



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

PETRÚCIO ARAÚJO REGES

**A (IN)EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA
EM CURSOS DE LICENCIATURA DO CENTRO DE HUMANIDADES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - PARAÍBA**

CAMPINA GRANDE - PB

2025

PETRÚCIO ARAÚJO REGES

**A (IN) EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA
EM CURSOS DE LICENCIATURA DO CENTRO DE HUMANIDADES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano.

CAMPINA GRANDE - PB

2025

R333i Reges, Petrócio Araújo.

A (in) efetividade da educação especial na perspectiva inclusiva em cursos de licenciatura do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba / Petrócio Araújo Reges. – Campina Grande, 2025.

108 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano".

Referências.

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Direito à Educação. 4. Ensino Superior – Pessoa com Deficiência. 5. Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba. I. Salustiano, Dorivaldo Alves. II. Título.

CDU 378:376-056(813.3)(043)

PETRÚCIO ARAÚJO REGES

**A (IN)EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA EM CURSOS DE LICENCIATURA DO CENTRO DE
HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-PB**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 15/12/ 2023.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
DORIVALDO ALVES SALUSTIANO
Data: 18/03/2025 15:29:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano (Orientador/Presidente)

Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre (Examinador externo – UEPB/PROFEI –

Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional)



Documento assinado digitalmente
Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Data: 18/03/2025 19:42:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal (Examinador interno – UFCG/PPGEd)

Tomado pela saudade, dedico às Marias.
As Marias que carrego em meu nome:
À Maria do Socorro Araújo,
À Maria Imaculada Reges.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família – Barbosa, Josinalda, Palloma, Beatriz e Prince, que me acompanharam e apoiaram durante toda essa trajetória.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande por me elegerem o representante discente junto ao Colegiado - Portaria PPGEd/CH/UFCG N° 021, de 08 de junho de 2022.

Aos meus colegas da turma seis, nomeadamente: Ana Paula Góis, Raiza Lima e Gilmara Tássia. Vivenciamos momentos de descontração e apoio, ainda que geograficamente distantes em razão da experiência pandêmica.

Aos professores e às professoras que contribuíram com a pesquisa, compartilhando conhecimentos e experiências singulares diante do compromisso com a inclusão.

Ao meu orientador, Prof. Dorivaldo Alves Salustiano, por acreditar no potencial da pesquisa que desenvolvemos e, sobretudo, por possibilitar que um trabalhador com deficiência se torne Mestre em Educação. Agradeço, igualmente, por todo conhecimento compartilhado.

Por fim, a consciência da árdua experiência autobiográfica que vivenciei nesse percurso, exerço o autoagradecimento.

*Se ao que busco saber nenhum de vós responde
Por que me repetis: “vem por aqui!”?*

*Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
A ir por aí...*

*Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
[...]*

*Ah, que ninguém me dê piedosas intenções!
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: “vem por aqui!”!
A minha vida é um vendaval que se soltou.
É uma onda que se alevantou.
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou,
- Sei que não vou por aí*

(José Régio, Cântico negro)

RESUMO

A pesquisa se propõe a discutir a (in) efetividade da inclusão nas práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande. Nesse sentido, as problemáticas estabelecidas entre a teoria, as normas jurídicas e a prática centralizam importantes discussões no campo científico na contemporaneidade, sobretudo no diálogo da Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas, a partir de uma abordagem interdisciplinar. No Brasil, o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior encontra respaldo em diversas normas jurídicas, como a Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996); o Decreto nº 6.949 de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) e a Lei nº 13.146 de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). No entanto, as normas jurídicas podem se representar garantias formais sem vigência social e aparentes triunfos sociais. As práticas pedagógicas representam importantes fontes da sociologia da educação. Desse modo, como objetivo de analisar a (in) efetividade da inclusão de discentes com deficiência nas práticas dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e exploratória (Minayo, 2007), adotando a análise de conteúdo (Bardin, 1977) de entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes dos cursos. Analisamos a categoria temática Práticas Pedagógicas Inclusivas, a qual contempla as subcategorias Didática; Adaptações Metodológicas e Curriculares; Acessibilidade nos Recursos Pedagógicos; Extensão Universitária e Pesquisa Universitária; bem como a Categoria Barreiras à Inclusão, a qual contempla as subcategorias Barreiras Arquitetônicas e Barreiras nas Comunicações e nas Informações. A efetivação da inclusão no ensino superior da UFCG reflete problemáticas multifatoriais. Concluímos a efetividade na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva se desenvolve a partir de práticas pedagógicas inclusivas, evidenciando as relações sociais e de ensino e aprendizagem entre docentes e discentes como meios de materialização do processo inclusivo. Por outro lado, a inefetividade se apresenta nas barreiras arquitetônicas e nas comunicações e nas informações revelando problemáticas pedagógicas, estruturais e de gestão de Universidade Federal de Campina Grande.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Direito à Educação; Pessoas com Deficiência; Ensino Superior.

ABSTRACT

The research aims to discuss the (in)effectiveness of inclusion in pedagogical practices in undergraduate courses in Pedagogy and Geography at the Center for Humanities at the Federal University of Campina Grande. In this sense, the problems established between theory, legal norms and practice centralize important discussions in the scientific field in contemporary times, especially in the dialogue between the Humanities and Applied Social Sciences, based on an interdisciplinary approach. In Brazil, the process of including people with disabilities in higher education is supported by several legal norms, such as Law No. 9,394 of 1996, which establishes the guidelines and bases of national education (Brazil, 1996); Decree No. 6,949 of 2009, which promulgates the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Brazil, 2009) and Law No. 13,146 of 2015 - Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (Brazil, 2015). However, legal norms can represent formal guarantees without social validity and apparent social triumphs. Pedagogical practices represent important sources of the sociology of education. Thus, with the objective of analyzing the (in) effectiveness of the inclusion of students with disabilities in the practices of the undergraduate courses in Pedagogy and Geography, of the Center for Humanities, of the Federal University of Campina Grande, we developed a qualitative and exploratory research (Minayo, 2007), adopting content analysis (Bardin, 1977) of semi-structured interviews conducted with course teachers. We analyzed the thematic category Inclusive Pedagogical Practices, which includes the subcategories of Discourse; Methodological and Curricular Adaptations; Accessibility in Pedagogical Resources; University Extension and University Research; as well as the Category Barriers to Inclusion, which includes the subcategories Architectural Barriers and Barriers in Communications and Information. The implementation of inclusion in higher education at UFCG reflects multifactorial problems. We concluded that the effectiveness of Special Education from an Inclusive Perspective is developed based on inclusive pedagogical practices, highlighting the social and teaching and learning relationships between teachers and students as means of materializing the inclusive process. On the other hand, ineffectiveness is presented in the architectural barriers and in communications and information, revealing pedagogical, structural and management problems at Universidade Federal de Campina Grande.

Keywords: Special Education; Inclusive Education; Right and Education; People with Disabilities; Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação das Categorias e do Corpus Documental da Pesquisa contemplando 224 categorizações.....	45
Figura 2 – Categoria Práticas Pedagógicas Inclusivas e as subcategorias, com a indicação do número de ocorrências no corpus.	48
Figura 3 – Relação da categoria Barreiras e suas subcategorias, com a indicação do número de ocorrências no corpus	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas dos sujeitos da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva na educação superior, no Brasil, nos anos de 2012 a 2022	19
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Normas Constitucionais que versam sobre os aspectos jurídicos da inclusão de Pessoas com Deficiência na educação	41
Quadro 2 – Leis Federais que versam sobre os aspectos jurídicos da inclusão de Pessoas com Deficiência na educação	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CDPD	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CH	Centro de Humanidades
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IFES	Instituições Federais de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PB	Paraíba
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNDA	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNEEPEI Inclusiva	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Universidade Federais
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	18
2.1	O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: O TRIUNFO DA INCLUSÃO?	18
2.2	DELINEAMENTO HISTÓRICO-NORMATIVO ‘DO DIREITO’ DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	21
2.3	A (IN) EFETIVIDADE DOS DIREITOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA..	30
2.4	AS PRÁTICAS E A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR	32
3	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	37
3.1	A NATUREZA DA PESQUISA.....	37
3.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA	38
3.3	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	38
3.4	PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DE DADOS	39
3.4.1	Análise Documental	40
3.4.2	Entrevista Semiestruturada	42
3.4.3	Análise de Conteúdo	43
4	PRÁTICAS NOS CURSOS PEDAGOGIA E GEOGRAFIA, DO CENTRO DE HUMANIDADES, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	47
4.1	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	48
4.1.1	Dodiscência	48
4.1.2	Adaptações Metodológicas e Curriculares.....	53
4.1.3	Acessibilidade nos Recursos Didáticos	57
4.1.4	Extensão Universitária	59
4.1.5	Pesquisa Universitária	62
4.2	NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA: BARREIRAS À INCLUSÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E GEOGRAFIA DO CENTRO DE HUMANIDADES DA UFCG	63
4.2.1	Barreiras Arquitetônicas	64
4.2.2	Barreiras nas Comunicações e nas Informações	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
	REFERÊNCIAS	76

APÊNDICES	93
APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES)	94
APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	96
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	97
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	102
ANEXOS	104
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	105

1 INTRODUÇÃO

[...] o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro (Freire, 2020, p. 53)

Esta pesquisa se propõe a discutir a (in)efetividade das práticas pedagógicas na inclusão de discentes com deficiência dos cursos de licenciatura do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande. A discussão do tema possibilita amplas e complexas reflexões no âmbito interdisciplinar da Educação, das Ciências Sociais e do Direito, razão pela qual exploramos tal temática no âmbito institucional, a fim de viabilizar a pesquisa em tela.

No Brasil, as pessoas com deficiência, com transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação são titulares de diversos direitos no âmbito da educação especial na perspectiva inclusiva. A (in)efetividade desses direitos, no entanto, protagoniza importantes discussões na educação brasileira.

A deficiência visual monocular, a dislexia e a gagueira são partes da minha identidade, fazem parte da minha história, como ser humano, integrante de um grupo social, discente e servidor público federal de uma instituição de ensino superior – a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Na Educação Infantil, fui uma criança com gagueira; não tive acesso a profissionais que me auxiliassem nesse momento tão importante da educação. O meu processo de alfabetização, portanto, ocorreu com muita dificuldade. Ademais, a omissão das escolas se somava às experiências de *bullying* que vivenciei nessa trajetória.

Nessa conjuntura, aos onze anos, fui diagnosticado com uma doença ocular sem cura, a qual resultou na perda da minha visão do olho direito, motivo pelo qual sou uma pessoa com deficiência¹. Nesse aspecto, em que pese as dificuldades enfrentadas na minha trajetória na educação básica, encontrei no silêncio, de uma deficiência não aparente, uma forma de refúgio à discriminação.

Aos dezenove anos, quando cursava o primeiro período do curso de Direito na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), as dificuldades na fluência da comunicação se tornaram mais evidentes, sobretudo nas leituras coletivas e nas apresentações dos seminários

¹ A visão monocular foi reconhecida como deficiência pelo Superior Tribunal de Justiça, a partir da Súmula nº 377, publicada em 05 de maio de 2009 (STJ, 2009). Por conseguinte, a Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021, reconheceu a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual (Brasil, 2021).

das disciplinas do curso. Desse modo, procurei por profissionais, relatando minhas experiências na dificuldade da comunicação fluente, quando fui diagnosticado com Dislexia².

No ano de 2017, fui diplomado bacharel em Direito. Tornei-me advogado e tomei posse como servidor efetivo da Universidade Federal de Campina Grande. Destarte, a diplomação e a posse em cargo público, em uma Instituição Federal de Educação Superior, embora representem grandes êxitos na minha trajetória, não são aspectos que cessam minha identidade como pessoa com deficiência, a qual reafirmo, com notório orgulho.

Nesse contexto, o conhecimento jurídico acerca das normas que regem os direitos das pessoas com deficiência e, sobretudo, o conhecimento acerca do *locus* da presente investigação, foram elementos nucleares para a imersão na problemática da pesquisa: há um hiato entre os direitos na educação especial, na perspectiva inclusiva, e a realidade do ensino superior na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)?

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), de 2022, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira é composta por dezoito milhões e seiscentas mil pessoas com deficiência, o que corresponde a 8,9 % da população nacional³ (IBGE, 2023). Nesse aspecto, a eventual definição numérica da população brasileira com deficiência, afirmada na PNAD, de 2022, se constitui de um dado resultante de uma pesquisa por amostragem, adotando metodologias significativamente passíveis de críticas, ao se considerar a histórica exclusão das pessoas com deficiência nas políticas públicas nacionais.

No Brasil, a histórica relação estabelecida entre a diversidade humana e a desigualdade da sociedade logra relevos pragmáticos diante dos níveis de ensino que as pessoas com (ou sem) deficiência possuem. A contemporânea Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, constatou que apenas 25,6 % das pessoas com deficiência concluíram o ensino básico, em contraponto a 57,3 % da população sem deficiência⁴ (IBGE, 2023). No ensino superior, a desigualdade reverbera com maior relevo, tendo em vista que somente 7,0% da população com deficiência possui nível superior, ao passo em que 20,9 % da população sem deficiência concluiu o nível de ensino (IBGE, 2023).

² De acordo com Eliassen e Santana (2020), a Dislexia compreende um transtorno de aprendizagem, com reflexos na fala e na leitura.

³ O Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2022, excluiu a população com menos de 02 anos de idade. Notadamente, a exclusão dessa parcela da sociedade brasileira se constitui de um fator a ser considerado, haja vista que os dados da pesquisa demográfica não representam, integralmente, a sociedade brasileira.

⁴ A Pesquisa Nacional de Domicílios Contínua considerou a população com idade igual ou superior a 25 (vinte e cinco) anos.

Na da educação brasileira, a desigualdade ao acesso superior é resultado da exclusão social na história da educação brasileira. A exclusão de pessoas com deficiência e outros grupos sociais no sistema educacional brasileiro se desenvolve a partir de ações e omissões do Poder Público. Tecidas essas reflexões, reafirmamos a premissa foucaultiana: “– que lá onde há poder, há resistência [...]” (Foucault, 1988, p. 91).

Nesse aspecto, as ações afirmativas emergem em face ao histórico contexto excludente que as pessoas com deficiência vivenciaram/vivenciam na educação, sobretudo no ensino superior brasileiro. Estas ações constituem políticas compensatórias adotadas diante das históricas ações excludentes, possuindo como finalidade pública o projeto democrático, o qual se pauta na efetiva diversidade e pluralidade social (Piovesan, 2005).

No âmbito das ações afirmativas em prol da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, compreende um dos principais marcos jurídicos no processo de democratização do ensino superior público brasileiro, na medida em que alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece a política de reserva de vagas nos concursos seletivos para ingresso em cursos de graduação nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Nesse sentido, a partir da Lei nº 13.409/2016, as pessoas com deficiência foram incluídas na relação de sujeitos legitimados na política de reserva de vagas nos concursos seletivos para ingresso em cursos de graduação das IFES.

O fenômeno de crescimento e popularização do ensino superior no Brasil, caracterizado pelo aumento significativo de admissões e registros nas últimas décadas, não tem automaticamente se traduzido em inclusão social para aqueles grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, o acesso ao ensino superior compreende uma das etapas da inclusão das pessoas com deficiências, sendo imperativo observar a permanência, a participação e a conclusão de igual modo.

No âmbito da permanência, da participação e da conclusão dos discentes com deficiência no ensino superior, constatamos que diversos ‘direitos’ são inobservados. Nesse sentido, compreendemos que os ‘direitos’ das pessoas com deficiência na educação não foram dádivas do Estado, são resultado de um extenso e árduo processo histórico marcado por *ações* e *reações* de natureza sociopolítica no âmbito (inter)nacional. Reconhecemos, assim, que esses ‘direitos’ são de natureza histórica, na medida em que emergem gradualmente através de legítimas reivindicações contra velhos poderes (Bobbio, 2004).

A educação especial na perspectiva inclusiva encontra respaldo em um conjunto extenso de normas jurídicas nacionais e internacionais, as quais asseguram, formalmente, diversos direitos à pessoa com deficiência, assim como estabelece diversos deveres ao Estado, no âmbito

da educação. No entanto, a normatização dos direitos e deveres acerca de inclusão das pessoas com deficiência na educação compreende um processo político-jurídico formal singularmente incapaz de garantir a transformação dos contextos sociais da educação brasileira, visto que as normas jurídicas podem ser socialmente ineficazes (Krohling; Miyamoto, 2011).

As normas jurídicas podem existir no plano formal político-jurídico, assumindo uma qualificação inefetiva no plano social. A efetividade compreende a materialização dos preceitos normativos na dimensão dos fatos, referenciando a consonância entre o “dever-ser” normativo e o “ser” da realidade social (Barroso, 2018).

A criação de leis que afirmam direitos à pessoa com deficiência na educação foi uma etapa imprescindível na trajetória da inclusão no Brasil. No entanto, a proclamação desses direitos nas normas (inter)nacionais em vigência não se confunde com seu efetivo desfrute (Bobbio, 2004). Nesse aspecto, ao refletir sobre a teoria e a prática, Paulo Freire (2022) infere que as relações entre a dimensão teórica e prática é condicional na educação, na medida em que a teoria na ausência da prática pode se constituir mero verbalismo, assim como a prática sem a teoria se torna ativismo.

Na dimensão política e jurídica da Educação Especial, o ordenamento jurídico brasileiro contempla diversos “direitos” às pessoas com deficiência na educação especial na perspectiva inclusiva. No entanto, essas normas podem simbolizar aparentes conquistas, de modo que após o acesso às instituições de ensino superior, a realidade pode se constituir expressamente excludente na trajetória educacional da pessoa com deficiência. A ausência de vigência social da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior representa uma problemática política, social, educacional e jurídica. Nesse contexto, a investigação do campo das práticas no ensino superior é fundamental ao processo de exploração da (in)efetividade da inclusão no ensino superior, posto que as práticas se constituem de legítimas fontes da realidade da educação.

Diante dessas considerações, buscamos responder a seguinte questão-problema: como as práticas pedagógicas contribuem para a efetividade da inclusão de discentes com deficiência nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande?

Com a finalidade responder a essa questão, definimos, como objetivo geral, analisar a (in)efetividade da inclusão de discentes com deficiência nas práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande.

Para tanto, com o intuito de alcançar o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: apresentar e discutir os principais fundamentos teóricos e jurídicos que consubstanciam o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior; identificar práticas de inclusão ou exclusão de discentes com deficiência nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande; e analisar a (in)efetividade da Educação Especial na perspectiva inclusiva nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, a partir da correlação entre os fundamentos teóricos, as normas jurídicas e as práticas de inclusão/exclusão de discentes com deficiência.

Diante do exposto, estruturamos a dissertação de mestrado em quatro capítulos, considerando o primeiro capítulo introdutório. Dessa forma no segundo capítulo, explanamos os principais fundamentos teóricos e normativos que consubstanciam o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior.

No terceiro capítulo, abordamos o percurso metodológico desenvolvido na pesquisa, apresentando a qualificação da pesquisa, os aspectos éticos observados e os procedimentos técnicos de produção de dados. No quarto, apresentamos os resultados da pesquisa, a partir das inferências e das interpretações realizadas. Por fim, nas considerações finais, apresentamos os principais resultados do estudo e as possíveis implicações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de inclusão na Universidade Federal de Campina Grande e no ensino superior em geral.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Preliminarmente, reconhecemos que os sujeitos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) compreendem as pessoas com deficiência, as pessoas com transtorno do espectro autista e as pessoas com altas habilidades e superdotação. Recentemente, outros sujeitos sociais se tornaram titulares da PNEEPEI, em face às crescentes discussões contemporâneas que ensejaram a promulgação de novas normas jurídicas.

Nesse aspecto, considerando a viabilidade do estudo, a presente pesquisa se desenvolve a partir da análise da (in)efetividade da inclusão dos discentes com deficiência em práticas pedagógicas dos cursos de Pedagogia e Geografia do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Na presente dissertação de mestrado, a expressão ‘pessoa com deficiência’ será exaustivamente utilizada no transcurso da redação textual, em intencional desobediência à regra linguística tecnicista da vedação à repetição das palavras. A ética da pesquisa científica com seres humanos prevalece, a dignidade da pessoa humana e a teoria crítica dos direitos humanos devem prevalecer sobre aspectos técnicos do positivismo metodológico na pesquisa científica. Nessa direção, reconhecemos que a *siglônimização* das pessoas com deficiência, equivocadamente utilizada em pesquisas científicas e normas jurídicas, representa uma contradição ética e moral, à medida que se propõe protagonizar simbolização humana e social das pessoas com deficiência, as quais não se confundem com órgãos públicos.

Diante do exposto, no presente capítulo, analisaremos os principais fundamentos teóricos da pesquisa, estabelecendo relações dialógicas entre fontes bibliográficas e documentais da presente investigação interdisciplinar, a partir da interface das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas.

2.1 O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: O TRIUNFO DA INCLUSÃO?

No Brasil, o crescente aumento de matrículas dos sujeitos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em cursos de ensino superior constitui um fenômeno contemporâneo da realidade social na educação. A presença de discentes com deficiência nas instituições de ensino superior público vinculadas ao Ministério

da Educação (MEC) se expressa no campo pragmático da inclusão, revelando a gradual efetividade do processo inclusivo que se desenvolve na educação brasileira.

A Educação Especial expressa diversos significados no campo da educação, sobretudo no campo da inclusão. De acordo com Pletsch (2020), a Educação Especial compreende uma área de conhecimento, exercendo uma função instrumental na concretização da Educação Inclusiva. Nesse sentido, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva representa uma modalidade de ensino transversal em todos os níveis de ensino. Segundo a autora, a pluralidade de conceitos confere difícil compreensão a esses institutos, o que denomina de “crise da identidade da Educação Especial” (Pletsch, 2020, p. 57).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) se designa a assegurar a inclusão educacional dos sujeitos da política, orientando o sistema de ensino brasileiro a 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 (Brasil, 2008, p. 14).

Ao analisarmos os Censos da Educação Superior de 2015 e de 2022, constatamos um aumento significativo do ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior público. No ano de 2015, foram registradas 37.927 (trinta e sete mil novecentos e vinte e sete) matrículas dos sujeitos da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em cursos de graduação no Brasil, ao passo que, em 2022, foram registradas 79.262 (setenta e nove mil duzentos e sessenta e duas) matrículas (INEP, 2023).

Os dados censitários da *Tabela 1* demonstram o crescente acesso ao ensino superior dos sujeitos da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, sobretudo a partir de 2017, tendo em vista a inclusão das pessoas com deficiência como sujeitos da política nacional de reserva de vagas no acesso ao ensino superior público federal instituída a partir da promulgação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

Tabela 1 – Matrículas dos sujeitos da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva na educação superior, no Brasil, nos anos de 2012 a 2022

Ano	Matrículas dos sujeitos da Política Nacional da Educação Especial na	Relação entre as matrículas dos sujeitos da PNEEPEI e o Universo de
-----	--	---

	Perspectiva da Educação Inclusiva em cursos de graduação no Brasil	matrículas em cursos de graduação no Brasil
2012	26.483	0,4%
2013	29.034	0,4%
2014	33.337	0,4%
2015	37.927	0,5%
2016	35.891	0,4%
2017	38.272	0,5%
2018	43.633	0,5%
2019	48.520	0,6%
2020	55.829	0,6%
2021	63.404	0,7%
2022	79.262	0,8%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023, p. 60).

A inclusão das pessoas com deficiência, como sujeitos da política de reserva de vagas nos processos seletivos para o acesso aos cursos de graduação das Instituições Federais de Educação Superior, vinculadas ao Ministério da Educação, representa uma conquista importante à democratização da educação brasileira. No entanto, os dados estatísticos evidenciam reflexos tímidos da ação afirmativa, haja vista que as matrículas dos sujeitos da PNEEPEI representam menos de 1% (um por cento) no ensino superior brasileiro.

O acesso ao ensino superior constitui a primeira etapa no processo de inclusão das pessoas com deficiência e, portanto, a majoração de matrículas dos sujeitos da PNEEPEI nos cursos de graduação no Brasil compreende um dado insuficientemente capaz de refletir a consagração da dimensão inclusiva no sistema educacional nacional.

Nesse aspecto, a compreensão da (in)efetividade da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior impõe uma análise complexa e interdisciplinar, a qual não se limita às fontes estatísticas como parâmetros conclusivos:

Os dados censitários, via de regra, são enaltecidos como indicadores de avanços na inclusão desses estudantes, porém, a (re) organização dos sistemas de ensino ainda está aquém do que é referendado sociopoliticamente para uma instituição democrática, que se comprometa com a igualdade de oportunidades a todos sujeitos. Convém ressaltar que a presença de tais estudantes nas IES favorece a criação de novas demandas e, ao mesmo tempo, revelam antigos problemas antes não resolvidos ou que não tiveram a devida atenção, historicamente (Lustosa; Ribeiro, 2023, p. 1523).

A inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro compreende um processo complexo e multifatorial, de natureza social, política, jurídica e educacional. Nesse aspecto, a efetivação da inclusão das pessoas com deficiência não se consagra, singularmente, em face à implementação da política afirmativa de reservas de vagas nos processos seletivos para o acesso aos cursos de graduação nas instituições federais de ensino vinculadas ao MEC.

Desse modo, considerando os objetivos da pesquisa, ao analisarmos a efetivação do processo inclusivo, em face dos números que evidenciam o crescente acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, é importante constatar que tal fenômeno contemporâneo se constitui como reflexo de uma política afirmativa, instituída por força da lei. Ademais, impõe-se compreendermos a realidade social da educação especial na perspectiva inclusiva além do acesso ao ensino superior, posto que a (in)efetividade da inclusão das pessoas com deficiência se expressa no contexto qualitativo da trajetória desse processo na permanência, na participação, na aprendizagem, na socialização e na conclusão do curso.

2.2 DELINEAMENTO HISTÓRICO-NORMATIVO ‘DO DIREITO’ DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A dimensão histórica do acesso, permanência, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência no ensino superior se alicerça na contextualização e nas especificidades do processo de democratização da educação superior brasileira. A exploração dessa dimensão, a partir de fontes historiográficas – como as políticas, as normas jurídicas e os movimentos sociais, são fundamentais para a compreensão do contexto contemporâneo da educação especial na perspectiva inclusiva no ensino superior.

No Brasil, os séculos XVI e XVII circunscrevem períodos marcados pela invisibilidade e pela segregação das pessoas com deficiência (Rodrigues, 2023). Nesse sentido, os primeiros marcos institucionais da educação de crianças com deficiência no Brasil remetem ao fim do século XVIII e o começo do século XIX (Januzzi, 2012). As políticas e as normas jurídicas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, no entanto, emergem tardiamente no Brasil, de modo que as primeiras ações institucionais na educação da pessoa com deficiência se concentram no ensino básico (Brito; Quirino; Porto, 2013).

No Brasil, o ensino superior assume designação historicamente excludente, posto que o nível de ensino fora especificamente projetado a grupos elitistas (Dubet, 2015). No século XIX, a educação superior brasileira foi estruturada “para atender as demandas de uma elite que buscava a dominação econômica, cultural e política” (Cabral *et al.*, 2020, p. 3).

Nesse contexto, a Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, estabeleceu o concurso vestibular como única forma de acesso ao ensino superior, adotando a avaliação da “formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores” como único critério classificatório (Brasil, 1968).

O referido modelo institucionalizou a competitividade entre os membros de uma sociedade historicamente desigualitária em vários âmbitos – social, econômico e político – perpetuando o caráter elitista e a histórica exclusão de grupos sociais preteridos do ensino superior brasileiro, como as pessoas com deficiência (Cabral, 2018).

A democratização do ensino superior, como campo de pesquisa na educação, enseja importantes discussões acerca do processo histórico da inclusão das pessoas com deficiência na educação formal, sobretudo quando questionamos quais são os grupos sociais que efetivamente se beneficiam da massificação do acesso a esse nível de ensino no Brasil (Dubet, 2015).

Nessa perspectiva, é fundamental desconstruirmos a aparente sinonímia entre a massificação e a democratização do ensino superior, as quais não se confundem (Chauí, 2003). A massificação do acesso ao ensino superior, nesse sentido, compreende o aumento mecanicista do acesso a um nível de ensino, de modo que “todas as categorias sociais não se beneficiam da mesma forma” (Dubet, 2015, p. 257).

A democratização do acesso ao ensino superior, por sua vez, considera que o nível de ensino deve ser titularizado por todas as pessoas, assim como por todos os grupos sociais, com base no critério da igualdade de oportunidades (Dubet, 2015).

Os mecanismos instituídos pelo poder público para o acesso ao ensino superior, ainda que adotem terminologias como “concurso vestibular” ou “processo seletivo”, constituem-se, objetivamente, na seleção de uma parte da sociedade a um nível de ensino. As seleções, no entanto, podem se desenvolver sem observância às históricas desigualdades sociais que se refletem na educação, ratificando as instituições de ensino superior como espaços elitistas. Nesse aspecto, a (in)existência de compromisso do Estado com a equalização da desigualdade histórica no acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior constitui um dos elementos centrais na qualificação dessas instituições como espaços excludentes ou inclusivos.

No Brasil, os avanços no movimento de inclusão das pessoas com deficiência e consolidação de direitos da educação sob o prisma democrático remetem ao final do século XX (Lustosa; Ferreira, 2020). No âmbito do ensino superior, as discussões acerca da inclusão dessas pessoas surgem, nos contextos nacional e internacional, a partir de 1980 (Cabral; Melo, 2017).

De acordo com Saviani (2013), a década de 1980 compreendeu um importante momento histórico para a educação brasileira, marcada pela criação de associações de professores do

ensino superior e, por conseguinte, pelo surgimento da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), reunindo 67 (sessenta e sete) associações de docentes do magistério superior, em 1981.

No âmbito internacional, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (Brasil, 1981). O Brasil participou expressamente das discussões desenvolvidas junto à comunidade internacional, o que deu ensejo à criação da Comissão Nacional para planejar e coordenar os programas relativos ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes (Brasil, 1981).

Como resultado da agenda de eventos realizados no Ano Internacional das Pessoas Deficientes, o Brasil estabeleceu 19 (dezenove) ações a serem desenvolvidas no âmbito da educação das pessoas com deficiência, dentre as quais destacamos: a organização de seminários sobre Educação Especial, a estimulação da formação de técnicos e o estímulo da Educação Especial de deficientes adultos (Brasil, 1981).

Reconhecendo que o Ano Internacional das Pessoas Deficientes resultou em significativos progressos no gradual processo de promoção de igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência em diversos países, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes e proclamou o período compreendido entre os anos 1983 e 1992 como a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (ONU, 1981).

Nesse ínterim, o processo de redemocratização política do Brasil se consolida com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), em 05 de outubro de 1988, consagrando a transição de um modelo de Estado autoritário, excludente e violento (Barroso, 2018) para o modelo democrático. Desse modo, importa ressaltarmos que o processo de redemocratização política do Brasil fora notadamente influenciado por movimentos nacionais e internacionais em defesa do reconhecimento de direitos da pessoa com deficiência, o que oportunizou a incorporação desses direitos no texto constitucional de 1988 (Piovesan; Silva; Campoli, 2023).

No âmbito dos princípios fundamentais, a Constituição Federal de 1988 reconheceu dignidade da pessoa humana como um dos cinco fundamentos da República Federativa do Brasil – artigo 1º, inciso III, da Carta Magna. Outrossim, a promoção do bem de todos, a ausência de preconceitos e de quaisquer formas de discriminação foram afirmados como objetivos fundamentais do Brasil – artigo 3º, inciso IV, da CRFB (Brasil, 1988).

Por conseguinte, diversos direitos foram expressamente afirmados à pessoa com deficiência na Constituição Federal de 1988, como a proibição de qualquer discriminação na

admissão do trabalhador com deficiência – nos termos do artigo 7º, inciso XXXI, da CRFB, e a reserva de vagas em concursos públicos – artigo 37, inciso VII, da CRFB (Brasil, 1988).

No que concerne à educação, notórias conquistas históricas foram reconhecidas na Constituição Federal de 1988, como afirma Saviani (2013, p. 216):

De fato, a aprovação da Constituição fecha uma década de grande mobilização e de conquistas no campo educativo. Assim, se os anos de 1980 foram classificados, do ponto de vista econômico, como a “década perdida”, no campo da educação estes anos se configuraram como uma década de importantes ganhos.

Nesse aspecto, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como um direito fundamental, de natureza social, expressamente previsto no artigo 6º do texto constitucional (Brasil, 1988). A qualificação social designada à educação reflete o reconhecimento do significado universal que ela exerce no contexto nacional, assim como o dever do estado frente à afirmação de direitos, na medida em que cada direito proclamado corresponde a um dever a ser exigido do Estado (Saviani, 2013).

Com efeito, a educação, além de ser reconhecida como um direito fundamental, de natureza social, foi disciplinada, de forma detalhada, nos artigos 205 a 214 da Constituição Federal de 1988 (Sarlet; Sarlet, 2019). Nesse ponto, destacamos que importantes fundamentos da educação especial na perspectiva inclusiva foram positivados no texto constitucional.

A educação, nesse sentido, constitui-se um direito de todos e de um dever público, nos termos do artigo 205 da CRFB (Brasil, 1988). De igual modo, a igualdade de condições para o acesso e permanência na educação, prevista no artigo 206, inciso I, da CRFB (Brasil, 1988) se constitui de uma norma constitucional igualmente a ser observada pelo Estado. Outrossim, o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência fora afirmado como um dever do Estado, conforme estabelece o artigo 208, III, da CRFB (Brasil, 1988).

Com o advento da Constituição Federal de 1988, diversas normas e políticas públicas voltadas à educação foram instituídas no Brasil, haja vista que a dimensão democrática que passou a vigorar no país se constituiu de um cenário fértil à promoção de discussões acadêmicas, ao exercício das liberdades de expressão e manifestação de grupos sociais e ao desenvolvimento de relações diplomáticas.

No ano subsequente à promulgação da Constituição Federal de 1988, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, entrou em vigor, estabelecendo um conjunto de direitos à pessoa com deficiência, sob o prisma da “efetiva integração social” (Brasil, 1989). Do teor da legislação, a Educação Especial é afirmada como uma modalidade da educação e se destina à “educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais”

(Brasil, 1989). Constata-se, nesse ponto, que o acesso ao ensino superior – o 3º grau de formação, não compreende as etapas do direito à educação das pessoas com deficiência, ainda que sob o modelo integracionista.

Nesse contexto, a partir da década de 1990, os movimentos internacionais em prol da educação consubstanciaram importantes documentos acerca da educação especial sob a perspectiva inclusiva, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994).

O Brasil participou na construção desses documentos internacionais, tornando-se signatários de compromissos político-diplomáticos no âmbito da educação e, como reflexo, afirmou seu compromisso internacional com a democratização da educação e com a institucionalização de um modelo educacional inclusivo (Braga; Feitosa, 2016).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, apresenta uma importante crítica à inefetividade do direito universal à educação formalmente afirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos diante da realidade excludente na educação no contexto mundial (UNESCO, 1990).

No contexto dos avanços que marcam a década de 1990, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, sancionada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na cidade de Salamanca – Espanha, constitui um dos principais marcos históricos da educação inclusiva (UNESCO, 1994). Vale destacar que o referido documento fora constituído com a participação de noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, inclusive o Brasil, reconhecendo a urgência na garantia da educação de pessoas com “necessidades educativas especiais” no sistema regular de educação (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca de 1994 reconheceu a importância da diversidade dos sujeitos na educação inclusiva, mediante a garantir do acesso das pessoas com deficiência às escolas regulares, bem como reconheceu a necessidade países instituírem normas jurídicas e políticas públicas que adotem o princípio da educação inclusiva. (UNESCO, 1994). Os compromissos assumidos pelo Brasil em prol da inclusão na educação nos documentos internacionais, no entanto, não produziram efeitos substancialmente imediatos no contexto nacional.

Na história da educação brasileira, a Lei nº 9.394/1996 – a terceira lei brasileira das diretrizes e bases da educação nacional, definiu a Educação Especial como modalidade de educação escolar para educandos “portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996). Por

consequente, diversas legislações foram promulgadas, alterando a redação da referida norma. A Educação Especial se constitui como uma modalidade de educação para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação” (Brasil, 1996; 2013).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, ao regulamentar a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência prevista na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, estabeleceu a Educação Especial como uma modalidade transversal a ser observada em todos os níveis e modalidades de ensino, no sistema educacional (Brasil, 1999).

O Programa de Apoio a Planos de Expansão das Universidades Federal (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, fora instituído com objetivo de criar condições orçamentárias, políticas e normativas para a ampliação do acesso e permanência no ensino superior (Brasil, 2007). Destacamos que a ampliação de políticas de inclusão no ensino superior integra o rol de diretrizes do REUNI, conforme o artigo 2º, inciso V, do referido Decreto (Brasil, 2007).

Por sua vez, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência constitui um dos principais marcos históricos da conquista de direitos da pessoa com deficiência no âmbito (inter) nacional. Nesse sentido, os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos, dos quais o Brasil é signatário, ao serem submetidos ao procedimento político-jurídico (inter) nacional, estabelecido pelo artigo 5º, § 3º da Constituição Federal de 1988, contemplam equivalência às normas constitucionais.

Nesse aspecto, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPC), assinada pelo Brasil em 30 de março de 2007, em Nova York – Estados Unidos da América, foi aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 e, por conseguinte, promulgada pelo Decreto Presidencial nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. De tal modo, a CDPC foi recepcionada pelo ordenamento jurídico brasileiro, contemplando o *status* de norma constitucional.

A normatização da educação estabeleceu direitos às pessoas com deficiência e deveres aos Estados signatários da Convenção Internacional, com ênfase ao artigo 24:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
 - a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
 - b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e

intelectuais;

d) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (Brasil, 2009).

O reconhecimento formal da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência resultou na necessidade de instituir normas capazes de materializá-la no contexto nacional. Nesse sentido, até 2015, o ordenamento jurídico brasileiro apresentava lacunas normativas, evidenciando a necessidade de garantir maiores contornos jurídicos aos direitos da pessoa com deficiência (Piovesan; Silva; Campoli, 2023). Desse modo, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, foi promulgada, instituindo a Lei brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (LBI), igualmente designada como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Diversos direitos foram afirmados à pessoa com deficiência na referida legislação e, por conseguinte, diversos deveres foram instituídos ao Estado, razão pela qual os efeitos da norma jurídica vigoraram após 180 (cento e oitenta) dias da sua publicação⁵ (Brasil, 2015).

O capítulo IV, da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), intitulado “*DO DIREITO À EDUCAÇÃO*”, contempla três artigos, notadamente, os artigos 27, 28 e 30, tendo em vista que a presidente Dilma Rousseff vetou o artigo 29 da legislação – o qual instituía a reserva de 10 % (dez por cento) das vagas para o ingresso em cursos de graduação e pós-graduação.

No que concerne aos dispositivos vigentes no âmbito da educação da pessoa com deficiência, a educação foi afirmada como direito da pessoa com deficiência, devendo ser assegurada a partir de um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e aprendizados ao longo de toda a vida, constituindo-se, igualmente, um dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, conforme estabelece o artigo 27 da LBI (Brasil, 2015).

⁵ O lapso temporal compreendido entre a publicação de uma norma jurídica e o início dos seus efeitos jurídicos se intitula de *Vacatio Legis*, cujo objetivo se volta a garantir publicidade ampla à normas jurídicas, a fim de que estas sejam efetivadas (Garcia, 2015).

No âmbito da especificação dos direitos da pessoa com deficiência na educação inclusiva, o artigo 28 da LBI estabelece os principais dispositivos que devem ser assegurados pelo Estado:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. (Brasil, 2015)

Desse modo, a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as

barreiras e promovam a inclusão plena, constitui-se de um dever do Estado, conforme artigo 28, inciso II, da LBI (Brasil, 2015).

No que concerne ao acesso e permanência das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior, o artigo 30 da LBI estabeleceu um conjunto de medidas inclusivas a serem observadas, como a disponibilização de documentos de inscrição com campo específico para informação de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva; a acessibilidade nas adaptações das provas, considerando às necessidades específicas da pessoa com deficiência; a majoração de tempo, considerando necessidades específicas da pessoa com deficiência, nos processos seletivos de ingresso, assim como nas atividades acadêmicas; a adoção de critérios avaliativos nas provas escritas, discursivas ou de redação, considerando a diversidade linguística das pessoas com deficiência; e a tradução integral dos editais e de suas retificações em Língua Brasileira de Sinais (Brasil, 2015).

As normas jurídicas, que alicerçam a inclusão no sistema educacional brasileiro, e, em específico, no ensino superior, representam, sob o prisma político-jurídico, conquistas formais dos sujeitos da Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Importa compreender, no entanto, que a existência de normas jurídicas não é capaz, unicamente, de modificar o cenário real e contemporâneo do ensino superior no Brasil.

Analisar as práticas pedagógicas no ensino superior é fundamental para compreendermos a (não) materialização das normas jurídicas acerca da Educação Especial Inclusiva. Nesse sentido, reconhecemos que “a prática não muda por decretos ou por imposição; ela pode mudar se houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática” (Franco, 2016, p. 546).

As universidades públicas, nesse contexto, constituem-se um terreno fértil na investigação das práticas no ensino superior, à medida que representam instituições que exercem, além de um papel Estatal, uma função social. Segundo Marilena Chaui (2003, p. 6),

É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas.

O Brasil, atualmente, contempla 103 (cento e três) universidades públicas, compreendendo 68 (sessenta e oito) universidades federais, 40 (quarenta) universidades estaduais e 05 (cinco) universidades municipais (INEP, 2023). Importa refletirmos, nesse ponto, que a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva se desenvolve de forma distinta nas

universidades públicas brasileiras, na medida em que estas gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira, conforme preconiza o artigo 207 da Constituição Federal (Brasil, 1988).

As universidades públicas, embora compartilhem o dever de efetivar as normas jurídicas acerca da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, apresentam intencionalidades e compromissos distintos com o paradigma inclusivo no ensino superior.

2.3 A (IN)EFETIVIDADE DOS DIREITOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Distintamente do perdão, que sempre foi considerado irrealista e inadmissível no domínio público – talvez devido a seu contexto religioso, talvez devido à ligação com o amor que acompanha sua descoberta –, o poder estabilizador inerente à faculdade de fazer promessas sempre foi conhecido em nossa tradição. Podemos remontá-lo ao sistema legal romano, à inviolabilidade de acordos e tratados [...] (Arendt, 2020, p. 288)

Os tratados e convenções internacionais, as políticas nacionais de inclusão e as normas jurídicas compõem uma dimensão jurídica complexa e extensa de direitos das pessoas com deficiência na educação especial na perspectiva inclusiva. No contexto social do ensino superior, esses direitos carecem de vigência social, refletem garantias formais e conquistas simbólicas, notadamente a (in)efetividade da inclusão das pessoas com deficiência após o acesso às instituições de ensino superior.

A ausência de vigência social da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior representa uma problemática política, social, educacional e jurídica. Nesse contexto, a investigação do campo das práticas no ensino superior é fundamental ao processo de exploração da (in)efetividade da inclusão no ensino superior, posto que as práticas se constituem de legítimas fontes da realidade da educação.

Na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as práticas pedagógicas são efetivamente (re)constituídas na relação dos sujeitos sociais na dimensão pragmática da inclusão. No entanto, a história da educação brasileira evidencia que as normas assumem o protagonismo na inclusão face às experiências pragmaticamente vivenciadas pelas pessoas com deficiência na educação (Beyer, 2011). Consoante o autor, “estamos diante da demanda que resulta da priorização em lei do projeto político-pedagógico inclusivo, e que não nos possibilita, ainda, formas exequíveis de implantação” (Beyer, 2011, p. 81).

A concepção historicamente atribuída ao direito brasileiro se desenvolve sob influência do positivismo jurídico, como herança colonial portuguesa (Venosa, 2013). Sob esse enfoque,

o direito se afirmaria, singularmente, como o conjunto de normas provenientes do Estado e a ela se impondo, ignorando “o fato de estas normas serem ou não efetivamente aplicadas na sociedade” (Bobbio, 2006, p. 142). A sociedade e, sobretudo, a realidade social não se constituiriam fontes para o direito positivo.

Destarte, a concepção positivista de direito foi exaustivamente criticada por diversos teóricos contemporâneos, sobretudo a partir da aproximação do Direito com a Filosofia e com a Sociologia, o que ensejou novos campos científicos ao direito: a Filosofia do Direito e a Sociologia do Direito.

No âmbito da Filosofia do Direito, o direito corresponderia ao “pensamento filosófico da realidade jurídica” (Reale, 2002, p. 285). Outrossim, o direito deve ser compreendido como uma realidade social e, sua função, portanto, designa-se à efetivação, de modo que “uma norma que não seja aplicada, isto é, que não seja eficaz, não é consequentemente, direito” (Bobbio, 2006, p. 142).

No campo da Sociologia do Direito, instituiu-se a figura do Direito Vivo, o qual prioriza a realidade social em face de documentos legais (Ehrlich, 1986). Nessa concepção, a dimensão histórico-social inclusiva das lutas políticas protagoniza o processo das conquistas simbólicas das normas jurídicas inefetivas – afirmações de direito. De acordo com Foucault, “Foi a vida, muito mais do que o direito, que se tornou o objeto das lutas políticas, ainda que estas últimas se formulem através de afirmações de direito” (Foucault, 1988, p. 135).

A realidade jurídica e a realidade social representam uma relação de coexistência. Nesse sentido, o “Direito é, por conseguinte, um fato ou fenômeno social; não existe senão na sociedade e não pode ser concebido fora dela. Uma das características da realidade jurídica é, como se vê, a sua socialidade, a sua qualidade de ser social” (Reale, 2004, p. 2).

O ordenamento jurídico brasileiro contempla diversas normas jurídicas acerca dos direitos da pessoa com deficiência, sobretudo na educação. A existência dessas normas, contudo, não compreende que os direitos e garantias das pessoas com deficiência são observados na realidade brasileira, como afirma Herrera Flores (2009, p. 17):

Apesar da enorme importância das normas que buscam garantir a efetividade dos direitos no âmbito internacional, os direitos não podem reduzir-se às normas. Tal redução supõe, em primeiro lugar, uma falsa concepção da natureza do jurídico e, em segundo lugar, uma tautologia lógica de graves consequências sociais, econômicas, culturais e políticas.

No âmbito da inefetividade das normas jurídicas, ao analisar os direitos da pessoa com deficiência na educação, Maia (2019) compreende que as normas jurídicas podem assumir se

constituir de meras promessas formais, quando não concretizadas na realidade. Ainda, segundo o autor:

Os direitos humanos positivados nas constituições, leis, códigos, resoluções, portarias normativas, decretos e tantos outros apanágios silogísticos, criados pelo direito como técnica coativa de apaziguamento conflituais, hoje representam um sem-número de anseios (Maia, 2019, p. 55).

As políticas públicas e as normas da inclusão na educação devem existir no plano material da educação e da sociedade, não se limitando a previsão dos textos, haja vista o compromisso que o Estado assume ao estabelecer estas normas.

2.4 AS PRÁTICAS E A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

A educação especial na perspectiva inclusiva deve ser efetivada por meio de ações que promovam não somente o acesso, mas também a permanência e a participação dos alunos com deficiência no ensino superior (Brasil, 2008). Desse modo, a exploração do campo das práticas de inclusão na educação compreende um dos aspectos teóricos centrais da pesquisa. De acordo com Camargo (2017, p. 4),

Hoje, mais que a construção de políticas públicas, como o estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), etc., é o momento de praticá-las, para a promoção de participação efetiva de todos os seres humanos, principalmente dos excluídos dos mais variados espaços sociais.

Na literatura educacional, encontramos uma diversidade de termos relacionados à prática na educação, como “prática social”, “prática educativa”, “prática docente”, “prática pedagógica” e “prática de ensino” (Lira; Bôas, 2020). As terminologias resultantes dos qualitativos atribuídos à prática na educação compreendem, além de um processo de formação de palavras por adjetivação de substantivos, a existência de significados plurais que as práticas podem assumir da educação.

No campo da pesquisa epistemológica das práticas, as pesquisas desenvolvidas por Franco (2016) foram fundamentais na exploração da pluralidade de significados que a prática pode assumir na literatura educacional. Com efeito, a pesquisadora reconhece a complexidade das discussões em torno do campo das práticas na educação (Franco, 2016).

Nas práticas pedagógicas, as relações humanas se desenvolvem no contexto da mediação dos sujeitos e não na “submissão do humano a um artefato técnico previamente constituído”

(Franco, 2016, p. 536). As práticas pedagógicas, nesse sentido, são construções contínuas e reflexivas, organizadas em torno da intencionalidade pedagógica.

Nesse aspecto, a intencionalidade se constitui de um elemento central das práticas pedagógicas:

São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (Franco, 2016, p. 542).

Ao analisar a relação das práticas docentes e as práticas pedagógicas, importa compreender que há práticas docentes pedagogicamente constituídas, quando há intencionalidade nas ações da docência. Todavia, há práticas docentes que não são constituídas sob o prisma pedagógico (Franco, 2016). Nesse sentido, as práticas docentes podem se desenvolver de forma mecanicista, protagonizando aspectos tecnicistas da educação e preterindo uma formação humanística.

A pesquisadora reconhece que existe uma aparente sinonímia estabelecida entre as práticas pedagógicas e as práticas educativas. Nesse aspecto, Franco (2016) infere que as práticas educativas são desenvolvidas para a materialização de processos da educação, enquanto as práticas pedagógicas constituem em práticas sociais designadas à efetivação de processos pedagógicos. A prática pedagógica, como prática social exerce uma relação socialmente dinâmica desenvolvida “dentro e o fora” dos muros da escola (Franco, 2016), transcendendo a dimensão formal da educação.

Nessa conjuntura, as práticas pedagógicas não são ações aleatórias, mas sim atuações direcionadas para atender as expectativas educacionais e, como práticas sociais, possuem objetivos e modificam o contexto social através da educação (Franco, 2016).

No ensino superior, especificamente, podemos constatar que os professores e os alunos protagonizam o processo de ensino-aprendizagem na educação, de modo que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 2022, p. 28).

Na educação, o docente e o discente exercem funções distintas nas relações de ensino e aprendizagem. No entanto, as relações não devem ser exercidas com fundamento no autoritarismo e na submissão, mas sim no mútuo respeito e nos valores éticos. Assim, nos ensina Paulo Freire:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem

ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa ensina a alguém (Freire, 2022, p. 25).

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2022) afirma que o reconhecimento da relação de ensino e aprendizagem se desenvolve no diálogo do discente e do docente na educação, os quais compartilham conhecimentos e experiências sociais e humanas. Nesse aspecto, essa relação evidencia que os docentes e os discentes se encontram em constante (re)construção do conhecimento, notadamente são seres do conhecimento inacabado:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferido. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (Freire, 2022, p. 28).

Nesse aspecto, é fundamental compreendermos que o educador e o educando são sujeitos sociais na educação. Assim, o respeito à autonomia e à dignidade dos sujeitos na educação “é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2022, p. 58).

O sistema educacional brasileiro é socialmente diverso e, portanto, contempla sujeitos sociais em gozo da diversidade humana. Nesse sentido, aduz o patrono da educação:

A práxis, porém, é a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto, também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro (Freire, 2020, p. 52-53).

A diversidade dos sujeitos protagoniza as relações socioeducativas na educação inclusiva encontrando nas práticas pedagógicas um legítimo instrumento de materialização da inclusão. A real inclusão envolve uma gama de investimentos, sobretudo nos professores regulares e profissionais especializados, para que possam ter condições favoráveis de trabalho (Jesus; Effgen, 2012).

De acordo com Lustosa e Ribeiro (2020), a ascensão do ingresso das pessoas com deficiência na educação superior é um fato estatisticamente demonstrado nos Censos da Educação Superior recentes. A jornada educacional das pessoas com deficiência no ensino superior, no entanto, evidencia a urgente necessidade de efetivar práticas pedagógicas inclusivas.

Importa destacar, nesse ponto, que a exclusão das pessoas com deficiência se constitui de um fenômeno histórico e contemporâneo. Nesse aspecto, Lustosa e Ribeiro (2020) chamam atenção à consequência do Estado se omitir diante das novas demandas advindas da criação de uma política de inclusão limitada à garantia do ingresso das pessoas com deficiência no ensino superior:

Defendemos que deve haver o cuidado, em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial, para não penalizá-los ou vitimá-los, duplamente, pela falta de adequação institucional. Eles foram historicamente excluídos – pela forma de exclusão no exterior dos sistemas de ensino. Não podemos reproduzir formas de exclusão, agora, no interior do sistema (configurando uma exclusão camuflada ou pseudoinclusão) (Lustosa; Ribeiro, 2020, p. 1526).

Nesse contexto, a (re) organização dos sistemas de ensino para a efetiva inclusão das pessoas com deficiência na educação evidencia a necessidade de equacionar problemáticas emergentes, notadamente: “i. A superação de concepções padronizadoras de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos; ii. O não reconhecimento da diferença como marca fundante da humanidade; iii. A superação de barreiras – arquitetônicas, atitudinais, metodológicas, didáticas e programáticas” (Lustosa; Ribeiro, 2020, p. 1526-1527).

No âmbito pedagógico, as barreiras evidenciam-se “nas atitudes e formas de compreender e lidar com as diferenças; nas práticas pedagógicas, propriamente ditas” nas estratégias didáticas. (Lustosa, 2009, p. 145).

Importantes indicativos equacionadores das problemáticas inerentes à inefetividade da inclusão no ensino superior são aduzidos por Onofre *et al.* (2021, p. 72):

A IES deve propor formas de potencializar as ações inclusivas com o foco de incluir os estudantes com deficiência, como por exemplo: incentivar a criação de projetos, de pesquisa e extensão; adaptações arquitetônicas e de materiais didáticos que podem ser eficazes para o processo de ensino-aprendizagem; assim como estabelecer parcerias com outras instituições de ensino.

Diante disso, o pesquisador conclui que o debate acerca da inclusão de pessoas com deficiência deve ser difundido, alcançando toda comunidade acadêmica, possibilitando reflexões críticas e construtivas, a fim de que a universidade represente um campo democrático inclusivo (Onofre *et al.*, 2021).

A efetivação da inclusão no ensino superior evidencia urgência de processos de ressignificação das práticas pedagógicas e das ações institucionais, haja vista que o sistema educacional de ensino se designa às pessoas e aos sujeitos reais da educação. Portanto, o reconhecimento da diversidade e pluralidade de identidades dos sujeitos constituem elementos

fundamentais na construção de práticas pedagógicas inclusivas (Sousa; Salustiano, 2022; Alves Rodrigues; Alves Salustiano, 2023).

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

No presente capítulo, explanaremos o percurso metodológico desenvolvido na pesquisa, elucidando os aspectos teóricos e pragmáticos que contemplaram a trajetória da investigação, em face aos objetivos estabelecidos.

A presente pesquisa propõe a analisar a (in)efetividade da inclusão de discentes com deficiência nas *práticas* dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande. Nesse aspecto, o processo de desenvolvimento metodológico da pesquisa se propõe compreender “a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2007, p. 14).

A (in)eficácia das garantias normativas de inclusão no ensino superior compreende uma problemática fenomenológica de ordem multifatorial e, portanto, evidencia a necessidade de um processo exploratório interdisciplinar que se desenvolva mediante o diálogo de fontes da Ciências Jurídica, das Ciências Sociais e da Educação. Nesse sentido, importa explorarmos a (in)exclusão no ensino superior a partir da dimensão pragmática que as práticas pedagógicas evidenciam a partir da sociologia da educação:

Observa-se de forma geral que se estuda “educação” como tema, mas pouco se estuda a “escola” ou os “sistemas”: o que os caracteriza, como se definem e se diferenciam, quais papéis sociais cumprem, como interpretar seu sentido social, quais significados seus agentes impregnam em suas práxis (Tavares Júnior, 2020, p. 137).

Tecidas as considerações iniciais do capítulo metodológico, reconhecemos que a metodologia da pesquisa científica compreende “um trabalho artesanal” (Minayo, 2007, p. 25), de modo que o processo de (re)construção da trajetória da pesquisa se desenvolve como prática da realidade da educação a ser explorada.

3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa se classifica como qualitativa, à medida que ela se designa a analisar os significados, as motivações e as práticas da educação especial na perspectiva inclusiva no ensino superior – fenômenos humanos que compõem parte da realidade social (Minayo, 2007). Consideramos, nesse aspecto, que a pesquisa qualitativa possibilitou a exploração da dimensão social da educação (Gatti; André, 2011).

No que concerne aos seus objetivos, classificamos a pesquisa como exploratória, almejando estabelecer maior aproximação com o problema objeto de estudo. Nesse aspecto, a

pesquisa exploratória se desenvolve a partir do levantamento bibliográfico e jurídico-normativo, adotando a técnica da entrevista semiestruturada como instrumento de produção de dados acerca das experiências dos entrevistados no contexto pragmático de sua prática educativa, objetivando o compreendermos a (in)efetividade da inclusão nas práticas pedagógicas docentes.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os critérios de seleção dos sujeitos entrevistados foram estabelecidos em observância aos objetivos da pesquisa e aos critérios éticos da pesquisa com pessoas. Nesse sentido, compreendem os critérios estabelecidos na seleção dos sujeitos entrevistados: a) Exercer o cargo de Professor(a) do Magistério Superior, com lotação nas Unidades Acadêmicas de Educação ou Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande; b) Ter lecionado para discentes com deficiência ou lecionado disciplina(s) no âmbito da Educação Especial/Inclusiva nos Cursos de licenciatura em Pedagogia ou Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande; c) Expressarem, formalmente, a concordância na participação da pesquisa, realizando a leitura e assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (Apêndice C).

No percurso da pesquisa, 05 (cinco) Professores do Magistério Superior concordaram em participar do estudo, compreendendo 03 (três) docentes do curso de Pedagogia e 02 (dois) docentes do curso de Geografia.

3.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

No que concerne aos aspectos éticos da pesquisa, observamos a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, a qual dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Aos 29 dias de novembro de 2022, a pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro, da Universidade Federal de Campina Grande, de modo que anexamos o Projeto Completo; a Folha de Rosto; o Cronograma; o Orçamento; o Termo de Compromisso dos Pesquisadores; o Termo de Anuência Institucional; o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e os instrumentos de coleta de dados.

Nesse ponto, afirmamos o compromisso ético no planejamento e desenvolvimento da pesquisa, a partir do reconhecimento da dignidade da pessoa humana, da diversidade social,

dos direitos humanos fundamentais como pilares éticos na presente pesquisa. Dessa forma, a realização da investigação ocorreu mediante prévia autorização do referido Comitê de Ética, condição indispensável à realização das entrevistas com os participantes.

As entrevistas foram realizadas mediante prévio consentimento dos sujeitos entrevistados, mediante a leitura para compreensão de todos os itens do TCLE.

Nessa direção, realizamos o tratamento e a redação dos dados observarão as exigências estabelecidas na Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, notadamente a Lei Geral de Proteção de Dados.

No que concerne aos riscos da pesquisa, adotamos medidas de precaução e proteção com objetivo de evitar danos ou atenuar eventuais efeitos danosos, em observância ao art. 19, caput, da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Desse modo, a pesquisa se desenvolveu em observância do direito ao anonimato e à confidencialidade da identidade dos participantes.

Ressaltamos que os participantes a garantia do direito dos participantes de não responder perguntas que julgassem inconvenientes, assim como a recusar participar da pesquisa, em todas as etapas realizadas.

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa, do Hospital Universitário Alcides Carneiro, da Universidade Federal de Campina Grande, emitiu o Parecer nº 5.839.098, em 26 de dezembro de 2022, aprovando a realização da pesquisa, considerando que “a pesquisa denota relevância científica e social” – Anexo A.

3.4 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DE DADOS

As técnicas da pesquisa compreendem o conjunto de processos ou procedimentos sistematizados com o desígnio de reunir os dados da pesquisa e constituir o conhecimento no âmbito da dimensão explorada (Prodanov; Freitas, 2013). Nesse sentido, a produção dos dados foi realizada em observância dos preceitos éticos da pesquisa com seres humanos e considerando os objetivos da investigação (Marconi; Lakatos, 2021).

3.4.1 Análise Documental

A análise documental compreende uma fase preliminar na construção do conjunto de dados da pesquisa (Minayo, 2007). Nesse sentido, realizamos levantamento e estudo das

normas brasileiras que versam sobre os aspectos jurídicos da inclusão das pessoas com deficiência na educação, as quais se encontram em vigência.

O acesso às normas jurídicas foi realizado a partir de consulta ao endereço eletrônico da Subchefia para Assuntos Jurídicos da Secretaria Geral da Presidência da República: <https://legislacao.presidencia.gov.br>. No processo de levantamento e análise documental, exercemos o direito ao acesso às informações de interesse coletivo do Estado, o qual se configura como um direito fundamental expressamente assegurado no artigo 5º, XXXIII, da Constituição da República Federativa (Brasil, 1988).

Nesse ponto, destacamos que todas as normas jurídicas analisadas compreendem documentos de natureza pública, não se configurando como dados sigilosos, dados pessoais ou dados sensíveis, em atenção a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, que institui a Lei Geral de Proteção de Dados (Brasil, 2018), e a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (Brasil, 2016).

No âmbito da pesquisa documental, realizamos o levantamento das normas que contemplam aspectos jurídicos acerca da inclusão das pessoas com deficiência, as quais se encontram em vigência no Brasil. Dessa forma, construímos os *Quadros 1 e 2* – organizados em três colunas denominadas: *Norma Jurídica*, *Ementa* e *Dispositivos Normativos*.

A construção do *corpus* documental considerou a relevância das *Normas Jurídicas* e, especificamente dos *Dispositivos Normativos* que cada norma contempla, os quais estabelecem relação com as práticas de inclusão de discentes com deficiência no ensino superior, considerando o objetivo específico que se propõe a analisar as relações entre normas jurídicas e as práticas de inclusão/exclusão de discentes com deficiência nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande.

De acordo com o Glossário de Termos da Técnica Legislativa, elaborado pelo Congresso Nacional, a *Norma Jurídica* é definida como a “manifestação de autoridade que expressa preceito obrigatório imposto, ou reconhecido como tal, pelo Estado, destinado a reger relações jurídicas entre pessoas e entre elas e o Estado” (Brasil, 2022, p. 26). Ressalta-se que o termo *Norma Jurídica* representa o gênero de espécies normativas que o ordenamento jurídico brasileiro contempla, como a Lei Ordinária, a Medida Provisória e o Decreto.

A *Ementa* é o elemento da norma jurídica que se designa a elucidar, de modo claro e conciso, o teor e o objeto do ato normativo (Brasil, 2022). Ademais, o *Dispositivo Normativo* compreende o gênero de elementos do ato normativo, como os artigos, incisos e parágrafos (Brasil, 2022).

Quadro 1 – Normas Constitucionais que versam sobre os aspectos jurídicos da inclusão de Pessoas com Deficiência na educação

Norma Jurídica	Ementa	Dispositivos Normativos
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	-	Artigos 5º; 6º; 205; 206, incisos I, II e IX; 207; 208, incisos III, V e VI; 211, § 4º
Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência	Artigo III.
Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.	Artigos 8, 16 e 24
Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018	Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013	Artigo 2º

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Quadro 2 – Leis Federais que versam sobre os aspectos jurídicos da inclusão de Pessoas com Deficiência na educação

Legislação Federal	Ementa	Dispositivos Normativos
Lei nº 7.405, de 12 novembro de 1985	Torna obrigatória a colocação do símbolo internacional de acesso em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por Pessoas com Deficiência e dá outras providências.	Artigo 4º, IV.
Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989	Dispõe sobre o apoio às Pessoas com Deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.	Há relevância na completude do documento
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada por outras Leis: Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013; Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015; e Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Artigos 43 ao 57 (Capítulo IV – da Educação Superior); Artigos 58 ao 60 (Capítulo V – da Educação Superior) Artigos 60-A e 60-B (Capítulo V-A – da Educação Bilíngue de Surdos)
Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000	Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.	Há relevância na completude do documento
Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das Pessoas com Deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	Há relevância na completude do documento
Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.	Há relevância na completude do

		documento
Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003	Institui a Política Nacional do Livro.	Artigo 1º
Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.	Há relevância na completude do documento
Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010, alterada pela Lei nº 14.704, 25 de outubro de 2023	Regulamenta a profissão de Tradutor, Intérprete e Guia-Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, (LIBRAS)	Há relevância na completude do documento
Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3.º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990.	Artigos 3º e 7º
Lei N 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	Meta 4; Meta 9; Meta 12 e Meta 13
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e dá outras providências.	Há relevância na completude do documento, sobretudo nos artigos 27 a 30.
Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021	Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual.	Há relevância na completude do documento
Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021	Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.	Artigo 5º
Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023	Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003.	Artigo 3º, inciso IX. Artigo 4º, incisos III e IV.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

3.4.2 Entrevista Semiestruturada

A entrevista constitui uma técnica de pesquisa que se desenvolve a partir da comunicação entre o pesquisador e o(s) sujeito(s) da pesquisa, objetivando a produção de conhecimentos acerca dos objetos da investigação (Minayo; Costa, 2018). Nesse sentido, adotamos a modalidade semiestruturada de entrevista, a qual “combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo [...]” (Minayo; Costa, 2018, p. 142).

Na entrevista semiestruturada, o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o objeto e/ou o sujeito da pesquisa, permitindo que o entrevistado se expresse livremente sobre os temas abordados, a partir de um roteiro dinâmico que admite a inclusão de novas perguntas conforme se mostrem necessárias no contexto do diálogo estabelecido entre pesquisador e entrevistado. (Gerhardt *et al.*, 2009, p. 74). O roteiro, que norteou o desenvolvimento das entrevistas, pode ser consultado no Apêndice D.

3.4.3 Análise dos Dados

Os dados produzidos por meio das entrevistas foram analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo - AC (Bardin, 1977). A Análise de Conteúdo apresenta concepções heterogêneas na literatura, definindo-se, ora como Método de Pesquisa (Downe-Wamboldt, 1992; Neuendorf, 2002), ora como Técnica de Pesquisa (Krippendorff, 2004; Bauer, 2007). Nesse sentido, compreendemos que as concepções que se complementam na definição de Análise de Conteúdo.

De acordo com Laurence Bardin (1977, p. 42), a Análise de Conteúdo compreende

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nas pesquisas de natureza qualitativas, as técnicas de análise direcionam o desenvolvimento sistemático da Análise de Conteúdo. Ademais, a AC pode ser desenvolvida a partir de diversos delineamentos metodológicos, como tipologias da Análise de Conteúdo: Análise Categorial, a Análise de Avaliação, a Análise de Enunciação, a Análise de Expressão, a Análise das Relações e a Análise do Discurso (Bardin, 1977).

Na presente pesquisa, as entrevistas realizadas resultaram em documentos, notadamente transcrições de entrevistas que foram objeto da Análise Categorial (ou Temática), a qual “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1979 *apud* Minayo, 2007, p. 86-87).

Não obstante, evidenciamos que a Análise de Conteúdo da pesquisa qualitativa não se desenvolve a partir de um manual de caráter positivista, pois considera as singularidades, os objetivos e a complexidade da pesquisa (Sousa; Santos, 2020, p. 1414). Desse modo, considerando a função orientadora e não determinista do percurso metodológico da pesquisa, entendemos que a Análise de Conteúdo, como Método e Técnica de Pesquisa, compreende um processo investigatório dinâmico.

A análise foi desenvolvida conforme as três etapas propostas por Bardin (1977): a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise consiste na fase de organização dos dados e possui como objetivo a sistematização das ideias iniciais (Bardin, 1997). Nessa fase da pesquisa, desenvolvemos um percurso metodológico flexível, face sua natureza qualitativa. Para tanto, realizamos,

inicialmente, a leitura “flutuante” dos documentos da pesquisa, a escolha dos documentos, a construção do *corpus* e a preparação do material.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no Bloco BC-II, sala 204, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* Campina Grande, no período de março a maio de 2023, considerando a disponibilidade dos docentes em face das atribuições que exercem na instituição e o calendário acadêmico da UFCG. Destacamos que as entrevistas realizadas foram gravadas em áudio, em formato *mp3*, totalizando 05 (cinco) horas e 10 (dez) minutos de gravação.

Nesse aspecto, considerando a extensão das entrevistas, realizamos as transcrições com o auxílio da plataforma online *Reshape*⁶, a qual compreende uma tecnologia virtual com o desígnio de converter arquivos em áudio ou vídeo em texto. Importa destacar que os textos foram revisados ao final do processo de transcrição, constituindo-se em 77 (setenta e sete) páginas. Ademais, a utilização da plataforma não é gratuita, de modo que fora custeada com recursos próprios do pesquisador. Outrossim, registramos que todos os arquivos transcritos se encontram sob o cadastro do pesquisador, não sendo acessível ao público.

A utilização da tecnologia assistiva foi fundamental para o processo de desenvolvimento da pesquisa, haja vista que o pesquisador é pessoa com deficiência visual, de modo que o excesso de exposição aos monitores do computador se constituiu de um fator prejudicial à visão do pesquisador – igualmente discente no âmbito do ensino superior da Universidade Federal de Campina Grande.

Na exploração do Material, utilizamos o *software Atlas.ti* como recurso de categorização das entrevistas transcritas – o *corpus* de análise. Desse modo, análise dos dados se desenvolveu a partir do recorte da unidade de registro temático, observando, nessa fase, a regra da pertinência, consoante Bardin (1977). Nesse seguimento, o processo de codificação das unidades de análise categorial das entrevistas transcritas, ensejou a construção de categorias temáticas, adotando-se o critério semântico no processo de categorização, o qual foi norteado pelos objetivos da pesquisa.

Vale destacar, nesse ponto, que a utilização do *software ATLAS.ti*⁷ na presente pesquisa consistiu em uma tecnologia facilitadora no processo de categorização. Ressalto, no entanto, que o *software* é um facilitador, não sendo utilizado como inteligência artificial autônoma. A utilização do *ATLAS.ti.*, nesse sentido, requereu o um estudo prévio ante à execução do

⁶ A plataforma online de conversão de áudios em textos – *Reshape*, pode ser acessada no endereço eletrônico: <https://www.reshape.com.br/blog/aplicacoes-praticas-da-inteligencia-artificial-em-transcricoes>.

⁷ O *software ATLAS.ti* pode ser adquirido, através do endereço eletrônico: <https://atlasti.com/students-and-education>.

procedimento de codificação – categorização. O uso desse *software*, na presente pesquisa, foi introduzido como parte das atividades do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educação, Deficiência, Diferença e Inclusão (NEPEDI), cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil UFCG/CNPq, sob liderança do meu orientador, prof. Dorivaldo Alves Salustiano, e do qual faço parte.

Na dimensão do tratamento e da interpretação, insta evidenciarmos a natureza qualitativa da investigação, assim como os contornos que caracterizam a pesquisa em face a sua relevância social na educação. Nessa conjuntura, Gomes (2007, p. 79) indica que

[...] a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias.

A extensa dimensão do corpus documental e os importantes significados encontrados nas entrevistas resultaram nas seguintes categorias, conforme Figura 1: Formação Docente Continuada dos Sujeitos da Pesquisa; Formação Docente Inicial dos Sujeitos da Pesquisa; Atendimento Educacional Especializado; Autoavaliação acerca dos conhecimentos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Conhecimentos Relevantes para a Inclusão no âmbito Universitário, Conscientização, Orientação e Informação; Disciplinas Lecionadas no Âmbito da Educação Especial/Inclusiva; Formação Docente Continuada; Sujeitos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas Inclusivas e Barreiras à Inclusão.

Figura 1 – Relação das Categorias do *Corpus* de Entrevistas, contemplando 224 codificações

	4: Professora Letra 47	8: Professora Melissa 31	9: Professora Maria 43	10: Professora Emanuele 72	11: Professor João 45	Totais
A Formação Docente Continuada dos Sujeitos da Pesquisa	1	1	3	2	1	8
A Formação Docente Inicial dos Sujeitos da Pesquisa	2	2	2		1	7
Acessibilidade nos Recursos Didáticos			2		4	6
Adaptações Metodológicas e Curriculares	3	5	2	5	2	17
Atendimento Educacional Especializado			5	2		7
Autoavaliação acerca dos conhecimentos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	1	3	4	3		11
Barreiras Arquitetônicas	3	1		2	2	8
Barreiras nas Comunicações e nas Informações				2	5	7
Conhecimento Relevantes para a Inclusão no âmbito Universitário	2	6	12	4	2	26
Conscientização, Orientação e Informação	1	4	3	4	2	14
Disciplinas Lecionadas no Âmbito da Educação Especial/Inclusiva	3	2		2		7
Dodiscência	4	4		4	1	13
Extensão Universitária	5			6		11
Formação Docente Continuada	9	1	2	8	4	24
Monitoria Inclusiva	4		1	1	2	8
Pesquisa Universitária	3			3		6
Sujeitos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2	1	2	3	3	11
Unidade Acadêmica de Educação			2	20		22
Unidade Acadêmica de Geografia	2				9	11
Totais	45	30	40	71	38	224

Fonte: Elaborada pelo autor, com base no *software* Atlas.ti 23, 2023.

Nesse sentido, considerando os objetivos da pesquisa analisaremos a categoria **Práticas Pedagógicas Inclusivas**, a qual contempla as subcategorias *Discidência; Adaptações Metodológicas e Curriculares; Acessibilidade nos Recursos Pedagógicos; Extensão Universitária e Pesquisa Universitária*, bem como a Categoria **Barreiras à Inclusão**, a qual contempla as subcategorias *Barreiras Arquitetônicas e Barreiras nas Comunicações e nas Informações*.

As categorizações não analisadas nesta dissertação, considerando os objetivos da pesquisa, serão objeto de futuros artigos para publicação. Face ao exposto, considerando os aspectos teóricos e jurídicos e a dimensão das práticas no ensino superior, analisaremos a dimensão pragmática da inclusão de discentes com deficiência nos cursos de Pedagogia e Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, a partir de um diálogo interdisciplinar.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E DE GEOGRAFIA, DO CENTRO DE HUMANIDADES, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

No âmbito do ensino superior, a inclusão dos discentes com deficiência é efetivada por meio de práticas pedagógicas, refletindo a efetivação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no campo pragmático da educação. Reconhecemos, nesse sentido, que as práticas uniformizantes já não correspondem aos anseios reais dos discentes no ensino superior, pois a pluralidade de identidades e a luta por reconhecimento nas diferenças se constituem como um imperativo fático no âmbito da efetivação das práticas inclusivas (Sousa; Salustiano, 2022, p. 149).

As transformações sociais se refletem nos espaços universitários, de modo que as instituições de ensino superior, cada vez mais, expressam a diversidade social, afastando-se do paradigma elitista face às ações afirmativas em prol de grupos sociais historicamente excluídos da/na educação superior. Neste sentido, as práticas pedagógicas assumem, historicamente, uma função socioeducacional transformadora:

A questão primacial é que tais práticas não podem ser congeladas, reificadas e realizadas linearmente, porque são práticas que se exercem na interação de sujeitos, de práticas e de intencionalidades. Enquanto o professor desconsiderar as especificidades dos processos pedagógicos e tratar a educação como produto e resultados, numa concepção ingênua da realidade, o pedagógico não irá se instalar, porque nesses processos em que se pasteurizam a vida e a existência não há espaço para o imprevisível, o emergente, as interferências culturais ou o novo (Franco, 2016, p. 545-546).

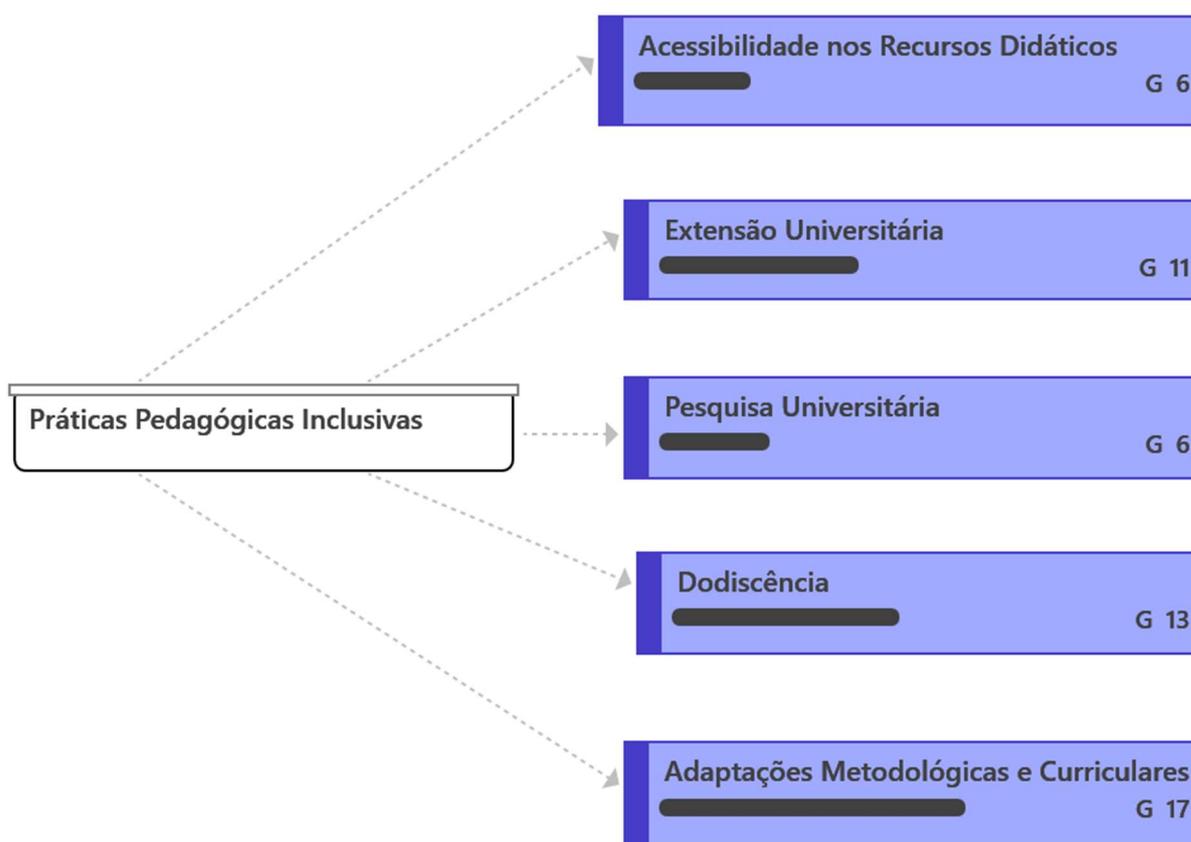
Diante do exposto, considerando os objetivos estabelecidos à pesquisa e os aspectos teóricos e metodológicos desenvolvidos na trajetória da investigação, o presente capítulo se propõe a compreender a (in)efetividade da inclusão de discentes com deficiência a partir das categorias temáticas ***Práticas Pedagógicas Inclusivas***, a qual contempla as subcategorias **Dificuldade de Adaptação** e **Adaptações Metodológicas e Curriculares**; **Acessibilidade nos Recursos Pedagógicos**; **Extensão Universitária e Pesquisa Universitária**; bem como da Categoria **Barreiras à Inclusão**, a qual contempla as subcategorias **Barreiras Arquitetônicas** e **Barreiras nas Comunicações e nas Informações**.

4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Na interface entre as práticas pedagógicas e a inclusão no ensino superior, compreendemos que as práticas inclusivas são construções dinâmicas e reflexivas, desenvolvidas em relações horizontalizadas de ensino-aprendizagem, protagonizadas por sujeitos sociais que reconhecem a diversidade humana e, portanto, as possibilidades de processos pedagógicos equitativos.

Nesse sentido, analisaremos a categoria Práticas Pedagógicas Inclusivas, a qual contempla as subcategorias Didiscência; Adaptações Metodológicas e Curriculares; Acessibilidade nos Recursos Pedagógicos; Extensão Universitária e Pesquisa Universitária, conforme indicado na figura 2. As subcategorias e os respectivos número de codificações (ocorrências) desta categoria são ilustrados na Figura 2, abaixo.

Figura 2 – Práticas Pedagógicas Inclusivas, subcategorias e número de ocorrências no *corpus*.



Fonte: Elaborada pelo autor, com base no *software* Atlas.ti 23, 2023.

4.1.1 Dodiscência

A *dodiscência* compreende a prática recíproca e indissociável que o docente e o discente estabelecem no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a obra *Pedagogia da Autonomia* estabelece importantes reflexões à prática na educação inclusiva. Consoante Paulo Freire (2022, p. 30),

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conceito já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requerida por esses momentos do ciclo gnosiológico.

A prática dodiscente se alicerça na horizontalização das relações dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 2022, p. 28). Nesse sentido, a prática dodiscente evidencia o reconhecimento dos discentes com deficiência como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem inclusivo.

Nesse aspecto, as professoras Letra e Emanuele reconhecem os discentes com deficiência como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem na inclusão no ensino superior:

O contato com os próprios estudantes com deficiência visual, seja cegueira ou baixa visão, nos ensina muito. Então, assim, o desafio foi colocado, a gente quis enfrentar esse desafio e aí a gente foi aprender junto. Aprender junto muitas vezes com os teóricos, muitas vezes com eles. (Letra, em entrevista realizada em 31/03/2023).

Eu tive que aprender com ele que eu tinha que fazer leitura dos slides. Eu tinha que fazer a leitura das legendas, não era nem só dos slides, eram das legendas que apareciam em imagens, por exemplo. Na verdade, a prática pedagógica teve que ser junto com ele e aprendendo a lidar com a deficiência dele. (Letra, em entrevista realizada em 31/03/2023).

Todo período que eu vou ministrar aula, eu preciso voltar a estudar. [...] Então, quando a gente retoma uma outra leitura, a gente identifica aspectos, e na troca, né? Quando você vai trabalhar com essas normas, essa regulamentação, os alunos também te trazem informações importantes, que muitas vezes você tem que ir lá buscar e compreender melhor. (Emanuele, em entrevista realizada em 22/03/2023).

A análise da *dodiscência* como uma prática pedagógica inclusiva é fundamental à compreensão da (in)efetividade da inclusão de discentes com deficiência no ensino superior nos cursos de Geografia e Pedagogia do Centro de Humanidades da UFCG. Nesse sentido,

importantes contribuições acerca do contexto pragmático institucional de inclusão/exclusão no ensino superior são evidenciados nas entrevistas realizadas junto aos sujeitos da pesquisa.

Na *dodiscência*, os discentes com deficiência assumem uma função ativa na construção do conhecimento ao ensinar ao docente, como podemos identificar nas contribuições da professora Letra, que passou a realizar a leitura de legendas e a audiodescrição dos *slides* em atenção às necessidades do discente. Os estudos e pesquisas no âmbito da educação especial, na perspectiva inclusiva, são fundamentais para que os docentes desenvolvam um ensino-aprendizagem inclusivos.

Nesse aspecto, a professora Emanuele infere a constante necessidade de realizar novos estudos para ministrar as aulas a cada período letivo da instituição. Os discentes, igualmente, exercem um papel importante nesse processo, compartilhando novos conhecimentos oriundos de sua experiência como pessoas com deficiência, assim como sobre direitos jurídicos.

Destarte, ao analisarmos o contexto circunstancial em que a *dodiscência* emerge e se desenvolvem, observamos que o ensino às pessoas com deficiência no âmbito institucional foi qualificado como desafiante, tendo em vista que, inicialmente, as discentes relataram que não dispunham de conhecimentos necessários à inclusão dos docentes com deficiência.

Dessa forma, a *dodiscência* compreende uma prática pedagógica elementar no processo de efetivação da inclusão no ensino superior, de modo que essas práticas pedagógicas não devem se limitar aos cursos de licenciatura de Pedagogia e Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, haja vista os eminentes potenciais dos docentes no processo de construção do conhecimento no campo da educação especial na perspectiva inclusiva.

Portanto, importa consignarmos que os discentes com deficiência são sujeitos em processos de formação no ensino superior da UFCG e que a prática da *dodiscência*, ainda que se constitua de uma prática pedagógica significativamente inclusiva nos processos de ensino-aprendizagem, não deve eximir o dever institucional de promover formação continuada dos docentes como forma de viabilizar efetivação da inclusão no ensino superior. Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica dos docentes e dos discentes no processo inclusivo que se impõe ao ensino superior deve acompanhar a efetiva garantia institucional no âmbito da formação continuada.

Nessa conjuntura, a *dodiscência* não se limita à dimensão educativa da prática pedagógica, os docentes e os discentes são sujeitos sociais que desenvolvem relações de ensino-aprendizagem horizontais na (re) construção do conhecimento. A transcendência da teoria para

a prática requer que reconheçamos as identidades sociais dos discentes e dos docentes na educação:

[...] não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já deve estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvido os alunos (Freire, 2022, p. 47-48).

Nessa direção, a professora Melissa compreende a importância do protagonismo das pessoas com deficiência no desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas, as quais requerem espaços educacionais que possibilitem e reconheçam a sociabilização dos discentes com deficiência:

[...] pensando no movimento de todos pela inclusão, eu acho que a gente precisa de oportunizar na própria universidade rodas de conversa, espaço de diálogos entre as próprias pessoas com deficiências, para que elas possam ter como rede de apoio mesmo. Um grupo onde elas possam falar sobre as suas angústias acadêmicas, possam trocar informações sobre seus percursos em relação à lei. (Melissa, em entrevista realizada em 21/03/2023).

Corroboramos a concepção da professora Melissa. Nesse sentido, é fundamental compreendemos que a *dodiscêcia*, ao assumir esse prisma, expressa-se como uma prática social inclusiva, posto que espaços sociais na Universidade Federal de Campina Grande poderiam fomentar o compartilhamento socioafetivo de pessoas com deficiência no ensino superior, em face aos desafios da trajetória acadêmica.

No processo de efetivação da inclusão no ensino superior, a "roda" compreende uma importante prática pedagógica e social a ser desenvolvida no âmbito das universidades públicas:

Uma característica do que eu estou aqui denominando de roda é a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações. A constância dos encontros propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns, às vezes até uma linguagem própria. Sinto esse momento como a fecundação geradora de vida. Do encontro, nasce o ovo. Das intersubjetividades nasce o grupo (Warschauer, 2002, p. 46).

As Universidades Públicas são instituições sociais como reconhece Chauí (2003). Desse modo, reconhecemos que, além de unidades administrativas públicas, são organismos sociais. Cimento, tijolos, carteiras, quadros e todos os elementos tecnológicos que edificam as Universidades Públicas são insuficientes à condição de existência do ensino superior.

Nesse aspecto, a efetividade do processo inclusivo no ensino superior confere sentido à existência das universidades públicas, visto que a sociedade se constitui de condição à existência dos órgãos públicos. Nesse ponto, ressalta-se o óbvio: os discentes com deficiência compõem a comunidade acadêmica, são, igualmente, sujeitos sociais no ensino superior, como todos os discentes.

A inclusão no ensino superior deve ocorrer em observância ao movimento social e político “Nada Sobre Nós, Sem Nós”. De acordo com Romeu Sasaki (2007, p. 3),

A Declaração de Madri (23/3/2002) é o primeiro documento internacional a trazer a frase ‘Nada Sobre Pessoas com Deficiência, Sem as Pessoas com Deficiência’, numa versão mais explícita do lema ‘Nada Sobre Nós, Sem Nós’. Este documento internacional foi aprovado por mais de 600 pessoas reunidas no Congresso Europeu sobre Deficiência, em Madri.

Os docentes entrevistados compartilharam conhecimentos e experiências com os discentes com deficiência. Nesse processo, as estratégias metodológicas baseadas nas especificidades das necessidades de aprendizagem dos docentes foram resultado das relações dialógicas. O professor João, nessa perspectiva, procurou o discente com deficiência auditiva que lecionaria previamente ao início das aulas, objetivando conhecer as necessidades do discente e fazer a necessária adequação das estratégias didáticas:

Agora, está tendo um apoiador inclusivo. Inclusive, nós tivemos no início, quando o apoiador inclusivo chegou, nós paramos, conversamos os três. [...]. Ele não escuta, mas ele consegue falar e consegue fazer a leitura labial, então, assim, nós conversamos, sentamos, vimos quais são as dificuldades, aí ele me disse ‘é muito bom que gesticule, que tenha esse pausamento na fala’. [...] A avaliação que eu faço dessa experiência é muito positiva para mim, porque além de ter de ter satisfação, de poder ajudar alguém que tem uma deficiência que, de fato, prejudica o processo de aprendizagem, assim, no sentido clássico da palavra aprendizagem, além de poder ajudar com essa característica, né, de poder ajudar pausando a voz e que, também, é uma característica minha também, já que eu não sou de falar muito celeremente (João, entrevista em 10/05/2023).

Nessa conjuntura, identificamos que a intencionalidade pedagógica do professor João assume um significado importante na experiência inclusiva. O diálogo estabelecido entre o docente, o aluno e o monitor inclusivo possibilitou um planejamento pedagógico mais inclusivo, o qual foi conjuntamente desenvolvido a partir de troca de saberes entre os sujeitos no ensino superior.

A troca de saberes entre os sujeitos na educação superior requer a valorização do conhecimento, o qual não possui natureza exclusivamente científica, assumindo, igualmente, um importante valor nas relações sociais que se direcionam à inclusão, haja vista não

estabelecer hierarquias entre as funções que os sujeitos exercem na educação. Nesse aspecto, afirma Paulo Freire:

No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (Freire, 2022, p. 44-45).

A *didiscência*, como prática pedagógica inclusiva, fundamenta-se na horizontalização das relações de ensino-aprendizagem, renunciando a objetificação dos sujeitos da construção do conhecimento: o docente e o discente. A prática dos discentes revela que os sujeitos do ensino e aprendizagem são, sobretudo pessoas humanas:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa ensina a alguém (Freire, 2022, p. 25).

O crescente acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior se constitui uma conquista histórica e, simultaneamente, um fato social contemporâneo no contexto dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande. Importa destacarmos, no entanto, que os entrevistados relatam a ausência de uma política institucional de formação continuada dos docentes do magistério superior.

4.1.2 Adaptações Metodológicas e Curriculares

No final do século XX, as relações (inter)nacionais historicamente desenvolvidas no contexto do direito internacional dos direitos humanos em prol dos direitos da pessoa com deficiência, especificamente no que concerne à educação superior (Cabral; Melo, 2017), consagram a inclusão como tema central da educação brasileira, considerando a incorporação de convenções, declarações e tratados internacionais no ordenamento jurídico nacional. O desenvolvimento histórico-jurídico da educação especial na perspectiva inclusiva culminou na normatização de diversos direitos à pessoa com deficiência e, por conseguinte, uma conjuntura de deveres foram designados às instituições de ensino superior.

Nessa perspectiva, a educação especial na perspectiva inclusiva no ensino superior não se consagra, singularmente, com a garantia do acesso das pessoas com deficiência aos cursos de graduação em razão das políticas de reserva de vaga instituídas no âmbito do sistema federal

de ensino (Brasil, 2012). A trajetória das pessoas com deficiência no ensino superior reflete um processo socioeducacional, contemplando a permanência, a aprendizagem, a participação, a socialização e a conclusão do curso.

Desse modo, as transformações em prol da inclusão do ensino superior devem ocorrer no sistema educacional, abrangendo aspectos metodológicos, possibilitando a (re) construção de práticas no processo inclusivo:

A inclusão escolar implica além de mudanças nos espaços educativos, mudanças que envolvem o todo o cenário educacional. São transformações fundamentais que vão desde a ação do professor em seus espaços de trabalho, ou seja, o fazer pedagógico até a proposta de reformulação da política educacional brasileira. Pensar numa perspectiva de Educação Inclusiva pressupõe repensar um novo modelo de instituição escolar, de formação inicial de professores e um novo modelo de sociedade. São processos que estão intimamente imbricados e atravessa o sistema educacional brasileiro como um todo. Há uma urgente necessidade de se recriar um modelo educacional que supere os conceitos tradicionais e valorize as potencialidades e não as limitações de nossos educandos (Castro; Alves, 2019, p. 7).

Nesse contexto, as adaptações metodológicas e curriculares surgem como práticas pedagógicas inclusivas, em constante processo de (re) construção, posto que são desenvolvidas a partir do reconhecimento dos aspectos identitários do discente com deficiência, considerando, sobretudo, as necessidades educativas específicas as quais se fazem necessárias ao efetivo ensino inclusivo. Nesse âmbito, as práticas pedagógicas que se designam a realizar adaptações metodológicas e curriculares devem ser desenvolvidas de modo a considerar a pluralidade das identidades do discente, como sujeito social e pessoa humana.

O processo de socialização do discente com deficiência, como prática inclusiva, não se designa à anulação das identidades do sujeito social, haja vista que, como pessoa humana, constitui-se de um ser plural, em gozo da diversidade humana, o que o torna um ser humano único:

O ensino inclusivo e, por extensão, toda a inclusão social dependem, na realidade, de outras medidas e arranjos, cientificamente fundamentados, que possibilitem o convívio e a co-ação, por parte das pessoas com as mais variadas diferenças, em principais situações e atividades da vida diária, de modo que favoreçam a realização e o desenvolvimento de todos que delas participam (Omote, 2004, p. 302).

A professora Letra e o professor João relatam importantes práticas pedagógicas inclusivas, possibilitando condições de permanência e de aprendizagem de discentes com deficiência, a partir de adaptações no processo de ensino-aprendizagem e no processo avaliativo:

Ele tem paralisia cerebral, ele é usuário de cadeira de rodas, ele tem o corpinho, tem dificuldades e ele tem movimentos contínuos na cabeça. [...] Ele tem dificuldade na

dicção. Então, eu tive que ir percebendo quais eram as principais necessidades. Então, por exemplo, ele não escreve nem no computador nem manualmente, então, a avaliação dele era oral, mas isso é tranquilo para mim porque eu faço a avaliação contínua e sempre a partir de discussões textuais e de debates. Então, ele... tranquilo comigo no processo avaliativo. [...] se eu usasse um slide e tivesse coisas escritas, eu tinha que ler, eu não podia esperar que ele lesse, porque ele mexe com a cabeça constantemente. (Letra, em entrevista realizada em 31/03/2023).

Olha, a primeira coisa, né, a gente estava praticamente saindo da pandemia. Para começar, esse estudante, ele fazia leitura labial, então, era necessário retirar a máscara para que se falasse pausadamente. Ele tem um nível de audição muito pequeno e sempre se senta na frente e faz leitura labial, então, eu tinha que modular a voz e falar. Utilizar muitos gestos também, porque os gestos contribuem junto com a voz para que ele pudesse, efetivamente, fazer a leitura labial, mas, mesmo assim, ainda existiam dificuldades. Ele acusava dificuldades para a compreensão daquilo que estava sendo dito, mas eu tenho que dizer também que ele é um aluno assíduo. (João, entrevista em 10/05/2023)

As práticas pedagógicas inclusivas refletem adaptações metodológicas e curriculares desenvolvidas pelos docentes nos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, os quais ocorrem de forma associada. Nesse sentido, destaque-se que a Professora Letra estabeleceu a comunicação oral como forma de participação do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação do discente, criando possibilidades de inclusão a partir da adaptação metodológica.

Por seu turno, o Professor João relata uma importante experiência vivenciada na pandemia: o uso de máscaras em face à necessidade de realização de leitura labial para compreensão das aulas por parte dos discentes com deficiência. Importante analisarmos nesse ponto que o direito à inclusão educacional e o direito à saúde dos docentes são, igualmente, direitos fundamentais. Nesse contexto, convém questionar: quais as condições de trabalho e de ensino a instituição oferecia frente às necessidades do processo de ensino-aprendizagem inclusivo e quais são os limites da intencionalidade pedagógica inclusiva frente à omissão institucional?

A intencionalidade dos docentes, como podemos observar nos trechos das entrevistas, representa um dos principais fatores determinantes no processo de transformação das universidades em espaços efetivamente inclusivos.

A Professora Melissa realizou a avaliação do discente com deficiência auditiva a partir de vídeos que o estudante gravou em Língua Brasileira de Sinais, reconhecendo a especificidade linguística do aluno, desenvolvida a partir da habilidade que este possuía no uso das tecnologias virtuais:

Eu lembro que com o aluno surdo ele tinha muita habilidade com os recursos tecnológicos, tinha um canal no *YouTube*. Então, a gente oportunizou um sistema de avaliação onde ele pudesse ficar livre em sua forma de expressão e aí ele criou um

vídeo para postar no *YouTube* e ele se expressava em sua própria língua. E, no caso, os alunos de Libras nos ajudavam a compreender. E aí, enfim, a gente também se ajustar às características dele, não só o contrário. (Melissa, em entrevista realizada em 21/03/2023).

Ao analisarmos as práticas pedagógicas inclusivas, a intencionalidade pedagógica em prol da inclusão se expressa como um fundamento notório nas práticas adaptativas metodológicas e curriculares. Insta destacarmos que as adaptações não foram realizadas de forma mecanicista e genérica, os docentes adaptaram os processos de ensino-aprendizagem e avaliativos com o objetivo de constituir possibilidades, oportunizando que os discentes fossem incluídos considerando os aspectos identitários, linguísticos e profissionais.

A Língua Brasileira de Sinais se constitui como uma língua nacional, constituindo-se dever público a difusão da Libras, sobretudo no que concerne à inclusão do seu ensino no sistema educacional federal, conforme estabelece a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente (Brasil, 2002).

De acordo com Sasaki (2019), a acessibilidade metodológica compreende uma das sete dimensões da acessibilidade, constituindo-se do efetivo acesso, que ocorre na ausência de barreiras nos métodos, teorias e técnicas. Na educação, a dimensão metodológica de acessibilidade encontra amparo na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sobretudo os dispositivos do artigo 28 da referida legislação.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, estabelece que o Estado deve assegurar, criar, desenvolver e implementar medidas individualizadas e coletivas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015). Dessa forma, podemos

estabelecer uma relação entre a prática pedagógica realizada pela docente e o que preconiza o artigo 28, IX, da LBI, que diz:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência [...] (Brasil, 2015).

No âmbito das adaptações curriculares, a Professora Maria afirma que a diminuição das disciplinas se constitui prática realizada a fim de garantir a permanência dos discentes com deficiência sob o prisma da equidade:

A diminuição das disciplinas, daquela grade, daquele rol de disciplinas que as alunas são obrigadas a cursar. Então, pra quem tem algum tipo de deficiência, esse não é o mesmo número obrigatório, é negociado. [...] eu vejo muito claramente, por exemplo, é a diminuição do rol de disciplinas obrigatórias em determinado semestre (Maria, entrevista em 06/03/2023).

4.1.3 Acessibilidade nos Recursos Didáticos

No campo da inclusão educacional, a acessibilidade nos recursos didáticos centraliza importantes discussões contemporâneas, tendo em vista a urgente necessidade de democratizar os espaços da educação brasileira a partir de recursos pedagógicos inclusivos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determina que os sistemas de ensino assegurem aos discentes com deficiência técnicas, métodos e recursos educativos, nos termos do artigo 59, inciso I, da referida legislação (Brasil, 1996).

Importantes recursos didáticos são desenvolvidos no curso de Geografia, do Centro de Humanidades, efetivando a inclusão dos discentes a partir do desenvolvimento de materiais pedagógicos que possibilitam que todos os discentes se incluam no processo de ensino-aprendizagem a partir da diversidade das dimensões sensoriais de maquetes táteis e da cartografia inclusiva.

Segundo o professor João,

No caso específico da geografia, então, você construir instrumentações pedagógicas, por exemplo, maquetes, como nós fazemos as maquetes. As maquetes táteis, em que o estudante vê as diferenciações de relevo, de poder pegar nos tipos de solo, compreender as diferenciações dos tipos de solo, criar jogos em que o aluno possa fazer a leitura de braille. E esses jogos possam operar no sentido de promover a aprendizagem (João, entrevista em 10/05/2023).

No curso de geografia, as maquetes táteis são recursos didáticos acessíveis resultantes da produção dos docentes e discentes, a partir de relações desenvolvidas com foco na aprendizagem e na compreensão, as quais utilizam substituição sensorial. Dessa forma, as maquetes táteis são desenvolvidas em processo de ensino-aprendizagem com participação de docentes e discentes, promovendo o ensino acerca das temáticas específicas da geografia conjuntamente com o ensino sobre inclusão.

No que concerne à substituição sensorial, Perez (2021) a conceitua a como a transmissão de informações sensoriais de sentidos distintos a sentidos distintos, de modo que sentidos como o tato são utilizados para a leitura, como ocorre no braille, o qual consiste em um sistema de escrita e leitura tátil. A substituição sensorial pode ser desenvolvida a partir de tecnologias assistivas, metodologias ou recursos, com a finalidade de promover inclusão.

No processo de produção das maquetes táteis no âmbito do curso de Geografia do Centro de Humanidades da UFCG, a interdisciplinaridade estabelecida entre Geografia e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, possibilitou ao docente e aos discentes o desenvolvimento de um processo formativo inclusivo.

As maquetes táteis, como recurso didático inclusivo, resultado de um processo de formação inicial interdisciplinar, possibilitam que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva a partir da socialização dos saberes dos docentes.

Segundo Rodrigues, Saldanha e Corrêa (2017), a cartografia contempla possibilidades importantes no processo de aprendizagem inclusivo:

É importante destacar que a Cartografia Inclusiva parte de duas principais modalidades de metodologias voltadas para o ensino e aprendizagem. Aqueles com recursos analógicos, como as maquetes, e os digitais, como os jogos desenvolvidos nas plataformas que promovem a interação do sujeito com um ambiente digitalizado (Rodrigues; Saldanha; Corrêa, 2017, p. 3)

Dessa forma, a inclusão de discentes com deficiência na (re)construção de recursos didáticos é fundamental para a efetivo desenvolvimento de uma prática inclusiva baseada em metodologias ativas.

No âmbito dos recursos didáticos inclusivos, o Professor João relatou que o curso de licenciatura em Geografia do Centro de Humanidades da UFCG desenvolveu um importante recurso didático, o *geobaralho*, avaliado por ele como uma experiência exitosa:

Nós tivemos uma experiência que eu acho que foi bem exitosa. Inclusive, eu tive a oportunidade de cooperar com a orientação de um aluno de um *geobaralho*. Na verdade, inclusive esse material está aqui no nosso laboratório de geografia, foi o trabalho de conclusão de curso dos nossos estudantes. Nós partimos de um jogo de baralho normal e o que nós fizemos?

Nós fizemos adaptação para que ele conhecesse os tipos de rocha. Então, nós colocamos na carta. Simplificadamente, depois se você tiver interesse, você pode ir até o nosso laboratório de ensino de geografia e lá vai estar. Inclusive a instrução, você vai poder ler tudo. Mas, simplificadamente, você teria na carta um tipo de mineral, um tipo de rocha. E você tinha aqui as características básicas da rocha. Por exemplo, a composição da rocha, a dureza, se ela tem condutibilidade elétrica ou não. As várias características que a rocha possui.

Isso, no *geobaralho*, estava tudo escrito em Libras e na carta estava colada a rocha. Então, a experiência tátil, isso aí é com estudantes com deficiência visual. Ele foi feito com esse objetivo, para estudantes com deficiência visual. E o aluno, além de fazer a leitura de Braille na carta, ele ia jogando com outra pessoa que também tem deficiência. (João, entrevista em 10/05/2023).

Os recursos de acessibilidade se propõem a eliminar as barreiras que dificultam a efetiva inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional brasileiro, garantindo condições de acesso, permanência e aprendizagem, nos termos do artigo 28, inciso I, da referida legislação (Brasil, 2015). Nesse sentido, o desenvolvimento do *geobaralho* se desenvolve como prática pedagógica inclusiva, em face ao processo de pesquisa e intencionalidade pedagógica inclusiva na construção do recurso didático.

O desenvolvimento do *geobaralho*, como recurso didático inclusivo, possibilitou o desenvolvimento de uma pesquisa universitária – categoria temática que será analisada nesse capítulo, o que demonstra as possibilidades do processo formativo no desenvolvimento de recursos didático. No caso em tela, o recurso didático possibilita o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo, relacionando a gamificação, o estudo da geografia e a inclusão.

4.1.4 Extensão Universitária

A extensão universitária foi mencionada diversas vezes nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa, os quais a associaram com as práticas pedagógicas inclusivas nos cursos de Geografia e Pedagogia do Centro de Humanidades da UFCG. Assim, em razão da sua densidade e importância como categoria temática, figura como subcategoria das práticas pedagógicas inclusivas.

No entanto, importa distinguirmos que as práticas realizadas no âmbito da pesquisa e da extensão universitárias partem da intencionalidade dos docentes, notadamente comprometidos com a inclusão no ensino superior, face à ausência de uma política institucional de educação especial inclusiva indutora dessa prática.

A extensão, como dimensão constitutiva da universidade, é fundamental para viabilizar o compromisso da UFCG com a inclusão, haja vista que a extensão se desenvolve a partir dos aspectos epistemológicos éticos e políticos das IES. Nesse aspecto, elucida Síveres:

A extensão universitária, entre a diversidade de entendimentos, pode ser considerada uma diretriz institucional, um processo mediador de construção do conhecimento e uma atividade que aponta para a finalidade do percurso da aprendizagem, qualificando o valor epistemológico, ético e político da instituição, que deve ser vivenciado, cotidianamente, pelos sujeitos acadêmicos e comunitários, pelos processos instituídos e instituintes, e pelos resultados individuais e coletivos. (Síveres, 2013, p. 20).

Nesse aspecto, a professora Letra reconhece que as possibilidades e potencialidades da extensão universitária constitui um momento de aprendizagem no âmbito da inclusão no ensino superior:

A extensão é um momento de muita aprendizagem. [...] Dois graduandos nossos que iriam participar de um curso internacional de inclusão na UEPB, inclusive no CINTEDI, e eles me pediram orientação para participar do evento. Na época, a gente envolveu a questão da cartografia tátil, que é algo dentro da cartografia, especificamente para pessoas cegas. Então, “vamos estudar, vamos fazer a experiência no Instituto dos Cegos”. Foi a partir dessa experiência que a gente desenvolveu outros projetos de extensão. Os projetos de extensão na Educação Básica, nas Escolas de Educação Básica, têm sido a experiência mais relevante para essa ampliação dos meus conhecimentos sobre a deficiência visual. [...] Essas iniciativas que surgiram a partir da necessidade de dois monitores do laboratório, trouxeram momentos de aprendizagem, de envolvimento com as escolas, de aprendizagem sobre a deficiência visual, que até então eu não tinha (Letra, em entrevista realizada em 31/03/2023).

Ao analisarmos as contribuições da Professora Letra, no âmbito do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na extensão universitária, constatamos que outra instituição de ensino superior constantemente exerce, de forma ativa, uma participação no processo formativo e extramuros de discentes da UFCG.

Não obstante, a professora elucida um aspecto muito importante no âmbito da extensão universitária: a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas na rede básica de ensino de Campina Grande – PB. Nesse ponto, emerge-se a reflexão: as pesquisas realizadas pela professora Letra foram devidamente compreendidas por parte da UFCG?

As práticas desenvolvidas no âmbito da extensão universitária, nesse aspecto, são realizadas a partir da iniciativa dos docentes, como evidencia a professora Emanuele:

Eu falei da extensão, mas a extensão são professores que tomam a iniciativa de oferecer, de apresentar projetos de extensão. Então, esses projetos extensionistas, eles que colocam em contato com essas pessoas, mas não é algo institucional, estou dizendo, no âmbito maior. É uma ação institucional porque é PROBEX. [...] A residência pedagógica, que hoje é outra possibilidade também, que nós temos lá na

unidade, que são os programas institucionais. Eu acho que os programas também possibilitam essas ações com inclusão, com pedagogia que trabalha com ensino, pesquisa e extensão. Então, quando eu estava no PET, a gente fazia ações de minicursos, oficinas, seminários e a gente fazia inscrição também da demanda externa. Então, ações que eu vejo que a instituição promove, traz no âmbito aqui, na iniciativa, no âmbito dos grupos de pesquisa, os grupos de professores, que eles tão na iniciativa também para fazer. (Emanuele, em entrevista realizada em 22/03/2023).

No campo da extensão universitária, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia assumem, ainda, uma dimensão formativa acerca da inclusão, como elucidaram as Professoras. Ao transcenderem os muros da Universidade Federal de Campina Grande, a extensão universitária exerce uma função transformadora e inclusiva de sujeitos historicamente excluídos.

Ao analisarmos a extensão universitária, constatamos que, apesar da existência de projetos que abordam aspectos da inclusão, vinculados a programas institucionais, é a intencionalidade pedagógica dos docentes de Geografia e Pedagogia, assim como o compromisso político com a inclusão dos sujeitos da pesquisa, que constituem os legítimos motivos determinantes da existência de ações e práticas tão importantes no âmbito da UFCG. Nesse sentido, destaque-se que não houve menção da UFCG, singularmente, como instituição pública, a realizar ações de formação ou efetivação de práticas em prol da inclusão das pessoas com deficiência no âmbito institucional.

Nesse sentido, estudantes de cursos de graduação, como monitores inclusivos, desempenham importantes papéis no processo inclusivo na UFCG, como fora mencionado por alguns docentes. No entanto, o art. 28, XVII, da Lei Brasileira de inclusão estabelece que se constitui dever público a criação, o desenvolvimento, a implementação, o incentivo e a acompanhamento do discente com deficiência no sistema superior de ensino.

De acordo com Santos (2005, p. 67), [...] as atividades de extensão devem ter como objetivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados.

O reconhecimento da extensão universitária como uma dimensão de práticas pedagógicas inclusivas contempla, inclusive, um caráter imperativo jurídico, haja vista que a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação no Brasil - no decênio de 2014 a 2024, estabeleceu como metas para educação brasileira:

9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as

cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;
 [...] 12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social.

Desse modo, a extensão universitária requer o reconhecimento da administração, a fim de que a instituição garanta condições de participação plena e efetiva.

4.1.5 Pesquisa Universitária

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 reconheceu a autonomia didático-científica das universidades, assim como estabeleceu que estas devem observar o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme estabelece o artigo 207 da Carta Magna (Brasil, 1988). Nesse aspecto, as professoras Letra e Emanuele evidenciam a dimensão da pesquisa universitária como âmbitos em que as práticas pedagógicas se desenvolvem em prol da inclusão no ensino superior.

A educação superior, como parte de um sistema educacional inclusivo, requer a formação de profissionais que possuam conhecimento no âmbito da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, garantindo efetividade nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica dos docentes é fundamental na efetivação da inclusão universitária.

Na ausência de formação docente suficiente e de uma política institucional voltada para efetivação da inclusão no ensino superior na UFCG, a professora Letra se designou a promover sua formação no âmbito da educação superior inclusiva a partir da pesquisa universitária:

Além disso, me articulei com o núcleo de Educação Especial lá da UEPB e participamos do grupo de pesquisa também do professor Eduardo Onofre, num grupo de estudos estudando o teórico Vygotsky, estudando Defectologia. Formei grupos de estudos nesse sentido aqui na UFCG, então nós também estudávamos constantemente Vygotsky durante alguns anos. [...] A gente tem precisado estudar algumas legislações, inclusive para atender nossos estudantes e nos processos de investigação científica, que a gente organizou projetos individuais de pesquisa. Então, a gente teve que ir estudando. Os nossos conhecimentos são aqueles que a gente tem se arvorado a buscá-los (Letra, em entrevista realizada em 31/03/2023).

A professora Emanuele, por seu turno, reconhece as potencialidades que a pesquisa universitária pode desempenhar no âmbito da inclusão no ensino superior. No entanto, ressalta um importante aspecto evidenciado, de igual modo, em outras categorias temáticas: a pesquisa e a extensão universitária, como dimensões das práticas pedagógicas inclusivas, constituem-se

de ações micro, na medida em que não emergem de uma política institucional da UFCG. Vejamos:

Nesse âmbito da Unidade Acadêmica, nós temos os projetos, nós temos grupos de pesquisa, nós temos pesquisas realizadas na pós-graduação que trazem dados científicos importantes. As pesquisas trazem esses conhecimentos, revelam esses dados importantes com relação à situação da Universidade. As pesquisas também têm essa dimensão no PIBIC. Tem outros professores também que têm ações com essa perspectiva. Na psicologia, o grupo de professores de psicologia tem algumas ações. Na educação infantil, tem também algumas ações. Tem um grupo de pesquisa que eu sou vinculada, que tem a participação do pessoal do Letras Libras. Mas, está vendo o que é? São ações micro. A Universidade poderia, sim, ter algo, digamos assim... ações mais visibilizadas, mais visíveis, que a gente pudesse inclusive esperar (Emanuele, em entrevista realizada em 22/03/2023).

Como podemos constatar nas contribuições das professoras, a pesquisa universitária constitui uma subcategoria necessária a fim de elucidar questões de gestão institucional da UFCG, mas que refletem no desenvolvimento das relações de ensino-aprendizagem e evidenciam a constante busca por conhecimento por parte dos docentes, considerando que a função formativa em prol da inclusão não pode ser exercida unicamente em razão do altruísmo docente.

Os professores do Magistério Superior da Universidade Federal de Campina Grande recorrem às atividades de pesquisa como mecanismo formativo diante das micro ações da institucionais que se emergem diante da urgente necessidade da criação de uma política institucional destinada à efetivação da inclusão no âmbito da UFCG, notadamente ações macro inclusivas de gestão educacional.

4.2 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA: BARREIRAS À INCLUSÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E GEOGRAFIA DO CENTRO DE HUMANIDADES DA UFCG

As dimensões da acessibilidade constituem soluções às barreiras que a sociedade estabelece nas ações e práticas de exclusão (Sasaki, 2019). As barreiras, dessa forma, estabelecem uma relação de antinomia com as formas de acessibilidade.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, as barreiras são definidas como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança” (Brasil, 2015).

A referida legislação estabeleceu seis categorias de barreiras. Todavia, os conceitos estabelecidos na norma jurídica são ampliados no âmbito da literatura acerca do tema. Nesse aspecto, Sasaki (2019) compreende que as barreiras devem ser equacionadas a partir da efetividade das dimensões da acessibilidade, evidenciada em sete dimensões: arquitetônica, comunicacional, atitudinal, programática, metodológica, instrumental e natural.

Ao analisarmos as práticas inclusivas nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia do Centro de Humanidades da UFCG, as entrevistas com os discentes revelaram a existência de barreiras à inclusão, conforme figura 3:

Figura 3 – Categoria Barreiras à Inclusão, subcategorias e número de ocorrências no *corpus*.



Fonte: Elaborada pelo autor, com base no *software* Atlas.ti 23, 2023.

4.2.1 Barreiras Arquitetônicas

A Constituição da República Federativa do Brasil consagra a acessibilidade arquitetônica como direito fundamental às pessoas com deficiência, garantindo-as o acesso e as adaptações nos logradouros e edifícios públicos, como se depreende do artigo 227, § 2º, e do artigo 244, da Carta Magna – norma de maior hierarquia do ordenamento jurídico brasileiro (Brasil, 1988). Com efeito, há mais de 35 (trinta e cinco) anos, a acessibilidade arquitetônica consiste em um dever público e um direito das pessoas com deficiência.

A acessibilidade arquitetônica exerce uma função fundamental no processo inclusivo no ensino superior às pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida, ao garantir o direito constitucional de livre movimentação, em segurança e em gozo de autonomia. Consoante Sasaki (2019), a acessibilidade arquitetônica compreende uma das sete principais dimensões da acessibilidade, as quais se aplicam a todos os âmbitos da vida humana, direta ou indiretamente, constituindo-se de medidas a equacionar as barreiras arquitetônicas, as quais representam espécies de barreiras à acessibilidade (Brasil, 2015).

As professoras Letra e Melissa reconhecem a existência de barreiras arquitetônicas no espaço físico institucional:

Eu acho que um dos grandes problemas da universidade hoje também é a acessibilidade. A acessibilidade é terrível. [...] Olha, na época, inclusive, que o BG foi construído e o local da praça de alimentação, a legislação que exigia a questão da acessibilidade espacial já existia. Colocaram, inclusive, alguns materiais de pisos táteis... Tem piso tátil que vai dar numa parede, tem pisos táteis descontínuos. Um dos estudantes cegos que estuda em Letras, um dia ele brincou com a agente e disse "professora, se eu fosse seguir aqueles pisos táteis, eu já tinha me arrebrandado". Ele tem muita autonomia. O menino usa bengala e ele anda por muitos locais da universidade, mas aqui ele não consegue ter autonomia. Então, o próprio desenho arquitetônico é cheio de falhas. (Letra, em entrevista realizada em 31/03/2023).

Por exemplo, deficiência visual. Assim, a meu ver, parece-me que a estrutura física não atende totalmente, né, a essas demandas dessas pessoas. (Melissa, em entrevista realizada em 21/03/2023).

Os fatos relatados pelas professoras revelam o cenário espacial inacessível da UFCG. Nesse aspecto, os pisos táteis construídos no espaço físico institucional se qualificam como barreiras arquitetônicas, posto que obstaculizam o exercício da autonomia das pessoas com deficiência, constituindo-se fator limitante ou impedindo a participação social.

Na trajetória das pessoas com deficiência no ensino superior, os aspectos físicos, funcionais e organizacionais das universidades públicas estabelecem importantes significados à compreensão do processo de exclusão/inclusão na universidade. As barreiras arquitetônicas presentes nas instituições de ensino superior, nesse sentido, afetam negativamente o processo de ensino e aprendizagem inclusivo. Segundo Ribeiro (2016, p. 91),

As condições físicas de funcionamento dos cursos de graduação podem interferir de forma substancial nas questões de acesso, permanência, participação e aprendizagem nas instituições de ensino. De forma que as barreiras arquitetônicas se configuram um processo de restrição e exclusão educacional visto que prejudicam e impedem o exercício de direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência.

O professor João, por sua vez, destaca um grave evento acerca da inacessibilidade na Universidade Federal de Campina Grande. De acordo com o professor, um aluno com múltiplas deficiências foi alocado para uma sala de aula em um bloco sem acessibilidade, de modo que os discentes, colegas de turma, realizavam o deslocamento do aluno para o segundo andar do bloco BG, o qual não possui acessibilidade alguma:

Nós tivemos um aluno nosso, eu era coordenador à época, e ele tem deficiência neurológica, é cadeirante com deficiência neurológica, múltiplas deficiências. Tem um retardo mental, um pouco de retardo mental. E, bom... esse aluno era aluno do BG, e ele estava alocado, só para você ter uma ideia, ele estava alocado no segundo

andar [...]. Então, veja, como é que esse aluno poderia chegar ao segundo andar? Era preciso um grupo de alunos levá-lo até o local e, mais do que isso, a Unidade Acadêmica, através de nós mesmos, professores, fazemos uma intervenção junto à Pró-Reitoria de Ensino para que se conseguisse uma solução para esse estudante. [...] O Bloco BG não tem acessibilidade e ele não é um bloco tão antigo, foi reconstruído, e foi reconstruído sem atender à normatização de inclusão. (João, entrevista em 10/05/2023).

Diversas pesquisas foram realizadas por docentes e docentes da instituição, as quais constataram desde 2015 que a acessibilidade arquitetônica na UFCG não seguem as normas técnicas de acessibilidade, deflagrando um cenário espacial inacessível e eivado de barreiras:

A partir dos resultados obtidos através do diagnóstico de acessibilidade feito no Campus Central da UFCG, depreende-se que ao comparar aos parâmetros dispostos pela NBR 9050/2004, a maioria dos elementos analisados não atendeu satisfatoriamente aos padrões de acessibilidade propostos pela norma, pelo menos no que se refere à estrutura arquitetônica dos espaços avaliados. Vale ressaltar que o campus tem por volta de 60 anos e que no seu projeto inicial não foi levado em consideração aspectos de acessibilidade, visto que naquela época não existia a NBR 9050, fato que justifica parcialmente a ausência de estruturas físicas acessíveis na maioria das áreas da instituição (Freitas *et al.*, 2015, p. 13-14).

As tecnologias de adequações arquitetônicas são bastante precárias na UFCG, como também são quase inexistentes ações de formação e sensibilização, orientação e mobilização no tocante à equipe docente, gestores e técnico-administrativos. Assim sendo, a referida IES precisa, urgentemente, desenvolver uma política de formação que contribua para a efetivação da educação inclusiva, porque grandes são as barreiras que ainda dificultam a vida acadêmica dos estudantes com deficiências, entre eles aqueles com cegueira. (Lira *et al.*, 2019, p. 6).

A efetivação da inclusão no ensino superior na UFCG reflete problemáticas multifatoriais. Nesse sentido, as entrevistas realizadas com os professores e as pesquisas realizadas acerca da acessibilidade na instituição federal de ensino demonstram que a inacessibilidade espacial da instituição se expressa conjuntamente à precária formação, sensibilização, orientação e mobilização dos servidores:

Desse modo, encontramos na UFCG, várias barreiras que limitam ou impedem que o direito educacional seja garantido em sua plenitude para os estudantes com deficiência visual, como pode ser destacado o impedimento da liberdade de movimento, por conta do espaço físico que não possui pisos táteis nas áreas internas dos prédios, e nos poucos locais externos em que foram colocados, ocorrem de forma descontinuada ou estão danificados, inviabilizando o direito de ir e vir dessas pessoas dentro da instituição. (Lira *et al.*, 2019, p. 7).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, estabelece que os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior se designam a cessar as barreiras físicas, de comunicação e de informação aos estudantes com deficiência:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. [...]

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (Brasil, 2011).

Ato contínuo, a acessibilidade no ensino superior não se constitui uma discricionariedade a ser efetivada por parte da Universidade Federal de Campina Grande, visto que nos termos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (Brasil, 2015).

Na trajetória da pesquisa desenvolvida, a fim de cumprir os objetivos estabelecidos na pesquisa, especificamente no que concerne a compreensão da (in)efetividade da educação especial na perspectiva inclusiva no ensino superior da UFCG a partir da exploração do campo das práticas pedagógicas, a análise dos resultados demonstrou que a dimensão espacial da Universidade Federal de Campina Grande se encontra eivada de barreiras arquitetônicas, face às diversas fontes exploradas.

Diante do exposto, insta concluirmos que os docentes entrevistados demonstram conhecer a existência de barreiras arquitetônicas no âmbito institucional, as quais representam fatores que dificultam ou impedem a participação social e o exercício do direito educacional em gozo da autonomia das pessoas com deficiência no ensino superior da Universidade Federal de Campina Grande.

Nesse aspecto, a intencionalidade pedagógica e o compromisso ético e político dos docentes com a inclusão são imprescindíveis para a efetivação de uma política de inclusão institucional, todavia não são suficientes para equacionar as problemáticas da acessibilidade arquitetônica na UFCG, haja vista a necessidade de adoção de ações concretas por parte do núcleo de acessibilidade e inclusão e da implementação de uma política institucional inclusiva no âmbito da gestão da Universidade Federal de Campina Grande.

4.2.2 Barreiras nas Comunicações e nas Informações

As barreiras nas comunicações e nas informações compreendem “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação”, nos termos do artigo 3º, IV, d), da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Nesse sentido, com a finalidade de compreendermos os aspectos das barreiras nas comunicações e nas informações, importa elucidarmos as concepções de Comunicação e de Língua estabelecidas na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, a qual foi recepcionada no Brasil com natureza jurídica de Emenda Constitucional.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência estabelece que a comunicação

[...] abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis; “Língua” abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada [...] (Brasil, 2009).

A comunicação se expressa em diferentes âmbitos das relações humanas, haja vista a diversidade de formas e de identidades dos sujeitos na dimensão comunicacional. Nessa direção, Sasaki (2019) evidencia que a comunicação se expressa no âmbito interpessoal – nas falas oracionais, na ação de gesticular, nas expressões corporais e na Língua de sinais; por escrito – nos livros, nos materiais didáticos, em braille, com ampliação de fontes e outras tecnologias assistivas; e/ou à distância – na internet e nos recursos de telecomunicação.

A comunicação compreende uma das sete principais dimensões da acessibilidade, de acordo com Sasaki (2019), o qual infere que a acessibilidade comunicacional expressa o efetivo acesso na ausência de barreiras na comunicação.

Nas entrevistas realizadas com os docentes, as relações de ensino e aprendizagem são obstaculizadas em face à insuficiência de profissionais tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais na Universidade Federal de Campina Grande, o que evidencia a existência de barreiras nas comunicações e informações:

O caso aqui das pessoas de intérpretes, que é muito frágil também, deixa muito a desejar. A gente precisava de mais intérpretes na instituição. A gente tem um curso

de Letras Libras, temos muitos surdos, muitas demandas em eventos, nas disciplinas. Isso termina deixando a desejar (Emanuele, em entrevista realizada em 22/03/2023).

[...] o número de pessoas que fazem tradução ainda é muito pequeno em relação à quantidade de estudantes com deficiência que necessitam dessa tradução (João, entrevista em 10/05/2023).

Os tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais exercem funções elementares no processo inclusivo no ensino superior, face às competências funcionais que esses profissionais exercem na Universidade Federal de Campina Grande. Nesse sentido, insta destacarmos as atribuições que os tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais exercem na educação, como se depreende do artigo 6º da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010:

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:
I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (Brasil, 2010)

A formação e disponibilização de profissionais tradutores e intérprete da Língua Brasileira de Sinais compreende um dever público a ser efetivado em todos os níveis de ensino, nos termos do artigo 28, XI, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). A insuficiência desses profissionais no contexto institucional compreende, desse modo, uma barreira nas comunicações e informações, face à inefetividade da acessibilidade comunicacional, expressamente previsto como direito às pessoas com deficiência no ensino superior.

Não obstante, a efetivação da acessibilidade comunicacional no ensino superior não deve se limitar ao exercício profissional dos tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais no âmbito institucional, considerando que o paradigma inclusivo da educação se opera na inversão da função do dever da pessoa com deficiência se adaptar ao sistema educacional brasileiro, de modo que a ausência de barreiras nas comunicações e informações no ensino superior implica o dever coletivo da comunidade acadêmica no que concerne à aprendizagem das línguas e comunicações.

Diante desse contexto, reconhecemos a insuficiência de profissionais tradutores e intérpretes da Língua de Sinais na Universidade Federal de Campina Grande como uma barreira nas comunicações e informações, haja vista o dever institucional na promoção e formação desses profissionais conforme preconiza a Lei Brasileira de Inclusão. Ademais, reconhecemos, igualmente, que não são as pessoas com deficiência que devem se incluir a partir de profissionais designados à tradução e interpretação da Libras: trata-se de um dever da comunidade universitária, sobretudo por compreender um espaço de ensino e aprendizagem, transformar inclusiva a dimensão pragmática universitária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (Freire, 2022, p. 44-45).

Na presente pesquisa, analisamos a (in)efetividade da inclusão de discentes com deficiência nas práticas pedagógicas dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, com o desígnio de respondermos à questão norteadora: como as práticas pedagógicas contribuem para a efetividade da inclusão de discentes com deficiência nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande?

Nesse sentido, a (in)efetividade da inclusão no ensino superior se apresentou como uma problemática fenomenológico de ordem multifatorial, o que evidenciou a necessidade de desenvolvermos um processo exploratório interdisciplinar mediante o diálogo de fontes das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas. Vale destacar, nesse aspecto, que a investigação do campo das práticas pedagógicas no ensino superior foi fundamental ao processo de exploração do problema de pesquisa, posto que as práticas se constituem de legítimas fontes para compreensão da realidade da educação.

Na exploração dos principais fundamentos teóricos que consubstanciam o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, compreendemos que a diversidade de termos conferidos às práticas na educação expressam significados distintos. Nesse sentido, o contexto das contradições sociais, das lutas das pessoas com deficiências e dos docentes, a busca em prol da transformação social, evidencia que a compreensão dos significados das práticas pedagógicas representa um dos aspectos relevantes desta pesquisa, haja vista a ausência de discussões acerca da concepção de práticas pedagógicas como dimensão da inclusão educacional no levantamento que realizamos nas fontes bibliográficas.

Nesse contexto, o acesso ao ensino superior, como momento inicial do processo inclusivo das pessoas com deficiência, retrata um contexto ainda problemático a ser equacionado pelo Estado, posto que as matrículas dos sujeitos da PNEEPEI nos cursos de graduação do Brasil ainda representam menos 1% do universo das matrículas realizadas no ensino superior nacional. Sob esse aspecto, a majoração no acesso dos sujeitos da PNEEPEI ao ensino superior se constitui de um fator insuficiente à predicação inclusiva das IFES, em específico a Universidade Federal de Campina Grande, de modo que a realidade social da

educação especial na perspectiva inclusiva se expressa além do acesso ao ensino superior, externando-se, qualitativamente, na complexa trajetória desse processo, o qual contempla a permanência, a participação, a aprendizagem, a socialização e a conclusão.

Na interface entre as práticas pedagógicas e a efetivação da inclusão no ensino superior, identificamos nos cursos de Pedagogia e Geografia do CH/UFCG um conjunto de práticas pedagógicas inclusivas: a didiscência, as adaptações metodológicas e curriculares, a acessibilidade nos recursos didáticos e as ações de pesquisa e extensão universitárias.

Mediante a análise dos resultados, compreendemos através da didiscência que a construção de práticas pedagógicas inclusivas demanda ações dinâmicas e reflexivas, desenvolvidas em relações horizontalizadas de ensino-aprendizagem, protagonizadas por sujeitos sociais que reconhecem a diversidade humana e sua importância no contexto das práticas educativas, objetivando produzir processos pedagógicos equitativos, comprometidos com a emancipação das pessoas com deficiência e com a transformação social.

Destacamos que os entrevistados qualificaram o ensino às pessoas com deficiência no âmbito institucional como desafiante, tendo em vista que os professores relataram que não possuíam uma formação inicial e continuada imprescindíveis ao exercício da docência e ao cumprimento do ordenamento jurídico que consubstancia a inclusão plena da pessoa com deficiência no ensino superior.

Direcionados a compreender as práticas pedagógicas no processo de efetivação da inclusão, importantes dados foram elucidados acerca do contexto institucional na educação especial na perspectiva inclusiva. Nesse aspecto, os entrevistados revelam a ausência de um ações articuladas de formação continuada aos docentes no âmbito da inclusão.

Ao analisarmos a extensão universitária constatamos que, apesar da existência de projetos que abordam aspectos da inclusão vinculados a programas institucionais, são a intencionalidade pedagógica dos docentes de Geografia e Pedagogia, assim como o compromisso político com a inclusão dos sujeitos da pesquisa, que constituem os legítimos motivos determinantes da existência de ações e práticas tão importantes no âmbito da UFCG. Nesse sentido, destaque-se que não houve menção da UFCG, singularmente, como instituição pública, a realizar ações de formação ou efetivação de práticas em prol da inclusão das pessoas com deficiência no âmbito institucional.

No que concerne à pesquisa universitária e às barreiras arquitetônicas, os dados revelam que diversas pesquisas foram realizadas na instituição por docentes e discentes, constatando-se a histórica existência de barreiras arquitetônicas na UFCG, há mais de uma década. Os dados das categorias analisadas representam importantes avaliações acerca da gestão institucional,

expressando que a omissão no cumprimento das normas de acessibilidade se perpetua em evidente inefetividade normativa e compromisso institucional com o processo de inclusão e acessibilidade no ensino superior.

A efetivação da inclusão no ensino superior da UFCG reflete problemáticas multifatoriais. Nesse sentido, as entrevistas realizadas com professores do magistério superior e as pesquisas realizadas acerca da acessibilidade da instituição federal de ensino demonstram que a falta de acessibilidade arquitetônica da instituição se expressa conjuntamente à precária formação, sensibilização, orientação e mobilização dos servidores. Diante do exposto, insta deprendermos que os docentes entrevistados demonstram conhecer a existência de barreiras arquitetônicas no âmbito institucional, as quais representam fatores que dificultam ou impedem a participação social e o exercício do direito educacional em gozo da autonomia das pessoas com deficiência.

As práticas de exclusão ou ações institucionais excludentes se apresentam no âmbito da inefetividade da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Ensino Superior da Universidade Federal de Campina Grande a partir de violências institucionais simbólicas, silêncios eloquentes excludentes e a postergação de compromissos públicos dilatórios.

Evidenciamos, ainda, que as práticas pedagógicas inclusivas identificadas nos cursos mencionados são realizadas no âmbito das Unidades Acadêmicas, por iniciativa dos docentes e discentes, face à omissão da administração superior da Universidade Federal de Campina Grande, que não estabeleceu uma política institucional de inclusão, ao menos.

Nessa direção, o exercício da *dodiscência* como expressão de práticas pedagógicas inclusivas não exime a administração central da UFCG de sua responsabilidade e dos deveres institucionais na formação continuada dos docentes e na formação dos discentes como deficiência. A intencionalidade pedagógica no processo inclusivo deve acompanhar a efetivação das normas jurídicas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva por parte da Universidade Federal de Campina Grande.

Dessa forma, recomendamos que a Universidade Federal de Campina Grande considere as análises realizadas nesta pesquisa acerca da (in)efetividade do processo de inclusão das pessoas com deficiência, possibilitando a construção de uma política institucional de inclusão que se desenvolva de forma orgânica e democrática, em um processo protagonizado pelos titulares da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, posto que “[...]dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direitos de todos os homens” (Freire, 2020, p. 109).

Diante do exposto, reconhecemos que a análise da efetividade da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Universidade Federal de Campina Grande não pode ser

qualificada de forma binária: inefetiva ou efetiva. Diversos aspectos permeiam o contexto das práticas e das relações sociais na educação nessa compreensão. No desenvolvimento das pesquisas científicas futuras, reconhecemos que a exploração da realidade da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no ensino superior evidência que os sujeitos da PNEEPEI protagonizam o enredo epistemológico da pesquisa em conjunto com os docentes e gestores.

REFERÊNCIAS

- AKASHI, Lucy Tomoko; DAKUZAKU, Regina Yoneko. Pessoas com deficiência: direitos e deveres. *In*: FELICIDADE, Norma (Org.). **Caminhos da cidadania**: um processo universitário em prol dos direitos humanos. São Carlos: EDUFSCAR, 2001.
- ANDRADE, Vera Regina Pereira de Andrade. **Dogmática jurídica**: esboço de sua configuração e identidade. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003. 121 p.
- ANTOS, Alex Reis dos; TELES, Margarida Maria. **Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva**. *In*: 3º SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO INFOENCLUSÃO POSSIBILIDADE DE ENSINAR E APRENDER. Edição Internacional. 2012, em Aracaju/Sergipe. Anais [...]. Sergipe: Universidade Tiradentes, 2012. Disponível em: <http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-077-087.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022.
- ARAÚJO, Elenice Helena Santos. **Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na faculdade de direito da UFBA**. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre A Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/20772>. Acesso em: 4 ago. 2022.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020. E-book (388p.) color. ISBN: 978-85-309-9192-0.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4. ed. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1991. 375 p. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. Disponível em: [file:///C:/Users/petru/Downloads/%C3%89tica-a-Nic%C3%B4maco%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/petru/Downloads/%C3%89tica-a-Nic%C3%B4maco%20(1).pdf). Acesso em: 7 dez. 2022.
- ARRUDA, Gabriela Alves de; DIKSON, Dennys. Educação inclusiva, legislação e implementação. **Revista Reflexão e Ação**, v. 26, n. 2. p. 214-227, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8177>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- AUAD, Juliana Cal; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. Educação Especial Superior: o exemplo da Universidade de Brasília. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 22, n. 34, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/274>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BAUER, Martin. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: Bauer, M.; Gaskell, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, Editora Vozes, p. 189-217, 2007.

BARRETO, Jéssica Ribeiro; RAIOL, Raimundo Wilson Gama; CHAVES, Denisson Gonçalves. A concretização da convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência a partir da teoria de Joaquín Herrera Flores. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 63-79, 20 ago. 2020. Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito - CONPEDI. <http://dx.doi.org/10.26668/indexlawjournals/2526-0022/2020.v6i1.6562>.

BARRIENTOS-PARRA, Jorge David.; LUNARDI, Soraya Regina Gasparetto. A democracia participativa na Assembleia Nacional Constituinte e na Constituição de 1988. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, v. 121, p. 421-454, 7 dez. 2020.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 7 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

BEYER, Hugo Otto. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, Denise Meyrelles de. *et al.* (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre:Mediação, 2011. p. 75-81.

BOBBIO, Norberto. **O Positivismo Jurídico: Lições de filosofia do direito**. Tradução e notas de Márcio Pugliesi; Edson Bini e Carlos Eduardo Rodrigues. São Paulo: Ícone, 2006. 239 p.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro, Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 39-64.

BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. DIREITO À EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: transformações normativas e a expansão da inclusão no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, [S.L.], v. 4, n. 8, p. 310, 17 dez. 2016. Editora Unijui. <http://dx.doi.org/10.21527/2317-5389.2016.8.310-370>. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/6335>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Glossário de Termos da Técnica Legislativa**. Brasília: Senado Federal, 2022. 71 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/605198>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior de 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: pessoas com deficiência: 2022**. Rio de Janeiro: IBGE: 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102013> Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 84.919, de 15 de junho de 1980**. Institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-84919-16-julho-1980-434246-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920**. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em: 6 abr. 2023.

BRASIL. **Relatório de Atividades da Comissão Nacional do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência**. 1981. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraDownload.do?select_action=&co_bra=28678&co_midia=2. Acessado em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 4 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017**. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRITO, Angélica Elisabete Costa Arcanjo de; QUIRINO, Danielle Lobo da Cunha; PORTO, Lívia Carolina de Medeiros. Educação Especial e Inclusiva no Ensino Superior. **Revista Educação**, Londrina, v. 20, n. 16, p. 14-20, jul. 2013. Disponível em: <https://seer.pgsscogna.com.br/educ/article/view/2878>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 26, p. 57, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3364. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3364>. Acesso em: 18 jul. 2023.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MENDES, Enicéia Gonçalves; EBERSOLD, Serge. Reconfiguração do fazer coletivo e as funções da acessibilidade na Educação Superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 978–999, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-69997. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69997>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 3, p. 55-70, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.41046>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51046>. Acesso em: 21 mar. 2023.

CABRAL, Vinícius Neves de; ORLANDO, Rosimeire Maria; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 45, n. 4, p. 1-15, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105412>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/105412>. Acesso em: 06 abr. 2023.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1–6, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>. Acesso em: 8 jun. 2023.

CARVALHO, Matheus. **Manual de Direito Administrativo**. 4. ed. Salvador: JusPODIVM, 2017.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, Paula Almeida de; ALVES, Cleidiane de Oliveira Sousa. FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS. **e-Mosaicos**, [S.l.], v. 7, n. 16, p. 3-25, fev. 2019. ISSN 2316-9303. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/38786/28362>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Acesso 07 fev. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Estudo empírico das demandas envolvendo pessoas com deficiência**. Brasília: CNJ, 2023. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/08/relatorio-pessoascomdeficiencia-23-10-08.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2023.

COSTA, Barbara Regina Lopes. Bola de Neve Virtual: o uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de dados de uma pesquisa científica. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, [S. L.], v. 1, n. 7, p. 15-37, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24649/16131>. Acesso em: 10 ago. 2022.

COSTA, Cynara de Barros; PESSOA, Jéssika Saraiva de Araújo; REGES, Petrucio Araújo. A “licença parental” no direito do trabalho: por uma aplicação do princípio da isonomia e uma nova percepção de gênero. *In*: LEITE, Glauber Salomão. **Questões de gênero e sexualidade: direitos humanos e acesso à cidadania**. João Pessoa: IFPB, 2017, p. 47-68.

CUNHA, Luiz Antonio Constant Rodrigues da. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-204.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139–154, 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/571>. Acesso em: 7 nov. 2023.

DELORS, J. *et al.* Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

DOUZINAS, Costa. **O fim dos direitos humanos**. Tradução de Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009. 418 p.

DOWNE-WAMBOLDT, Barbara. Content analysis: method, applications, and issues. **Health care for women international**, v. 13, n. 3, p. 313-321, 1992.

DUBET, François. QUAL DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR?. **Caderno CRH**, [S.L.], v. 28, n. 74, p. 255-266, ago. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-49792015000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgYGpPXbgYCpWDC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2023.

EDELMAN, Murray. **Symbolic uses of politics**. Baltimore: University of Illinois Press, 1967, p. 6-38.

EHRlich, Eugen. **Fundamentos da sociologia do direito**. Tradução de René Ernani Gertz. Brasília: Universidade de Brasília, 1986. 390 p.

ELIASSEN, Elisabeth da Silva; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. O discurso sobre a dislexia no DSM-5 e suas implicações no processo de medicalização da educação. **Revista**

Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp5, p. 2883–2898, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp5.14564. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14564>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FAGUNDES, Carlos Magalhães de. **Os novos desafios para a educação especial**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

FALKENBACH, Atos Prinz *et al.* A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física na educação infantil. **Movimento**, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 37-53, 17 abr. 2008. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.3544>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3544/1946>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão e dominação**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

FERNANDES, Cleoni; GRILLO, Marlene. Currículo e prática pedagógica na educação superior. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP/RIES, 2006, v. 2, p. 439-447.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 27, n. 4, p. 636-647, dez. 2007. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932007000400006>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 13. ed. Tradução de tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *In*: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 29., 2006, Caxambu. Anais... Caxambu: Anped. Sessão Especial. 1 CD-ROM.

FREITAS, Lorena de Melo; SOBREIRA FILHO, Enoque Feitosa. ACERCA DO REALISMO JURÍDICO COMO UM MÉTODO PARA A PESQUISA JURÍDICA. *In*: FREITAS, Lorena

de Melo; CATÃO, Adualdo de Lima; SILVEIRA, Clóvis Eduardo Malinverni da. (Orgs.). **Teorias da decisão e realismo jurídico**. Florianópolis: CONPEDI, 2014, v. 1, p. 9-26.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 72. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022. 143 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. 256 p.

FREITAS, Gabriella Castro de *et al.* Diagnóstico das condições de acessibilidade no Campus Central da Universidade Federal de Campina Grande com base na ABNT NBR 9050. *In: Anais do III Simpósio De Engenharia de Produção*, 2015, João Pessoa: IESP, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/simep3/55691-diagnostico-das-condicoes-de-acessibilidade-no-campus-central-da-universidade-federal-de-campina-grande-com-base-n>. Acesso em: 29 jun. 2024.

FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel. *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. *In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GAILO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob. **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: 7. Ed. Vozes, 2004.

GALINDO, Bruna Marise Barbosa. **Educação especial: atendimento educacional especializado em uma escola do município de Ji-Paraná**. Universidade Federal de Rondônia – UNIR, 2012.

GARCIA, Gustavo Felipe Barbosa. **Introdução ao estudo do direito: teoria geral do direito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

GOMES, Claudia; REY, Fernando Luis Gonzalez. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 27, n. 3, p. 406-417, set. 2007. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932007000300004>.

GOMES, Romeu . Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília Souza (Orgs.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. **Revista e atualizada**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**: estudo de caso da UFSCar: estudo de caso da UFSCAR. 2011. 229 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2886?show=full>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GUIJARRO, Rosa Blanco. Aprendendo en la diversidad: Implicaciones educativas. *In* **Atas do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial**. Foz do Iguaçu, PR. 1998, p. 33-17.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2015**. 2. ed. 2018. 90 p. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 21 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020**. Brasília: -, 2022. 82 p. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 17 ago. 2022.

JANUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 210 p.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: Edufba, 2012. 491 p.

KONZEN, Lucas Pizzolatto; BORDINI, Henrique Sagebin. Sociologia do direito contra dogmática: revisitando o debate ehrlich-kelsen. **Revista Direito e Práxis**, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 303-334, mar. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2179-8966/2018/35106>. Acesso em: 10 ago. 2022.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**: Introdução à Problemática Jurídico-Científica. Primeira Edição Alemã. Tradução e ensaio introdutório de Alexandre Travessoni Gomes Trivisonno. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2021.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Content analysis**: an introduction to its methodology. Londres: Sage, 2004.

KROHLING, Aloisio; MIYAMOTO, Yumi Maria Helena. A contribuição da teoria crítica do direito internacional dos direitos humanos aos direitos das pessoas com deficiência. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**. v. 3 n. 2, p. 191-205, 2011. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/revista/22825/A/2011>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Orgs.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 5-19.

LEITE, Denise. AMEAÇAS PÓS-RANKINGS SOBREVIVÊNCIA DAS CPAS E DA AUTO-AVALIAÇÃO. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/286>. Acesso em: 4 set. 2024.

LIRA, André Augusto Diniz; BÔAS, Lúcia Villas. Conceitos de “prática” no campo educacional: história conceitual e teoria das representações sociais em foco. **Revista Diálogo Educacional**, [S.L.], v. 20, n. 66, p. 989, 10 set. 2020. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416x.20.066.ds03>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27104>. Acesso em: 15 abr. 2023.

LIRA, André Augusto Diniz; BÔAS, Lúcia Villas. **Identidade e prática docentes: percursos e apropriações conceituais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020. 98 p. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-publicacoes/identidade-e-pratica-docentes-percursos-e-apropriacoes-conceituais>. Acesso em: 04 ago. 2022.

LIRA, Sonia Maria de. *et al.* ACESSIBILIDADE TECNOLÓGICA E PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA OS ESTUDANTES COM CEGUEIRA NA UFCG. **Revista Educação Inclusiva - Rein**, Campina Grande, v. 2, n. 3, p. 3-16, 18 set. 2019. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/18/5>. Acesso em: 27 ago. 2023.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Hernn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LUHMANN, Niklas. **Legitimação pelo procedimento**. Tradução de Maria da Conceição Côrte-Real. Brasília: Universidade de Brasília, 1980. 202 p.

LUSTOSA, Francisca Geny; FERREIRA, Rebeca Gadelha. Educação inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial. **Teoria Jurídica Contemporânea**, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 87-109, 9 jul. 2020. Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.21875/tjc.v5i1.27989>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/27989>. Acesso em: 11 jul. 2023.

LUSTOSA, Francisca Geny; RIBEIRO, Disneylândia Maria. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 1523-1537, 1 ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13825>. Acesso em: 26 fev. 2023.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa.** 2009. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MAIA, Cícero Teixeira. **Direito à educação inclusiva das pessoas com deficiência: uma abordagem empírica à luz da teoria crítica dos direitos humanos.** 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS*, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das Disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?.** 316 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/11580?show=full>. Acesso em 10 ago. 2022.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. 354 p.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocabulários referentes à educação. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharetilhas/article/view/3475>. Acesso em: 3 dez. 2023.

MARTINS, Paulo de Sena. O direito à educação na Carta Cidadã. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, Brasília, DF, v. 56, n. 221, p. 223-246, jan./mar. 2019. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/56/221/ril_v56_n221_p223. Acesso em: 09 jun. 2022.

MASCARO, Alysson Leandro. **Introdução ao estudo do direito.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019. 208 p.

MASCAREÑO, Aldo. Diferenciación, Inclusión/Exclusión y Cohesión en la Sociedad Moderna. **Revista CIS**, [S.L], v. 11, n. 17, 2014. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6310259>. Acesso em 4 fev. 2024.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 44, p. 217-233, jun. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602012000200014>. Acesso em: 09 jun. 2022.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão Escolar e Educação Especial: das diretrizes à realidade das escolas. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (Org.). **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. 2. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010, Cap. 5, p. 79-87.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos, A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2000, n. 14 , pp. 131-150. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200008>. Acesso em: 25 nov 2022.

MÉSZÁROS, Istvan. **O Século XXI: socialismo ou barbárie?**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, [S. L.], v. 40, n. 40, p. 139-153, 24 set. 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORGADO, Liz Amaral Saraiva. **Indicadores censitários da Educação Superior brasileira (2017-2019): estudantes público-alvo da educação especial**. 2022. 171 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16305?show=full>. Acesso em: 6 abr. 2023.

MONTEIRO, Maria Perpétua Tales. **A educação em direitos humanos no currículo escolar: dos documentos oficiais às práticas pedagógicas**. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/ixsidh/ixsidh/paper/viewPDFInterstitial/4568/1645>. Acesso em: 09 jun. 2022.

NEUENDORF, Kimberly. **The content analysis guidebook**. Londres: Sage, 2002.

NEVES, Marcelo. **A Constitucionalização Simbólica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. 263 p.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de; SANTOS, Carlos Alberto Batista dos; FLORÊNCIO, Roberto Remígio. **MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. **Rios -**

Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro, Paulo Afonso, v. 21, n. 13, p. 36-50, 01 abr. 2019. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/255>. Acesso em: 08 dez. 2022.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista *et al.* SOCIOEDUCAÇÃO: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 24, n. 4, p. 575-585, 25 maio 2016. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v20i4.28456>. Acesso em: 7 nov. 2022.

OLIVEIRA, Lucineide Alves de. **PEDAGOGIA NA UFS: o lugar da educação inclusiva numa realidade excludente**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

OLIVEIRA, Mariana Meira de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Enfrentando o fracasso escolar no nível local: a atuação discricionária de professores e diretores escolares na implementação de uma política educacional. *In*: PIRES, Roberta Rocha Coelho (Org.). **Implementando Desigualdades: Reprodução de Desigualdades na Implementação de Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). 2019, p. 549-569.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, São Paulo, v. 10 n. 3, p. 287-308, set-dez. 2004. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382004000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 maio 2024.

ONOFRE, Eduardo Gomes *et al.* A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O PROGRAMA TUTORIA ESPECIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, BRASIL, EM FOCO. **Revista Argentina de Educación Superior**, Buenos Aires, Argentina., v. 22, n. 13, p. 63-74, dez. 2021. Disponível em: <http://www.revistaraes.net/numeros.php?revista=revista22.inc>. Acesso em: 07 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 24 jul. 2023

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 24 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembléia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 7 dez. 2022.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315, ago. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000200002>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219152264002>. Acesso em: 22 set. 2023.

PEREIRA, Rosamaria Reo. *et al.* Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 147-160, 2016. DOI: 10.5902/1984686X19898. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19898>. Acesso em: 25 abr. 2023.

PEREZ, Miguel da Camino. **Pra cego ver**: desenvolvimento de simulações auditivas para o ensino de conceitos de eletromagnetismo de estudantes com deficiências visuais. 2021. 81 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9862>. Acesso em: 4 maio 2024.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 583- 601, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00583.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Gracias Camargos. **O Docente do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43–55, 2005. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/421>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PIOVESAN, Flávia; SILVA, Beatriz Pereira da; CAMPOLI, Heloisa Borges Pedrosa. A PROTEÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL. *In*: PIOVESAN, Flávia. Temas de direitos humanos. 12. ed. São Paulo: Saraivajur, 2023. Cap. 17. p. 479-498.

PIOVESAN, Flávia; SILVA, Beatriz Pereira da; CAMPOLI, Heloisa Borges Pedrosa. . O que há de especial na educação especial brasileira?. *Momento - Diálogos em Educação*, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 57-70, 22 jul. 2020. Lepidus Tecnologia. <http://dx.doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 28 set. 2023.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 16, n. 3, p. 887-896, dez. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2008000300010>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direitos Constitucional Internacional**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2013

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Aspectos jurídicos da autonomia universitária no Brasil. **Revista Cej**, Brasília, v. 9, n. 31, p. 19-32, dez. 2005. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/685>. Acesso em: 04 set. 2023.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2004. 391 p.

REALE, Miguel. **Filosofia do direito**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. 708 p.

RÉGIO, José. Cântico negro. **Desleitura — Literatura Filosofia Cinema e outras artes**, [S. l.], v. 8, n. 8, 2022. Disponível em: <https://www.desleitura.com/desleitura/article/view/82>. Acesso em: 14 maio. 2023.

RESENDE, Ana Paula Crosara; VITAL, Flavia Maria de. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Corde, 2008.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17579>. Acessado em 18 nov. 2022.

RIBEIRO, Solange Lucas. **A violência simbólica no cotidiano do aluno cego na escola regular**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2021. 184 f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33161>. Acesso em: 7 jul. 2024.

RODRIGUES, Haveskill François Alves. **POR QUE NINGUÉM ME ENSINA A LER? Eventos e práticas de letramento de pessoas com deficiência intelectual em dissertações do Catálogo Capes**. 2023. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/31531>. Acessado em: 5 out. 2023.

RODRIGUES, Tuane Telles; SALDANHA, Cibele Stefano; CORRÊA, Leticia Ramires. **A CARTOGRAFIA INCLUSIVA E O FUTURO NO ENSINO DA GEOGRAFIA**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2017, Santa Maria. Anais [...]. Santa Maria, 2017. p. 1-8. Disponível em: <https://revistas-old.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie/article/view/943/807>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SANT'ANA, Wallace Pereira; LEMOS, Glen César. **METODOLOGIA CIENTÍFICA: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André**. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 4, n. 12, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1710>. Acesso em: 1 abr. 2022.

SANTOS, Alex Reis dos; TELES, Margarida Maria. **Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva. ed. Internacional**. 3º Simpósio de Educação e Comunicação, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os direitos humanos na zona de contacto entre globalizações rivais. **Revista Cronos**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3163>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos** - Cebrap, [S.L.], n. 79, p. 71-94, nov. 2007. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-33002007000300004>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SARLET, Ingo Wolfgang; SARLET, Gabrielle Bezerra Sales. As ações afirmativas, pessoas com deficiência e o acesso ao Ensino Superior no Brasil – contexto, marco normativo, efetividade e desafios. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 338–363, 2019. DOI: 10.25192/issn.1982-0496.rdfd.v24i21554. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/1554>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *As sete dimensões da acessibilidade*. 1 ed. São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS**: da integração à inclusão. Da integração à inclusão. 2007. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Causa impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. **Revista Reação**, São Paulo, ano XIV, n. 87, jul./ago. 2012, p. 14-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Integração e Inclusão**: do que estamos falando? Temas sobre Desenvolvimento, v.7, n. 39. 1998.

SCHMITZ, Gabriela; TOLENTINO NETO, Luiz Caldeira Brant. A prática como componente curricular: panorama das publicações e contextos da produção científica. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 8, n. 00, p. e022010, 2021. DOI: 10.20396/riesup.v8i00.8664826. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8664826>. Acesso em: 8 ago. 2022.

SENADO FEDERAL. **25 anos da Constituição**. 2013. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/enquetes/publicacaodatasenado?id=brasileiros-reconhecem-importancia-da-constituicao-cidada>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SILVA, Aínda Maria Monteiro. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a relação com os direitos humanos. *In*: SILVA, Aínda Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia.

Alves da. (Orgs). **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 91-116.

SILVA, Luciene Maria da. Trajetória de um grupo de pesquisa da Universidade do Estado da Bahia. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012. p. 111-121.

SÍVERES, Luiz. **A extensão Universitária como um princípio de aprendizado**. Brasília: Liber Livro, 2013.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>. Acesso em: 05 nov. 2023.

SOUSA, Mirtes Aparecida Almeida; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. Diversidade no currículo escolar: perspectivas de professoras da educação básica. **Revista Teias**, [S.L.], v. 23, n. 68, p. 147-160, 1 mar. 2022. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2022.54057>. Acesso em: 1 abr. 2023.

SOUSA, Mirtes Aparecida Almeida; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. DIVERSIDADE, EXCLUSÃO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR. *In*: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2016, Campina Grande. **Anais do II CINTEDI**. Campina Grande: Realize, 2016. p. 1-10. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22835>. Acesso em: 1 abr. 2023.

SOUZA, Aline Cristina; RI, Viviane Cristina Felício dal; LUIZ, Maria Cecília. INCLUSÃO ESCOLAR E ASVIOLÊNCIAS VELADAS: perspectivas epistemológicas. **Revista Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 22, n. 11, p. 78-88, 30 ago. 2018. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1126>. Acesso em: 7 jul. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES JÚNIOR, Fernando. Pesquisa social em educação e o sucesso educacional no Brasil. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n.110, p. 133-154. 2020. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/48057>. Acesso em: 28 mar. 2023

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves; OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. Cenários e perspectivas de políticas públicas da educação especial no Brasil. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 452-480, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n3ID653>. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/653>. Acesso em: 15 jul. 2022.

TOMMASIELLO, Flávia Carneiro. A jurisprudência relativa à pessoa com deficiência: quais as demandas?. *In*: FIUZA, César. **Temas relevantes sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Salvador: Juspodivm, 2018, p. 157-189.

Universidade de Brasília. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, p.213-224. 2009. Universitário Autônomo do Brasil. DOI: <http://dx.doi.org/10.25192/issn.1982-0496.rdfd.v24i21554>. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/1554/594>. Acesso em: 09 jun. 2022.

TONET, Ivo. O pluralismo metodológico: um falso caminho. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 48, p. 35-57, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Direito civil: Parte geral**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2013. 644p.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 16, n. 48, p. 609-623, dez. 2011. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782011000300005>.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO DO (S) PESQUISADOR (ES)

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo–assinados, Orientador e Orientando(s) respectivamente, da pesquisa intitulada “A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CURSOS DE LICENCIATURA DO CENTRO DE HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE: uma análise de aspectos teóricos, jurídicos e pragmáticos”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, homologada nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outrossim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta.

Apresentaremos sempre que solicitado pelas instâncias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da mesma, assumindo o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação, com os devidos créditos aos autores.

Em cumprimento às normas regulamentadoras, declaramos que a coleta de dados do referido projeto não foi iniciada e que somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande (CEP-UFCG), os dados serão coletados.

Campina Grande-PB, 22 de novembro de 2022.

Dr. Dorivaldo Alves Salustiano

Orientador

Petrúcio Araújo Reges

Orientando

APENDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, Professora Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal, Diretora do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: “A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CURSOS DE LICENCIATURA DO CENTRO DE HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE: uma análise de aspectos teóricos, jurídicos e pragmáticos”, do Mestrado Acadêmico em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, no período de novembro de 2022 a junho de 2023, tendo como pesquisador o discente Petrócio Araújo Reges, Matrícula 212071020191, orientado pelo Professor Dr. Dorivaldo Alves Salustiano.

Campina Grande, _____ de _____ de _____.

Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: A (IN)EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM CURSOS DE LICENCIATURA DO CENTRO DE HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-PB

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____ (nome), _____ (profissão), residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF/MF _____ nascido(a) em ____ / ____ / _____, abaixo-assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “**A (IN)EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM CURSOS DE LICENCIATURA DO CENTRO DE HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-PB**”, Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

I) Dos Objetivos da Pesquisa

Compreende a questão-problema orientadora da pesquisa: as práticas pedagógicas para a inclusão de pessoas com deficiência nos cursos de licenciatura em Pedagogia, História e Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande podem ser consideradas efetivas?

Objetivando responder a esta questão, definimos como objetivo geral: Analisar a (in)efetividade das práticas pedagógicas de inclusão de discentes com deficiência em cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande.

Por sua vez, com a finalidade de alcançar o objetivo geral, adotados os seguintes objetivos específicos: Apresentar e discutir os principais fundamentos teóricos e jurídicos que consubstanciam a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior; Identificar práticas de inclusão/exclusão educacional de pessoas com deficiência nos cursos de licenciatura em História, Pedagogia e Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande-PB; e Analisar as relações entre garantias legais e as práticas pedagógicas de inclusão educacional de discentes com deficiência dos cursos de licenciatura em História, Pedagogia e Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande.

II) Justificativa e Procedimentos Metodológicos

Ao analisarmos os Censos da Educação Superior de 2015 e de 2020, constatamos um aumento significativo do ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior público, especificamente o aumento representou o aumento de 21.074 (vinte e um mil setecentos e setenta e quatro) matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior. No entanto, importantes pesquisas acerca da educação inclusiva evidenciam que realidade vivenciada por pessoas com deficiência não reflete o teor das leis acerca Educação inclusiva, no ensino superior brasileiro.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se classifica como qualitativa. Como instrumento de coleta de dados são adotados a análise documental e a entrevista semiestruturada.

III) Benefícios, Potenciais Riscos e Medidas de Prevenção e Proteção

Nos termos do art. 2º, XXV, da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, os riscos da pesquisa compreendem as possibilidades de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural do ser humano, os quais podem ocorrer em qualquer etapa da pesquisa.

Face aos eventuais riscos que a pesquisa poderá apresentar, serão adotadas medidas de prevenção e proteção, com objetivo de evitar possíveis danos e ações a fim de atenuar a ocorrência de eventuais efeitos danosos, consoante art. 19, caput, da referida Resolução.

Reconhecemos a Dignidade da Pessoa Humana – art. 1º, III, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; a diversidade social, os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais como pilares da pesquisa em Ciências Humanas. Nesse sentido, com a finalidade de evitar danos aos participantes da pesquisa, afirmamos os compromissos:

- a) A autorização da pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande constitui condição indispensável à realização das entrevistas com os participantes.
- b) As entrevistas serão realizadas mediante a prévia leitura, o esclarecimento de eventuais dúvidas e, por conseguinte, a assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido;
- c) Aos participantes será garantido o do direito de revogar os termos de consentimento e do assentimento livre e esclarecido, durante a realização da entrevista e após a realização desta – art. 17, III, da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.
- d) Serão entrevistados, unicamente, os participantes que gozam de capacidade civil plena, observando-se, para tanto, os artigos 1º ao 5º da Lei nº 10.406, de 10 de Janeiro de 2002 – Código Civil.
- e) O tratamento e publicação dos dados observará a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, A Lei Geral de Proteção de Dados.

IV) Do Acompanhamento do(s) Sujeitos da Pesquisa

O(a) participante será acompanhado(a) durante a pesquisa e após o término, a fim de garantir todos os seus direitos informados no presente termo e nas demais normas do ordenamento jurídico brasileiro;

V) Da Garantia de Renúncia à Participação da Pesquisa

O(a) participante pode desistir a qualquer momento da pesquisa, sem prejuízo algum, não sendo necessário qualquer explicação.

VI) Da Garantia do Sigilo e da Privacidade do(s) Sujeitos da Pesquisa

O(a) participante tem a garantia do sigilo e da privacidade na pesquisa, em todas as fases da pesquisa.

VII) Da Garantia do Sigilo dos Resultados da Pesquisa

O(a) participante possui a garantia de que os resultados serão mantidos em sigilo. Nesse sentido, preservando-se o sigilo e a privacidade do entrevistado, os resultados da pesquisa serão utilizados unicamente com a finalidade de desenvolver e divulgar a pesquisa científica.

VIII) Do Direito ao Conhecimento dos Resultados da Pesquisa

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa:

- Desejo conhecer os resultados desta pesquisa
 Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

IX) Da Garantia do Recebimento de uma via do Termo do Consentimento e Livre Esclarecido

Nos termos do art. 17, § 3º, da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, nos casos em que o consentimento ou o assentimento livre e esclarecido for registrado por escrito uma via, assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável, deve ser entregue ao participante.

X) Do Direito ao Ressarcimento das Despesas Decorrente da Participação na Pesquisa

Nos termos do art. 9º, VII, da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, constitui-se direito do participante da pesquisa o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

XI) Do Direito à Indenização Diante de Eventuais Danos Decorrente da Pesquisa

Nos termos do art. 9º, VI, da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, constitui-se direito do(a) participante da pesquisa ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei.

XII) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua Dr. Carlos Chagas, sem número, São José, CEP: 58401-490, Campina Grande – PB, com contato telefônico 2101-5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande – PB, ____ de _____ de _____.

Assinatura por extenso do(a) participante

Responsável pela Pesquisa – Petrucio Araújo Reges-
Mestrando em Educação – PPGEd/CH/UFCG
Matrícula nº 21207102019

Graduado em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba. Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas. Mestrando em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, sob orientação do Professor Dr. Dorivaldo Alves Salustiano. E-mail: petrucio.reges@gmail.com. Telefone: (83) 99618-8042.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO
PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTES

Sujeito da Pesquisa: _____ . Unidade Acadêmica de Lotação: _____ . Local da entrevista: _____ . Data da entrevista: _____ de _____ de 2023.
--

1. O Sujeito da Pesquisa

- 1.1. Com o objetivo de garantir o direito ao sigilo, à privacidade e à confidencialidade das informações pessoais do participante da pesquisa, qual nome ou termo fictício que você gostaria de vincular as suas contribuições na entrevista?
- 1.2. Há quanto tempo você exerce a docência?
- 1.3. Há quanto tempo você exerce a docência na UFCG?
- 1.4. Você já lecionou a disciplina Educação Especial e/ou já lecionou disciplinas que contempla temas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva?
 - 1.4.1. Se sim, em qual ou quais curso(s) você lecionou esta (estas) disciplinas?
- 1.5. Você já lecionou para alunos com deficiência na UFCG?

2. Formação Inicial e Continuada

- 2.1. A Educação Especial na perspectiva Educação Inclusiva fez parte da sua formação?
 - 2.1.1. Se sim, poderia especificar em quais momentos a Educação Especial na perspectiva Educação Inclusiva fez parte da sua formação? (*Graduação, Aperfeiçoamento; Pós-Graduações; Estágio(s); Cursos de Capacitação...*)

- 2.1.2. Em face aos desafios contemporâneos no âmbito das práticas pedagógicas, como você avalia os conhecimentos adquiridos nessas experiências?
- 2.2. Após o seu ingresso na Universidade Federal de Campina Grande, a instituição realizou alguma capacitação acerca da inclusão das pessoas com deficiência na educação?
- 2.3. Que conhecimentos teóricos e/ou científico sobre a inclusão você considera mais relevantes para inclusão dos alunos com deficiência que participam de suas aulas?
- 2.4. Como você avalia seu conhecimento acerca das normas legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva?
- 2.5. Você possui conhecimento acerca dos direitos das pessoas com deficiência no ensino superior?
- 2.6. Quais direitos estabelecidos por essas normas você considera que são atendidos de forma mais efetiva e quais são os menos efetivados?

3. Práticas Pedagógicas Inclusivas

- 3.1. Quando você lecionou para alunos com deficiência, como tomou conhecimento que aquele discente era pessoa com deficiência?
- 3.2. Diante do aumento significativo no acesso de pessoas com deficiência no ensino superior nos últimos anos, quais mudanças devem ser realizadas no curso que você leciona para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência?
- 3.3. Na sua experiência de docência no ensino superior na UFCG, que orientações a instituição possibilitou e / ou promover com o objetivo de efetivar práticas pedagógicas inclusivas?
- 3.4. Como essas orientações realizadas essas?
- 3.5. Das práticas pedagógicas realizadas em salas de aula, quais você considera mais efetivas para a promoção da inclusão, considerando a diversidade dos discentes com deficiências?
- 3.6. Considerando sua experiência com alunos com deficiência, quais são os maiores desafios para a efetiva inclusão desses alunos no ensino superior?
4. Gostaria de mencionar alguma informação ou experiência não ainda compartilhada ou esclarecimento adicional sobre o tema abordado?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

<p>UFCG - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE / HUAC - UFCG</p> 

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CURSOS DE LICENCIATURA DO CENTRO DE HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE: uma análise de aspectos teóricos, jurídicos e pragmáticos

Pesquisador: PETRUCIO ARAUJO REGES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65840622.3.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.839.098

Apresentação do Projeto:

De acordo com o pesquisador a pesquisa se propõe a discutir a efetividade das práticas pedagógicas de inclusão em cursos de licenciatura do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande. Nesse sentido, a partir da análise da dimensão pragmática da educação, objetivamos compreender a (in)efetividade das práticas pedagógicas inclusivas de pessoas com deficiência em cursos licenciatura em História, Pedagogia e Geografia do Centro de Humanidades, Campus Universidade Federal de Campina Grande.

Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador elenca como objetivos da pesquisa:

Geral:

Analisar a efetividade das práticas pedagógicas de inclusão de discentes com deficiência em cursos de licenciatura em História, Pedagogia e Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande.

Específicos:

I. Apresentar e discutir os principais fundamentos teóricos e jurídicos que consubstanciam a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior;

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.		CEP: 58.107-670
Bairro: São José	Município: CAMPINA GRANDE	
UF: PB	Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523
E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br		

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 5.839.098

II. Identificar práticas de inclusão/exclusão educacional de pessoas com deficiência nos cursos de licenciatura em História, Pedagogia e Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande-PB;

III. Analisar as relações entre as dimensões jurídica, teórica e pragmática acerca da inclusão das pessoas com deficiência nos cursos de licenciatura em História, Pedagogia e Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador elenca como riscos e benefícios da pesquisa:

Riscos:

A pesquisa observará a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, publicada em 24 de maio de 2016, na 98ª edição do Diário Oficial da União. Para tanto, a pesquisa será submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides da Universidade Federal de Campina Grande, contendo o Termo de Anuência Institucional e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento a ser apresentado e explicado a cada entrevistado. Nos termos do art. 2º, XXV, da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, os riscos da pesquisa compreendem as possibilidades de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural do ser humano, os quais podem ocorrer em qualquer etapa da pesquisa. Nesse aspecto, os entrevistados podem vivenciar “possíveis” desconfortos em razão de lembranças por experiências vivenciadas. A saúde do entrevistado deve ser n âmbito da saúde mental e física. Assim, riscos que a pesquisa possa gerar aos participantes, devendo, para tanto, serão adotadas medidas de precaução e proteção, com objetivo de evitar danos ou atenuar eventuais efeitos danosos, consoante art. 19, caput, da referida Resolução. Reconhecemos a dignidade da pessoa humana, a diversidade social e os direitos humanos e fundamentais como pilares da pesquisa em Ciências Humanas. Com a finalidade de evitar danos aos participantes da pesquisa, afirmamos os compromissos: a) A autorização da pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande constitui condição indispensável à realização das entrevistas com os participantes. b) As entrevistas só serão realizadas após o prévio procedimento de livre esclarecimento dos participantes (Anexo II), os quais farão a leitura para compreensão clara de todos os itens do referido anexo; c) Aos participantes será garantido o do

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 5.839.098

direito de revogar os termos de consentimento e do assentimento livre e esclarecido (Anexo II), durante a realização da entrevista e após a realização desta – art. 17, III, da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. d) Serão entrevistados, unicamente, os participantes que gozam de capacidade civil plena, observando-se, para tanto, os artigos 1º ao 5º da Lei nº 10.406, de 10 de Janeiro de 2002 – Código Civil. e) O tratamento e publicação dos dados observará a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, A Lei Geral de Proteção de Dados

Benefícios:

A análise da efetivação da educação inclusiva na realidade da educação contribuirá para o materialização das práticas pedagógicas no ensino superior, assim como promoverá o incentivo às pesquisas científicas no campo investigatório da efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência no Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa denota relevância científica e social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados ao sistema:

- Projeto completo
- Folha de rosto
- Cronograma
- Orçamento
- Termo de Compromisso dos Pesquisadores
- Termo de Anuência Institucional
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Instrumentos de coleta de dados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa, por isso somos de parecer favorável a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
 UNIVERSITÁRIO ALCIDES
 CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
 FEDERAL DE CAMPINA
 GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 5.839.098

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2058649.pdf	29/11/2022 16:59:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPetrucioReges.pdf	29/11/2022 16:59:04	PETRUCIO ARAUJO REGES	Aceito
Outros	EntrevistaDiscentes.pdf	29/11/2022 16:14:57	PETRUCIO ARAUJO REGES	Aceito
Outros	EntrevistaDocentes.pdf	29/11/2022 16:14:27	PETRUCIO ARAUJO REGES	Aceito
Outros	TermodeCompromissoDivulgs.pdf	29/11/2022 15:56:17	PETRUCIO ARAUJO REGES	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoPetrucio.pdf	29/11/2022 15:28:00	PETRUCIO ARAUJO REGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCE.pdf	29/11/2022 13:03:34	PETRUCIO ARAUJO REGES	Aceito
Outros	TermoAnuencialInstitucional.pdf	29/11/2022 13:01:35	PETRUCIO ARAUJO REGES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CompromissoPesquisadores.pdf	29/11/2022 12:59:52	PETRUCIO ARAUJO REGES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 26 de Dezembro de 2022

**Assinado por:
 Andréia Oliveira Barros Sousa
 (Coordenador(a))**

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br