patos)	Não informado	Recebeu um notebook, de uso unicamente do aluno, adaptado com programas que gravam as aulas e depois é tudo impresso para ele, entre outras adaptações. Também foram feitas inúmeras adaptações e orientações aos professores e coordenação. Tempo a mais nas avaliações; avaliações diferenciadas; recebimento do material da disciplina com antecedência e etc. Ele

			também tem um monitor constante exclusivamente para ele.
Baixa Visão	(Campus Sede)	Humanas	Oferecimento de monitoria exclusiva para o aluno desde que ingressou na UFCG.
Baixa Visão	(Campus Sede)	Humanas	Recebeu um notebook de ponta, com programas de voz e fica com este computador direto com ela em casa. Ela também tem uma monitora exclusiva.
Baixa Visão	(Campus Sede)	Artes Cênicas	Monitor exclusivo e notebook em processo licitatório.
Baixa Visão	(Campus Sede)	Humanas	Monitor exclusivo e notebook em processo licitatório.
Baixa Visão	Não informado	Humanas	Recebeu algumas orientações para ele e seus familiares, sobretudo para o desenvolvimento da sua autonomia. Ele também recebe os materiais didáticos ampliados.
Baixa Visão	Não informado	Exatas	Recebeu orientações e também a sua respectiva coordenação, para ter sua sala com cadeiras mais próximas à lousa,

			materiais ampliados quando necessários, tempo a mais nas avaliações etc.
Baixa Visão	Não informado	Exatas	Recebeu orientações e também a sua respectiva coordenação, para ter sua sala com cadeiras mais próximas à lousa, materiais ampliados quando necessários, tempo a mais nas avaliações etc.
Deficiência Intelectual	Não informado	Humanas	Tem uma monitora exclusivamente para ela. A orientação à família e aos/as professores/as são constantes e ela só está cursando 2 disciplinas por semestre, com avaliações adaptadas e tempo adicionais para realizar as tarefas.
Deficiência Física	(Campus Sede)	Demais cursos	Os/as alunos/as usuários de cadeiras de rodas receberam mesas adaptadas, feitas exclusivamente para eles. No início de cada semestre, as disciplinas deles/as são colocadas no térreo do Bloco BG ou BZ que já têm banheiros

			adaptados e portas largas ou do bloco CAA que já possui rampas, elevadores e outras adaptações.
Microcefalia	(Campus de Patos)	Saúde	A Psicóloga que é membro do setor de apoio local do NAI no Campus de Patos, acompanha a discente, orienta a coordenação e o corpo docente do curso de odontologia; encaminhou a aluna para o Centro Especializado em Reabilitação (CER).

Fonte: Dados internos do NAI. Elaboração própria (2018).

Na tabela acima podemos observar algumas ações possíveis do NAI, que atua nos mais diferentes eixos, colaborando para a permanência. Frisamos aqui a importância de acesso a tecnologias assistivas para os estudantes com deficiência. A tecnologia assistiva compete em todo o arcabouço tecnológico que consista no desenvolvimento da autonomia de pessoas com deficiência.

Num sentido amplo percebemos que a evolução tecnológica caminha na direção de tornar a vida mais fácil. Sem nos apercebermos utilizamos constantemente ferramentas que foram especialmente desenvolvidas para favorecer e simplificar as atividades do cotidiano, como os talheres, canetas, computadores, controle remoto, automóveis, telefones celulares, relógio, enfim, uma interminável lista de recursos, que já estão assimilados à nossa rotina e, num senso geral, "são instrumentos que facilitam nosso desempenho em funções pretendidas. (BERSCH, 2017 p. 2)

Neste sentido, podemos observar na realidade do NAI o uso de computadores adaptados, impressoras que imprimem em 3D, material de estudos em Braille, entre outros, que colaboram no desenvolvimento cotidiano dos alunos com limitações.

Como já citado nas nossas reflexões acima, o NAI tem estrutura física alocada no campus sede da UFCG, na cidade de Campina Grande. Ele trabalha

sobre as demandas advindas dos demais campi, dividindo as responsabilidades com a extensão implementada na cidade de Cajazeiras. Desta forma, em sua organização são distribuídas para o NAI em Campina Grande as demandas do próprio polo, e ainda, as relativas a Cuité, e Sumé. Enquanto a extensão no polo da UFCG em Cajazeiras tenta abarcar as demais instituições implementadas no sertão da Paraíba, nas cidades Sousa, Patos, Pombal. O NAI está estruturado segundo a (Resolução N° 11/2016) em seu Artigo 6° e 7°:

Art. 6° O NAI será estruturado da seguinte forma:

I – Coordenação Geral;

II – Setor de Apoio Local;

III – Conselho de Acessibilidade e Inclusão. Parágrafo único: O Coordenador Geral será indicado pelo Reitor.

Art. 7° Os setores de apoios locais serão compostos de:

I – Um (a) Psicólogo (a);

II – Um (a) Assistente Social;

III – um profissional com formação em Libras; IV – um (a) Técnico em Assuntos Educacionais ou com formação em Pedagogia.

Diante disso, questionamos as entrevistadas a respeito das ações desenvolvidas no interior do NAI no tocante ao desenvolvimento do Núcleo no demais campi, para além da materialização estrutural no polo de Campina Grande e Cajazeiras. A entrevistada 1 nos adianta sobre a estrutura física de instalação do Núcleo:

Com relação as estruturas físicas, infelizmente a instalação do NAI da UFCG, coincidiu com o corte de verbas das universidades (final de 2016), a nível nacional e o fim do Projeto INCLUIR do governo Federal, o qual estruturava os espaços físicos dos núcleos nas universidades com verbas específicas para este fim. No Campus Sede, ainda não temos a sala do NAI, pois esta terá que ser em um local acessível, e este espaço ainda não foi definido pela reitoria apesar dos esforços dispensados para este assunto. Todavia, este local está sendo providenciado e esperamos adquiri-lo em médio prazo. Por enquanto, eu atendo na minha própria sala de Professora, visto que, localiza-se no térreo do bloco AB que tem rampas e também é espaçosa, com mesa de reuniões, que sempre a utilizo para atender os/as monitores/as do NAI, os/as alunos/as e seus familiares. A Técnica educacional do NAI, a psicóloga e a assistente social, também utilizam as suas próprias salas para os assuntos do NAI ou a minha sala, quando é necessário. O importante é que estamos dando continuidade aos trabalhos.

Diante do exposto pela entrevistada 1, temos que o núcleo não possui, nem mesmo no campus sede uma área de funcionamento específica a ele, as ações realizadas concretizam-se em ambientes comuns de funcionamento de cada profissional envolvido. E sobre a materialização do Núcleo dos demais campi a entrevistada 1 ainda pontua as dificuldades:

Quanto aos outros Campi, também não há lugar específico instalado. Não há verbas para isso no momento. Mesmo assim, os profissionais também atendem os estudantes do NAI nas suas respectivas salas até conseguirmos as citadas instalações. Em Cajazeiras tem mais estrutura pelo fato de ter um local já montado, de um projeto anterior, fruto do extinto Programa Incluir do MEC. É neste local que os/as alunos/as do NAI serão atendidos sob a coordenação da Professora N. D. que é a coordenadora do Projeto Incluir de Cajazeiras, mas, também a representante do Setor de apoio local de Cajazeiras no conselho do NAI.

O que é nítido neste caso é a dificuldade da instituição de estabelecer espaços físicos estruturados em cada campus, como supracitado pela nossa entrevistada 1 os cortes provenientes do congelamento das divididas públicas travam as vertentes de desenvolvimento da extensão apropriada do NAI nos demais polos universitários. Nas palavras da entrevistada 2, ela expressa

No sertão Cajazeiras está procurando dar total apoio por meio do Incluir. Mas, com as visitas nos Campus do sertão estamos tentando organizar os demais núcleos.

Percebemos aqui, que a estruturação do NAI está se organizando pelas regiões, no caso duas grandes regiões, Sede e Sertão, que diante das dificuldades apresentadas nas falas devido aos cortes de verbas e estruturas existentes, não seria o ideal, mas já é um grande avanço no atendimento das pessoas com deficiência universitárias. Sendo assim, salientamos a importância do fortalecimento de ações transversais ao NAI, maior articulação com os setores já existentes, como a assistência estudantil, fortalecimento de ações que visem uma troca direta e contínua entre esses setores, buscando sempre ampliar a efetividade da educação universal, logo, inclusiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da pesquisa apresentada neste trabalho, foi possível identificar como se gesta o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior

desenvolvido na UFCG, sob o auxílio do Núcleo de Acessibilidade a Inclusão (NAI), com sede no campus de Campina Grande e extensão alocada no campus de Cajazeiras, como retratamos nos momentos anteriores desse escrito.

A perspectiva de acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na UFCG abarca umas das dez linhas de ações preconizadas pelo Pnaes no âmbito da assistência estudantil.

No presente estudo, por meio do recorte de falas dos sujeitos entrevistados evidenciamos que a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino superior vem caminhando concomitantemente sob os reflexos e determinações dos ditames neoliberais, que priorizam os cortes, seletividade e focalização das políticas públicas, impactando negativamente na particularidade do acesso e permanência destes alunos nas universidades.

Os dados desta pesquisa foram reveladores que inúmeras são as fragilidades perpassadas nos espaços educacionais onde estão emersos alunos que necessitam de uma ótica mais atenta, em função de suas necessidades especiais e particulares.

Um dos aspectos problematizados através dos dados coletados na nossa pesquisa diz respeito a estrutura física dos campus na perspectiva de adaptação as necessidades das pessoas com deficiência. Evidenciamos que algumas das instituições dispõem de banheiros adaptados, rampas, portas largas, ao passo em que muitos projetos ainda não foram executados por ausência de recursos suficientes destinados a estes fins.

Ressalta-se ainda como outra dificuldade na viabilização de medidas inclusivas a estes alunos, a capacitação razoável da comunidade acadêmica envolvida neste cenário. Apesar de serem realizadas palestras e minicursos com o intuito de capacitar professores, técnicos auxiliares e administrativos, para atender as exigências determinadas pela necessidade de atendimento especializado para pessoas com deficiência, tais ações ainda são vagas diante das demandas e particularidades específicas de cada pessoa.

Reflexionamos ainda o nosso debate voltando-nos para as principais ações realizadas pelo NAI em prol da inclusão e acessibilidade nas instituições de ensino superior, relatando que as mesmas ocorrem por meio do planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade

arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, proporcionando o acesso a educação superior de forma aconchegante e igualitária para todos os alunos.

Em face ao exposto, acreditamos que as discussões realizadas no decorrer deste trabalho possam contribuir para fomentar debates acerca da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, seja entre discentes, docentes, ou demais profissionais e leitores envolvidos e interessados por esta temática, tendo em vista que as abordagens neste âmbito são recentes e escassas, quanto mais debates sobre o assunto forem realizados, conseqüentemente estaremos contribuindo para uma ótica mais atenta a esta particularidade que necessita de um maior comprometimento.

#### **REFERÊNCIAS:**

ALVES, Denise de Oliveira et al. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, Ministério

da Educação, Brasília, 2008.

AMARAL, Nelson Cardoso. **PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais**. RBPAE - v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a

BRASIL. 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em 13 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_, 2007. **Portaria Normativa Nº 39**, De 12 De Dezembro De 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf)> Acesso em 20 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_, 2008, **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 18 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm); acesso em: 04 de novembro de 2018.

CARAMORI, Patricia Moralis; CARNEIRO, Relma Urel Carbone; DALL'ACQUA, Maria Julia Canazza. Os 20 anos da Lei de diretrizes e bases e a educação especial: considerações e reflexões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 190-206, jan./mar., 2018.

COSTA, Mariza Domingos. COSTA, Célio Juvenal. **Catequese e Educação Dos**

**Indígenas Na Colônia: Alguns Apontamentos. Seminário de Pesquisa do PPE.** Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2009.

COSTA, Gelda Gonçalves. **Projeto Incluir: Educação Inclusiva Sua Implementação Nas Escolas Do Estado De Minas Gerais, Um Olhar Do Professor Regente, Os Aspectos Da Formação Acadêmica E A Realidade Do Trabalho Em Sala De Aula.**

FREITAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2ª ed. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul: Universidade Feevale, 2013.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PAULON, Simone Mainieri; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário a política de inclusão.** Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação, Brasília, 2005.

GARCIA, Alessandro Barreta; GONZALES, Miguel Leon; MONTEIRO; Rui Anderson Costa. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o por que e seu contexto histórico. São Paulo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 2, nov. 2011.

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

KOYAMA, Débora Fazolin. **Os reflexos da lei 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência – no sistema jurídico brasileiro.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Presbiteriana Mackenzie, para obtenção do Título de Bacharel em Direito. São Paulo, 2017.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010, p. 22. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.gov.br>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

MARQUES, Sebastião Rodrigues. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAE: Uma análise a partir dos/as assistentes sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).**

2014. 268 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMAL, Andrea Cecilia. A nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional: destaques, avanços e problemas. Salvador: **Revista de Educação CEAP**, ano 5, no. 17, junho de 1997, p. 05 -21.

RANIERI, Nina Beatryz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO em Direitos à Educação/Universidade de São Paulo, 2018. 522 p.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; MELO, Clarice Nascimento de. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 61, p. 379-389, jul. 2015.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. Impactos do novo regime fiscal na saúde e educação. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 12, 2016.

SANTOS, Flávio Reis dos; BEZERRA NETO, Luiz. Estado, educação e tecnocracia na ditadura civil-militar brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 113-125, ago. 2012.

SILVA, Francisca Daniele da. **A Precarização Da Assistência Estudantil Na Ufcp, Campus Sousa/Pb, Na Percepção Dos/As Discentes Inseridos/As Na Residência Universitária**. 2016, 105p, Trabalho de Conclusão de Curso, Sousa. 2016.

SILVA, Otto Marques da. **Epopeia ignorada**. Edição de Mídia. São Paulo: Editora FASTER, 2009.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TREVISAM, Elisaide; DICHER, Marilu. **A Jornada Histórica Da Pessoa Com Deficiência: Inclusão Como Exercício Do Direito À Dignidade Da Pessoa Humana**. In: CONPEDI. (Org.). Direito Internacional dos Direitos Humanos. 1ed. João Pessoa: CONPEDI, 2014, v. 1, p. 254-276.

VANALI, Ana Crhistina. Sociologia do autor: biografia e trajetória de Darcy Ribeiro. **Revista Vernáculo**, [S.l.], ago. 2017.

VIEIRA, Andréa Lopes; VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chargas. Origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p.64-80, 2017.

# **APÊNDICE**

## **APÊNDICE I**



Esta pesquisa será realizada pela acadêmica Ana Carla de Almeida Nunes, do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande. Tem por objetivo entrevistar trabalhadores da área da educação para obter informações acerca da educação inclusiva.

### **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Nome:

Idade:

Pseudônimo escolhido:

E-mail:

Celular:

Formação básica:

Graduação:

Pós-Graduação: ( ) Sim ( ) Não

Qual:

### **Eixo 1 – Estrutura Física**

- 1) No tocante a organização da estrutura física, é possível afirmar que a Universidade Federal de Campina Grande realizou ajustes para abarcar as necessidades de estudantes com deficiência?
- 2) No que se refere ao direcionamento de verbas para a realização das atividades de ajustes necessários para a estrutura física inclusiva. Esta é suficiente para realizar as obras necessárias?
- 3) Na sua análise, quais são os espaços mais necessitam de adaptação para que as pessoas com deficiência consigam circular? Que adaptações seriam essas?

### **Eixo 2 – Capacitação da comunidade acadêmica**

- 4) No que concerne à capacitação de professores, técnicos e auxiliares administrativos para atender as necessidades educacionais de estudantes com deficiência física, sensorial, mental ou intelectual; transtornos globais do

desenvolvimento; e altas habilidades-superdotação, ocorre essa capacitação? Ela é suficiente para suprir as demandas?

- 5) Existem dificuldades para o desenvolvimento da capacitação acerca da inclusão social na comunidade acadêmica? Quais são as dificuldades?
- 6) Em quais áreas ou especificidades de deficiências se demanda mais pessoal capacitado?

### **Eixo 3 – Ações do NAI em prol da inclusão e da acessibilidade**

- 7) De acordo com a Política Nacional de Educação Especial implementada na Universidade Federal de Campina Grande, é possível afirmar que o número de alunos com deficiência física, sensorial, mental ou intelectual; transtornos globais do desenvolvimento; e altas habilidades-superdotação concluintes aumentaram?
- 8) Diante dos números de alunos deficientes matriculados nos diferentes Campus, o que o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) tem desenvolvido para aumentar o acesso e permanência do coletivo especial?
- 9) Na UFCG, nem todos os campi dispõem da estrutura do NAI. De que maneira este núcleo poderia ser estendido para que pudesse atender alunos dos demais campus de forma satisfatória?



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ILMO (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa sobre a seguinte temática: “O trabalho do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Federal de Campina Grande junto aos estudantes com deficiência”. A mesma será desenvolvida por Ana Carla de Almeida Nunes, graduanda em Serviço Social pela Unidade Acadêmica de Direito (UAD), do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus Sousa*– PB, sob orientação da/o Profa. Me. Vanessa Eidam. Tem como objetivo principal “Analisar as possibilidades e os desafios para a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior”.

A participação dos sujeitos da pesquisa na entrevista e/ou na aplicação do questionário é voluntária, portanto, não será obrigatória a esses sujeitos fornecerem informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelas pesquisadoras. Caso não participe, ou resolver a qualquer momento desistir de participar, não haverá nenhum dano e prejuízo, nem haverá modificação no percurso desta pesquisa.

Para o seu desenvolvimento da pesquisa, serão utilizadas as técnicas de coleta de dados através da entrevista e da aplicação dos questionários, em seguida, serão feitos os procedimentos de tratamento dos dados coletados, após esta etapa, haverá um retorno aos sujeitos participantes para que tenham conhecimento do material que ajudaram a construir.

Assim, solicito a sua permissão, para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos. Nisso, será garantida a privacidade dos dados e informações fornecidas, que se manterão em caráter confidencial. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome e/ou imagens dos sujeitos envolvidos serão mantidos em sigilo. A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Fica registrado também, que tenho conhecimento de que essas informações, dados e/ou material serão

usadas pela responsável da pesquisa, com propósitos de divulgá-los em meios científicos especializados.

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participação na pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente e acuso recebimento de uma cópia deste documento.

Sousa, \_\_\_\_\_ de novembro de 2018

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) entrevistado (a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

Contatos da pesquisa:

UAD/CCJS/UFCG – Rodovia Governador Antônio Mariz, BR 230 - KM 466,5, S/N –  
Jardim Brasília–Sede II – Sousa/PB Fone: (83) 3521-3251/ 3552.

Ana Carla de Almeida Nunes – fone: (83) 99884-1644