

**FACULDADE DE DIREITO DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS**

LUANA SIQUARA FERNANDES

**A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E COM
TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NOS
CURSOS DE DIREITO DE VITÓRIA (ES): LIMITES E
POSSIBILIDADES DE INGRESSO E PERMANÊNCIA**

VITÓRIA
2018

LUANA SIQUARA FERNANDES

**A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E COM
TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NOS
CURSOS DE DIREITO DE VITÓRIA (ES): LIMITES E
POSSIBILIDADES DE INGRESSO E PERMANÊNCIA**

Dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Curso de Mestrado em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória (FDV), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Direito.

Orientador: Gilsilene Passon Picoretti
Francischetto.

VITÓRIA
2018

LUANA SIQUARA FERNANDES

**A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E COM
TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NOS
CURSOS DE DIREITO DE VITÓRIA (ES): LIMITES E
POSSIBILIDADES DE INGRESSO E PERMANÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória (FDV), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Direito.

Aprovada em ____ de _____ de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Gilsilene Passon Picoretti
Francischetto
Faculdade de Direito de Vitória
Orientadora

Prof. Dr. Daury Cesar Fabriz
Faculdade de Direito de Vitória

Prof^a. Dr^a. Ines de Oliveira Ramos
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Não poderia iniciar esse trabalho – o qual representa o final de um ciclo – sem antes tecer agradecimentos àqueles que, cada qual à sua maneira, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Ao autor da minha fé, por seu amor que excede qualquer entendimento. Sem o seu sustento, Pai, nada disso seria possível. Obrigada por me ensinar a todo momento que eu preciso fazer a minha parte, me aquietar e saber que o Senhor é o meu Deus.

Aos meus pais, Eduardo e Kelle, pelo porto seguro cheio de amor que são para mim. Mais uma vez vocês acreditaram no meu potencial, apostaram nos meus sonhos e me deram força para concretizar mais um plano. Sei que, por vezes, vocês deixam de realizar os desejos dos seus corações para que os nossos (meus e de Zil) se realizem. Pai e mãe, tenho a sensação de que nunca vou conseguir colocar em palavras o que vocês são para mim e o amor e gratidão que tenho por vocês.

À minha irmã e companheira Zil. Irmã, apesar de já ser uma moça, você continua me fazendo enxergar o mundo com os olhos de uma criança. Olhar para você me enche de esperança e de vontade de deixar sempre o meu melhor por onde passo.

Ao meu noivo, Caio. Amor, você viveu intensamente comigo todas as etapas do mestrado. Entendeu minhas angústias, escutou meus medos, comemorou cada vitória alcançada, riu e chorou comigo. Você segurou firme em minhas mãos e tornou a caminhada mais leve e gostosa de se fazer. Obrigada por ser um parceiro de vida.

Às minhas grandes famílias – os Siquaras, os Laviolas, os Fernandes e os Vianas. Todos vocês (tios, tias, primos e primas, sogro e sogra, cunhadas e cunhado, vovós, bisavô) de um jeito único me ajudaram a caminhar. Sou muito grata a Deus pela vida de cada um.

Meu agradecimento, também, à minha orientadora, Gilsilene Passon. Gil, que honra ter sido orientada por você! Esses dois anos foram desafiadores, mas infinitamente ricos e cheios de trocas. Obrigada pelos ensinamentos – tanto os acadêmicos como os de vida. É lindo ver como seus olhos brilham pela pesquisa, pela docência, pelo outro. E é esse brilho que quero levar para minha atuação.

Aos queridos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Direito de Vitória. Obrigada por tantos ensinamentos e pela paciência nesses dois anos. Em especial, à professora Elda Bussinguer, por me transmitir tanta segurança e a certeza de que estive em boas mãos.

Meu sincero agradecimento àquelas que, além da minha orientadora, me servem de espelho na vida acadêmica. Professoras Yumi Miyamoto e Alessandra Lignani. Ver a atuação de vocês em sala de aula me inspira e me desafia.

Aos alunos participantes. Sem vocês essa pesquisa não teria qualquer sentido. Obrigada por confiarem a mim informações tão pessoais. Por compartilharem comigo um pouco das suas vidas, histórias, sentimentos. Guardarei nossas conversas com muito carinho.

Por fim, mas não menos importante, às Instituições de Ensino Superior participantes, na pessoa dos seus coordenadores, por abrirem suas portas e me receberem tão bem. Obrigada por separarem um tempo, muitas vezes escasso, para conversarmos e por acreditarem na minha pesquisa.

“Aos alunos que participaram desta pesquisa, a quem optei por chamar
carinhosamente de amigos,

Espero que não se assustem com o termo “amigos”. Tomei a liberdade de chamá-los
assim, mas explicarei o motivo! Em que pese nossa pouca convivência, me sinto
nesta liberdade, pois conversamos sobre assuntos que me são tão caros quanto os
assuntos que converso com amigos de longa data.

Tudo nesta pesquisa foi uma surpresa para mim. Quando optei por escrever sobre a
inclusão da pessoa com deficiência, não tinha qualquer noção de onde eu chegaria
e do que encontraria no caminho. Confesso que, por vezes, pensei em desistir. Em
alguns momentos sentia que o “tema” – as aspas foram colocadas porque, hoje, não
enxergo a inclusão como uma simples temática de pesquisa – não saia do lugar, as
leituras nem sempre fluíam, as ideias por vezes me fugiam. Mas, não por acaso –
não acredito em acasos – sentia que ainda não havia compreendido minha
responsabilidade e a importância de seguir a minha escolha.

Os meses foram passando e o início da pesquisa de campo se aproximava. Senti
medo. Medo não da pesquisa em si, mas da tarefa de compreender o que me seria
contado por vocês, de saber ouvi-los e, ao mesmo tempo, entender o que viviam,
sem nunca ter vivido algo parecido. No entanto, ao encontrar com cada um, o
sentimento de medo foi sendo, pouco a pouco, dissipado e convertido em
responsabilidade.

A cada conversa eu tinha mais certeza de que não estava ali por acaso. Vocês não
compartilharam comigo dados, compartilharam vidas – E que vidas! As quais, como
dito, eu não vivi, mas que quando a mim contadas, também se tornaram um pouco
minhas. E com a licença de vocês é, também, sobre suas vidas que falarei a seguir.

Vocês fizeram diferença na minha caminhada e, humildemente, espero que este
trabalho também faça diferença na de vocês. Deixo a minha sincera gratidão. Muito
obrigada por tudo!”

Luana Siquara

RESUMO

A presente pesquisa analisa quais os limites e as possibilidades de ingresso e permanência da pessoa com deficiência e com Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD nos cursos de direito de Vitória (ES). Adotou-se como metodologia científica o método indutivo, acompanhado por técnicas de pesquisa bibliográfica, bem como por realização de pesquisa de campo, mediante desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes, quais sejam, os coordenadores dos cursos de Direito de Vitória e os alunos com deficiência e/ou TGD ali matriculados. A primeira parte do trabalho destina-se a apresentar os momentos paradigmáticos que influenciaram na construção do que hoje se concebe como educação especial. Para tanto, são revisitados alguns dos períodos históricos de construção social da deficiência; é desenvolvida a trajetória da educação especial; são traçados os contornos legais dessa educação no Brasil; e são analisados os conceitos de igualdade e diferença, bem como a relação entre eles. A segunda parte do trabalho tem por escopo analisar a educação especial na perspectiva inclusiva a partir da realidade vivenciada na educação superior e, especificamente, nos cursos de Direito, considerando as características fundantes dos mesmos. Com este objetivo, serão utilizadas como fio condutor as contribuições teóricas de Boaventura de Sousa Santos acerca da Sociologia das Ausências, de modo a se buscar uma ressignificação do nível superior de educação. A terceira e última parte do trabalho destina-se a apresentar os resultados obtidos no desenvolvimento da pesquisa de campo. Deste modo, são analisados os discursos dos participantes e tal análise é disposta na forma de textos, tabelas e figuras. Os dados obtidos, quando analisados a partir do referencial teórico utilizado no decorrer da pesquisa, possibilitam a identificação dos limites verificados e das possibilidades vislumbradas pelos entrevistados, no que tange a uma efetiva inclusão da pessoa com deficiência e com TGD nos espaços dos cursos de Direito.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiência; Transtorno Global do Desenvolvimento; Curso de Direito.

ABSTRACT

The present research analyses the limits and possibilities of admission and permanence of a person with disabilities and with Developmental Disorders (Pervasive Developmental Disorders – PDD), in the Law School of Vitoria (ES). Adopted as a scientific methodology the intuitive method followed by techniques of bibliographic research, as well as the realization of the research in the field, through the development of semi structured interviews with the participating subjects, between the coordinators of the Law School of Vitoria and the disabled and or developmentally delayed students enrolled in these. The first part of the work is intended to present the paradigmatic moments that influenced the development of what is today referred to as special education. For that reason, some of the historical periods of social recognition of the disabled, are revisited; the legal contours of this education in Brazil are outlined; the concepts of equality and difference are analyzed, as well as their relationship to each other. The scope of the second part of this work is to analyze special education from the perspective of the day to day reality of higher education, specifically in the Law courses considered as core courses of the same. With this objective the contributions of the Boaventura de Sousa Santos about the Sociology of Absence, will be used as a conduit to reach the redetermination of the levels of higher education. The third and last part of the work is intended to present the results obtained in the development of the research in the field. This way the reasoning of the participants and its analysis is available in the form of a Text, table and designs. The data obtained, when analyzed for the theoretical reference utilizing the course of the research, make it possible to identify the limits verified and the possibilities noticed by the interviewed, in reference to an effective inclusion of the person with disabilities and with developmental disorders within the Law courses.

Keywords: Inclusion; Disability; Global Developmental Disorder; Law School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico representando o percentual de Instituições que aderiram ou não à pesquisa	88
Figura 2 – Gráfico com percentual aproximado sobre a presença de espaços destinados à promoção da acessibilidade e da inclusão	90
Figura 3 – Gráfico com o percentual aproximado da presença de pessoas com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento no quadro de alunos das Instituições pesquisadas	91
Figura 4 – Gráfico da forma de contato da pesquisadora com os alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento (TGD) matriculados nas Instituições pesquisadas	92
Figura 5 – Gráfico informando o percentual de Instituições em que o número de alunos contatados foi igual ou consideravelmente inferior ao número de alunos com deficiência e/ou TGD matriculados	93
Figura 6 – Gráfico demonstrando o número aproximado do total de alunos matriculados nos cursos de Direito das Instituições participantes no momento da pesquisa	98
Figura 7 – Gráfico representando o número exato de pessoas com deficiência e/ou TGD matriculadas no momento da pesquisa	99
Figura 8 – Gráfico demonstrativo do percentual aproximado de alunos matriculados nas Instituições pesquisadas com e sem deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento	99
Figura 9 – Gráfico demonstrando a formação dos Coordenadores acerca da	

temática envolvendo as pessoas com deficiência	104
Figura 10 – Gráfico com o percentual dos tipos de deficiências e/ou TGD informados pelas coordenações	106
Figura 11 – Gráfico demonstrando os momentos em que ocorre a identificação dos estudantes com deficiência e/ou TGD	107
Figura 12 – Gráfico contendo o percentual de Instituições que possuem, não possuem ou desenvolvem ações isoladas em relação à capacitação docente para o tratamento das questões envolvendo a pessoa com deficiência e/ou transtornos globais	122
Figura 13 – Gráfico contendo o percentual de alunos dos gêneros feminino e masculino participantes da pesquisa	131
Figura 14 – Gráfico contendo os tipos de deficiências declarados pelos alunos participantes, bem como o respectivo número de alunos em cada tipo	132
Figura 15 – Gráfico contendo os motivos que levaram os estudantes a escolher o curso de Direito	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela trazendo a identificação atribuída às Instituições, os nomes atribuídos a cada participante, bem como o cargo ocupado pelos mesmos	103
Tabela 2 – Tabela contendo o nome atribuído ao entrevistado, nome da doença e a deficiência dela advinda	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CID-10 – Classificação Internacional de Doenças

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

OMS – Organização Mundial de Saúde

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: A LONGA TRAJETÓRIA ENTRE A SEGREGAÇÃO E A INCLUSÃO	19
1.1 AS CONSTRUÇÕES SOCIAIS SOBRE AS DEFICIÊNCIAS: UMA PASSAGEM POR SEUS PARADIGMAS	19
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	25
1.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: A QUESTÃO LEGAL	34
1.3.1 Limites à definição dos conceitos basilares da pesquisa: pessoa com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento	43
1.4 IGUALDADE E DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO FORMAL: DUAS FACES DA MESMA MOEDA	47
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS	54
2.1 POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS	54
2.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A INSERÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO	67
2.3 OS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL: LOCAL ONDE SE ESTUDA E/OU SE PRÁTICA A INCLUSÃO?	74
3 NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA: O QUE REVELAM ACERCA DO “SER ESTUDANTE DE DIREITO” COM DEFICIÊNCIA?	83
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO E CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA	83
3.2 O OLHAR DAS COORDENAÇÕES DOS CURSOS DE DIREITO SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	96
3.2.1 Perfis dos cursos de Direito e dos seus respectivos Coordenadores	96

3.2.2 Presença de estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento	105
3.2.3 Políticas Institucionais em relação ao atendimento educacional especializado	114
3.2.4 Dificuldades institucionais para o ingresso e permanência do aluno com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento	123
3.3 A INCLUSÃO NOS CURSOS DE DIREITO A PARTIR DAS FALAS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	129
3.3.1 Perfil social do aluno e tipo de deficiência	130
3.3.2 Questões relativas ao ingresso no curso de Direito	133
3.3.3 Permanência no curso de Direito: relacionamento com a Instituição	144
3.3.4 Permanência no curso de Direito: relacionamento com os demais alunos	153
3.3.5 Permanência no curso de Direito: relacionamento com os professores	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	165
ANEXO I	174
ANEXO II	180

INTRODUÇÃO

A realidade que hoje se vivencia em termos de educação especial no Brasil foi progressivamente conquistada. O processo de inclusão da pessoa com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) na educação formal brasileira é composto por importantes acontecimentos históricos, a partir dos quais é possível identificar os movimentos de resistências e avanços relativos ao tema. Para se chegar aos contornos atuais, onde se verifica esforço normativo e teórico (advindo das contribuições acadêmicas) para o enfrentamento da temática, fora percorrido um extenso caminho.

Tal caminho é composto, em parte, pela construção social do sentido atribuído à deficiência ao longo da história. Essas atribuições de sentido, bem como as formulações imaginativas em torno da figura da pessoa deficiente, engendraram-se dentro de determinados contextos paradigmáticos. Em um primeiro momento, a partir de meados do século XVI, vê-se a vinculação dessas pessoas à ideia de monstruosidade. Posteriormente, já no século XIX, com o respaldo de critérios científicos, a sociedade vivencia o início de um período de institucionalização, o qual operava mediante a vinculação da pessoa com deficiência à desordem ou periculosidade urbana e resultava na separação dessas pessoas em espaços ditos apropriados.

O terceiro momento paradigmático pode ser observado no decorrer do século XX, em meio a um cenário social produzido pelo fim das duas guerras mundiais. Motivado por severas críticas ao paradigma anterior da institucionalização, nasce um movimento embasado na ideia de normalização, abrindo espaço para a emergência da fase paradigmática denominada de “serviços”. Esta, por sua vez, também foi alvo de críticas, as quais questionavam, em suma, a adoção como critério de “normalidade” a figura da pessoa não-deficiente e a conseqüente vinculação do deficiente à figura do “anormal”. Surge, então, um contexto para a emergência de um novo paradigma, conhecido como “suporte”, o qual se fundamentou, em suma, no princípio da diversidade e na conseqüente busca pela não-segregação.

A importância de se compreender a existência das citadas fases paradigmáticas advém do fato de que o sistema educacional também estava submerso nesses contextos históricos e, assim como os demais espaços sociais, foi alcançado pelas construções de sentido em torno da pessoa com deficiência deles resultantes. A própria delimitação dos contornos de uma educação especial parte dos avanços em relação a esta atribuição de sentido. Diante disso, torna-se necessário compreender de que maneira o ambiente da escola se posicionou frente às mencionadas fases.

Ao longo da história a noção de escolarização foi construída como resultado do privilégio de alguns grupos sociais e pautada em uma lógica de funcionamento que reproduzia características da ordem social vigente: excludente e segregadora. Tal segregação e exclusão existentes nas práticas educacionais, também alcançavam as pessoas com os mais diversos tipos de deficiência.

As primeiras iniciativas em que se buscou concretizar um atendimento educacional às pessoas com deficiência ocorreram na Europa e se expandiram ao Canadá, aos Estados Unidos e, posteriormente, aos demais países. No Brasil, o processo de abertura do ambiente educacional a essas pessoas foi marcado por ações oficiais e particulares. A primeira delas, de caráter oficial, foi a criação de dois Institutos ainda no período do Império, denominados de Instituto dos Meninos Cegos (1854) e Instituto dos Surdos-Mudos (1857). Ambos tiveram o condão de inaugurar no país a separação institucional especializada das deficiências.

Cumprir mencionar que os primeiros passos para a inserção da pessoa com deficiência no campo do saber pedagógico foram dados em um cenário onde a ideia de deficiência estava fortemente vinculada à medicina, o que fez com que as práticas educacionais ainda reproduzissem atendimentos clínico-terapêuticos e se organizassem com base na separação entre aqueles considerados “normais” e aqueles considerados “anormais”.

Diante desse cenário, é possível afirmar que os primeiros contornos do que hoje se conhece por educação especial foram marcados por um forte processo de normalização – o qual se emergiu em um contexto de segregação, submerso no

citado paradigma da institucionalização – onde se buscava tornar os deficientes (de forma geral), tanto quanto pudessem, mais parecidos com os padrões de normalidade já determinados.

Com o passar dos anos, a ideia de segregação da pessoa com deficiência no ambiente educacional passou a ser questionada, dando ensejo à necessidade de se pensar em novas soluções, em algo que fosse capaz de integrar e não segregar. Surge, no contexto do já citado paradigma de serviços, um movimento pela "integração". Tal movimento buscou conferir à pessoa com deficiência (das mais distintas), enquanto aluno, a oportunidade de transitar no sistema educacional, podendo frequentar tanto turmas de ensino regular como turmas de ensino especial.

No início da década de 1990, em meio à fase paradigmática denominada suporte, a prática educacional integradora começa a ser questionada, abrindo espaço para o surgimento de movimentos em prol de uma efetiva inclusão. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com os mais diversos tipos de deficiências ou transtornos.

Hoje, a educação especial deve ser analisada a partir dessa perspectiva e, conseqüentemente, deve contar com um aparato que proporcione a efetivação dos seus preceitos. Nesse sentido, vislumbra-se esforços normativos e acadêmicos no intuito de garantir e orientar as políticas de inclusão escolar, por meio de leis, posicionamentos, recomendações, análises, dirigidas às instituições governamentais e não governamentais na área da educação. Ocorre que, em que pese a existência de referenciais legislativos e teóricos, tais esforços concentram-se, em sua maioria, na educação básica, não abarcando a situação das pessoas com deficiência, de maneira geral, presentes na educação regular de nível superior.

O processo inclusivo tem como um dos seus pilares o alcance de todos os níveis de ensino, visando a construção de ambientes educacionais preparados para reconhecer as diferenças. Diante dessa realidade, busca-se, no presente trabalho, responder ao seguinte questionamento: quais os limites verificados e as

possibilidades vislumbradas de ingresso e permanência da pessoa com deficiência e com TGD nos cursos de direito de Vitória (ES)?

Com vistas à realização deste estudo, utilizar-se-á o método indutivo, uma vez que se pretende realizar uma pesquisa de caráter empírico, capaz de captar a realidade do fenômeno a ser estudado, por meio da verificação do mesmo, de modo a se tentar chegar o mais próximo possível de uma resposta ao problema proposto. O ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa por meio deste método é a observação verificável dos fenômenos e dessa observação chegar-se a conclusões de conteúdo mais amplo do que o conteúdo das premissas em que se baseiam.

Assim, a partir da verificação e da constatação empírica da ocorrência do fenômeno em questão, será possível identificar quais os limites e possibilidades para o ingresso e permanência dos alunos participantes, no ambiente em que foram analisados. Uma vez identificados esses pontos, e constatada uma regularidade científica nos fenômenos estudados, poder-se-á generalizar os resultados obtidos com a amostra escolhida, chegando-se a conclusões potencialmente verdadeiras, e aplicá-las a outros universos amostrais com as mesmas características.

Para tanto, propõe-se, em um primeiro momento, a realização de uma pesquisa com fôlego teórico-bibliográfico, partindo-se de referenciais teóricos que se debruçam sobre o fenômeno proposto, propriamente dito, bem como referenciais que desenvolvem análises críticas acerca de questões que emergem do citado fenômeno – como, por exemplo, a tensão entre igualdade e diferença. Dessa forma, será possível ampliar a perspectiva do fenômeno da inclusão da pessoa com deficiência e/ou TGD no ambiente educacional e, posteriormente, problematizá-la. Tal exercício possibilitará, *a posteriori*, uma nova concepção do tema proposto.

Na busca por complementar as considerações teóricas, ainda na primeira parte do presente trabalho, propõe-se a identificação e análise de importantes marcos legais que versam sobre a temática. Isso porque, conforme já afirmado, os mesmos representam importante aparato para a implementação do que hoje se compreende por educação especial a partir da perspectiva inclusiva.

A segunda parte tem por objetivo analisar o fenômeno em questão a partir de um recorte mais específico – o ambiente da educação superior. Para tanto, utilizar-se-á como fio condutor algumas das construções teóricas do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, dentre as quais cita-se a “sociologia das ausências” (SANTOS, 2010a). As contribuições do mencionado autor proporcionam uma compreensão crítica acerca do papel deste nível da educação na construção de práticas contra-hegemônicas.

Em que pese a importância das contribuições teóricas e legais, almeja-se recorrer a uma pesquisa prática, levando a pesquisadora a campo – nas Instituições de Ensino Superior da cidade de Vitória, Estado do Espírito Santo – de modo a extrair informações da realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa, aqui considerados os alunos com deficiências e/ou com TGD, bem como os Coordenadores dos Cursos de Direito, enquanto representantes das suas respectivas Instituições.

Nesta medida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com todos os participantes. A opção por este modelo de entrevista, desenvolvida por meio da utilização da técnica de gravação e posterior transcrição, foi o fato do mesmo permitir que a pesquisadora explorasse de forma mais ampla e com certa liberdade as questões tratadas.

Dessa forma, a terceira parte da presente pesquisa tem por objetivo descrever todo o percurso metodológico enfrentado pela pesquisadora, bem como analisar as informações obtidas nas entrevistas realizadas com as Instituições, na pessoa dos seus coordenadores, e com os alunos com deficiência e/ou TGD matriculados nas mesmas. A análise das informações será organizada seguindo a ordem de perguntas constantes nos questionários utilizados no momento das entrevistas, de forma a se compreender os limites enfrentados e as possibilidades vislumbradas pelos participantes do processo de inclusão.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: A LONGA TRAJETÓRIA ENTRE A SEGREGAÇÃO E A INCLUSÃO

1.1 AS CONSTRUÇÕES SOCIAIS SOBRE AS DEFICIÊNCIAS: UMA PASSAGEM POR SEUS PARADIGMAS

Compreender a história da educação especial implica, invariavelmente, em revisitar alguns momentos em que os sentidos aos quais hoje atribuímos à deficiência começaram a engendrar-se. Com o cuidado de não dissolver a história em datas ou compartimentalizá-la em períodos ou acontecimentos, serão aqui considerados os momentos de mudanças paradigmáticas que influenciaram na construção do sentido da deficiência, bem como na sua vinculação ao ambiente educacional. Cumpre, por oportuno, esclarecer o que se entende por “mudanças paradigmáticas”. Para tanto, recorre-se aos estudos de Thomas Kuhn (2001).

Kuhn entende por paradigmas “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2001, p. 13). Dentro da concepção cunhada pelo autor, os mesmos podem ser compreendidos como conhecimentos recorrentes e padronizados, compartilhados por determinada comunidade e que, em dado momento histórico, atendem aos anseios desta.

O autor afirma que no decorrer da história os paradigmas podem mostrar-se insuficientes e, diante dessa insuficiência, surgem os períodos de crises paradigmáticas. A crise, por sua vez, “[...] ao provocar uma proliferação de versões do paradigma, enfraquece as regras resolução dos quebra-cabeças da ciência normal, de tal modo que acaba permitindo a emergência de um novo paradigma” (KUHN, 2001, p. 110).

Com base nesta visão, Kuhn (2001) desenvolve a ideia de que a crise paradigmática proporciona os momentos de ruptura, dos quais surgem as mudanças. Portanto, a

ideia de ruptura, de mudança, está relacionada com os avanços sobre os postulados herdados de um paradigma anterior e não com a negação deste.

Desta maneira, mudanças paradigmáticas podem ser aqui compreendidas como os momentos de rupturas (tanto no que se refere aos fatos históricos, quanto no que tange aos pressupostos filosóficos que os permearam), nos quais se verificam avanços na concepção de deficiência e na sua vinculação ao ambiente educacional, em relação às concepções, aos postulados, anteriores. Uma vez determinado o alcance que aqui se pretende dar à expressão, passa-se para a análise dessas questões no decorrer do tempo.

De forma geral, a história denuncia um comportamento social comum em relação às coisas e situações desconhecidas: o fato de causarem temor e se tornarem alvos das mais diversas construções e especulações. Não foi diferente no que tange ao tratamento social conferido às deficiências.

Uma das fortes construções imaginativas em torno da figura da pessoa com deficiência¹, fomentada pela concepção europeia de mundo, foi a vinculação dos mesmos à uma natureza monstruosa. A ideia de monstruosidade estava relacionada com a noção de raridade (a tudo aquilo até então desconhecido pelo europeu). Acerca desta visão construída a partir de meados do século XVI, Lilia Ferreira Lobo (2008, p. 39-40) afirma que, neste período, os denominados monstros eram divididos em duas classes:

[...] as espécies monstruosas e os monstros individuais, distinção medieval que provém de santo Agostinho. [...] os monstros individuais são exemplos da cólera de Deus, frutos da depravação, das cópulas indevidas, desordenadas, que provocam a mistura de sementes, seu excesso ou sua falta, desordens que o homem introduz na ordem das coisas. Apesar disso, mantêm ainda o sinal de Deus, a marca da sua ira. Como consequência da transgressão humana dos preceitos divinos, ainda assim a natureza obediente a Deus faz com que os pequenos monstros guardem semelhanças com o casal que os gerou.

¹ Em consonância com a nomenclatura utilizada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, utiliza-se no presente trabalho a expressão “pessoa com deficiência”. Não apenas em conformidade com o critério legal, mas, sobretudo, pelo fato de se adotar uma visão “dinâmica” da deficiência, por meio da qual se entende que uma pessoa não “porta” necessidades, mas sim “apresenta ou manifesta” necessidades específicas em determinadas situações (MAZZOTTA, 2011, p. 129).

A figura da monstruosidade humana (os citados monstros individuais) atrelada à deficiência perdurou no decorrer dos séculos. Até meados do século XVIII, as noções sobre as deficiências guardavam relação com o misticismo e o ocultismo. A religião ainda exercia forte influência na construção desse imaginário, na medida em que a pessoa deficiente, com todas as suas “imperfeições”, não se adequava à “imagem e semelhança de Deus” e, por esta razão, era posto à margem do contexto social (MAZZOTTA, 2011, p. 16).

Percebe-se, neste cenário, um consenso por parte da sociedade no que tange à dificuldade em se compreender e avaliar as diferenças individuais. Tal dificuldade tornou-se determinante para a construção da ideia de que as deficiências, dos mais diversos tipos, eram condições imutáveis, o que "levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população" (MAZZOTTA, 2011, p. 16-17).

O século XIX marca o início de um novo período paradigmático no que tange à construção do imaginário em torno da deficiência. Lilia Ferreira Lobo (2008, p. 45), ao dispor acerca desse contexto, afirma que nele nasce um novo saber que

[...] substituiu a estrutura pelo organismo, o caráter visível pela função, a identidade pela analogia e pela sucessão. Enfim, tudo o que tornou possível a emergência de uma biologia, da objetivação da vida e, portanto, das noções que a constituem. (LOBO, 2008, p. 45)

Neste novo espaço de saber, não sendo mais considerados frutos da ira divina, os indivíduos que se adequavam ao estereótipo da monstruosidade tornaram-se alvos das mais diversas explicações científicas, o que permitiu, por exemplo, a construção do prognóstico da incurabilidade e a separação dos graus de degenerescência (LOBO, 2008, p. 44-45).

Com o respaldo de critérios científicos, a imagem do deficiente atrelava-se, cada vez mais, a um elemento de desordem e periculosidade urbana. Diante da necessidade de conter os causadores da desordem e do perigo e “limpar” as cidades, o século XIX torna-se palco da criação de instituições (muitas delas baseadas em práticas

filantrópicas, fiéis aliadas à medicina) que passaram a tratar da questão envolvendo os deficientes. Acerca desses espaços institucionalizados, Lilia Ferreira Lobo (2008, p. 261) aduz que

[...] o que começava a importar eram os procedimentos individualizantes de exclusão nos espaços institucionais demarcados, dos quais os estabelecimentos especializados eram apenas um dos dispositivos, nem sempre os mais importantes.

Pode-se afirmar que o início da institucionalização do atendimento conferido aos deficientes não guardava relação unicamente com a ideia de assistência. Relacionavam-se muito mais à demarcação de espaços de acordo com as apropriações classificatórias das deficiências. Maria Salete Fábio Aranha (2001, p. 165) denomina o período de criação das instituições de “Paradigma da Institucionalização”, o qual, segundo a autora,

[...] caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias.

Tratavam-se de “instituições totais [nas quais] pessoas com retardo mental ou outras deficiências, frequentemente ficavam mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento ou de processo educacional” (ARANHA, 2001, p. 165). Diante disso, pode-se afirmar que o processo de institucionalização proporcionou um afastamento da pessoa com deficiência da sociedade.

Na medida em que o saber médico-pedagógico sobre as deficiências se expandia e alguns estabelecimentos já conseguiam oferecer seus respectivos atendimentos, tal saber passou a estender-se, ainda que timidamente, para as práticas da escolarização. Nesse contexto, a relação da sociedade com a pessoa com deficiência tomava forma por meio de três tipos de iniciativas: a institucionalização total, o tratamento médico e as estratégias de ensino (ARANHA, 2001, p. 164). A atuação de ambas ainda se misturava.

Conforme assevera Maria Salete Fábio Aranha (2001, p. 165), no século XX as instituições totais, bem como seus efeitos sobre as pessoas com deficiências, começaram a ser alvo de estudos. Mas somente a partir do início da década de 60 tais estudos assumiram posicionamentos mais críticos. E desses surgiram questionamentos e pressões contrários ao movimento de institucionalização da pessoa com deficiência, os quais vinham

[...] naquela época, de diferentes direções, determinados também por interesses diversos; primeiramente, tinha-se o interesse do Sistema, ao qual custava cada vez mais manter a população institucionalizada na improdutividade e na condição de segregação. [...] tinha-se, por outro lado, o processo geral de reflexão e de crítica [...] que no momento permeava a vida nas sociedades ocidentais; somando a estes, tinha-se ainda a crescente manifestação de duras críticas, por parte da academia científica e de diferentes categorias profissionais [...]. (ARANHA, 2001, p. 167)

Muito embora proveniente de diferentes direções e motivado por diferentes aspectos e interesses, se instaurou um processo que convergiu na necessidade de se repensar e se reformular as práticas institucionais no trato da deficiência.

Ainda no século XX, o mundo vivenciou a ocorrência da Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918) e da Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), que também se apresentam como momentos históricos de mudanças na concepção e no posicionamento da sociedade face à deficiência. Dentre tantas consequências advindas dos períodos pós-guerras, a sociedade se atentou para o surgimento de novos casos de deficiências, principalmente em decorrência do grande número de pessoas mutiladas e/ou acidentadas.

Neste cenário, emergiu grande pressão social, no sentido de se buscar novas posturas dos organismos políticos, principalmente no que tange à reinserção das pessoas que agora eram consideradas deficientes no mercado de trabalho e no ambiente educacional. Acerca do assunto, Adreana Dulcina Platt (1999, p. 77) afirma que “tais questões apontavam a necessidade de um projeto real de sociedade democrática, que aflorasse a garantia dos direitos humanos e a partilha destes princípios para todos os segmentos societários”.

Avançando historicamente, a década de 60 marca o momento em que o paradigma da institucionalização perde sua força. Diante do cenário social produzido pelo fim das duas grandes guerras, bem como motivados pelas críticas sofridas, a institucionalização demonstrava-se fracassada no intuito de restaurar as relações interpessoais da pessoa com deficiência, bem como de reintegrá-la na vida social, o que incluía a produtividade laboral e estudantil. Nasce, nesse contexto, um movimento pela desinstitucionalização, baseado no princípio da normalização. Acerca desse princípio, Aranha (2001, p. 168) afirma que

O princípio da normalização deu o apoio filosófico ao movimento da desinstitucionalização, favorecendo tanto o afastamento da pessoa das instituições, como a provisão de programas comunitários planejados para oferecer serviços que se mostrassem necessários para ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal (estatístico), quanto possível.

Nota-se que o princípio da normalização, balizando as ações do movimento pela desinstitucionalização, abre espaço para se discutir alternativas às instituições totais. Enquanto alternativas, surgem as então denominadas entidades intermediárias, cuja finalidade era “[...] promover a responsabilidade e enfatizar um grau significativo de autossuficiência da pessoa com deficiência [...], envolvendo treinamento e educação especiais” (ARANHA, 2001, p. 168).

Dá-se início a uma nova fase paradigmática, denominada de “paradigma de serviços”, marcada por uma forma diferente de se perceber a deficiência. Fase esta marcada, sobretudo, pela disponibilização de serviços, muitos deles em ambientes segregados, para proporcionar um “preparo” da pessoa com deficiência ao convívio em sociedade.

Muitas foram as críticas enfrentadas pelo paradigma ora mencionado. Em sua grande parte, voltadas para o questionamento da forma como as citadas instituições intermediárias agiam, buscando a “normalização” da pessoa com deficiência, adotando como critério de “normalidade” a figura da pessoa não-deficiente. Neste cenário, surge um novo paradigma, denominado de “Suporte”.

Fundamentado no princípio da diversidade, o período paradigmático do “Suporte” tem como pressuposto a busca pela não-segregação, “[...] com a disponibilização de

todo e qualquer apoio necessário à otimização do potencial da pessoa com deficiência, no que se refere à qualidade de vida e à real inclusão em todos os aspectos de sua vida” (BRUNSTEIN; SERRANO, 2008, p. 5). Em meio a esse apoio, tem-se a busca por instrumentos que conferem a garantia de que a pessoa com deficiência terá o acesso necessário a tudo aquilo que precisa para usufruir dos recursos da vida em sociedade, ou seja, a uma verdadeira inclusão social.

A emergência deste último paradigma trouxe um despertar para a necessidade de se pensar que o processo inclusivo não deve ser buscado tão somente pela pessoa com deficiência, mas, sobretudo, pelo ambiente social em que vive, através de uma soma de esforços voltada à garantia do amplo acesso aos bens e serviços como um todo. E tal despertar também alcançou os espaços educacionais, conforme será demonstrado no sub-tópico a seguir.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Diante do breve apanhado histórico em relação as concepções que a sociedade construiu sobre a deficiência, cumpre tratar da forma como o ambiente da escola se posicionou frente aos citados momentos paradigmáticos, bem como a forma por meio da qual assumiu um papel significativo e característico na construção das concepções em torno da pessoa com deficiência.

Enquanto uma instituição submersa no paradigma educacional da modernidade², a escola tornou-se responsável por “[...] produzir os sujeitos capazes de integrar a sociedade de sua época, guardadas as proporções e os interesses burgueses, balizada pelo princípio da educação para todos” (LOPES; FABRIS, 2016, p. 34). Nesse contexto paradigmático, firmado na visão descrita acima, nasceu uma

² Trazendo as marcas da modernidade, o paradigma educacional moderno ergueu-se sobre um único modelo de cientificidade, resultante das influências do modelo cartesiano/positivista. Toda a base da sua estrutura organizacional foi construída a partir de “[...] uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador [...]” (MANTOAN, 2015, p. 23).

escolarização pronta para excluir e segregar das mais diversas formas aqueles que não se adequavam aos seus padrões, o que inclui o deficiente.

As primeiras iniciativas no sentido de atender as pessoas com deficiência, concretizando esse atendimento em medidas educacionais, ocorreram na Europa, expandindo-se aos Estados Unidos e Canadá e, posteriormente, a outros países. Neste contexto, diversas eram as expressões utilizadas para se referir ao atendimento conferido aos deficientes. Marcos José Silveira Mazzotta (2011, p. 18) afirma que “sob o título de Educação de Deficientes encontravam-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia, etc”.

No Brasil, pode-se afirmar que o processo de atendimento educacional às pessoas com deficiência foi marcado por algumas iniciativas oficiais e particulares isoladas, inspiradas nas experiências dos Estados Unidos da América e da Europa, as quais já denunciavam o (ainda tímido) interesse de educadores no tema.

Segundo Marcos José Silveira Mazzotta (2011), as ações desencadeadas para a educação das pessoas com deficiência podem ser divididas em dois períodos evolutivos. O primeiro deles, que engloba os anos de 1854 a 1956, marca a presença de iniciativas oficiais e particulares isoladas. O segundo, que abarca os anos de 1957 a 1993, marca a presença de iniciativas oficiais em âmbito nacional.

A primeira iniciativa foi a criação de dois Institutos por parte de D. Pedro II, o primeiro deles denominado de Imperial Instituto dos Meninos Cegos (em 1854), e o segundo denominado de Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Tais iniciativas inauguraram as separações institucionais especializadas das deficiências e, principalmente, deram o primeiro passo no país para trazer as questões envolvendo as pessoas com deficiência para o campo do saber pedagógico e da prática institucional em estabelecimentos separados, desvinculando-os unicamente do âmbito da medicina (LOBO, 2008, p. 409).³

³ Muito embora não seja o enfoque da presente pesquisa, cumpre mencionar que a criação destes institutos representou, também, o início de um processo de exclusão de gênero, visto que as pessoas com deficiência do gênero feminino não eram abarcadas pelos mesmos. Acerca do assunto, Ines de Oliveira Ramos Martins (2011, p. 38) afirma que “[...] o instituto só atendia a meninos, [...] criando outro tipo de exclusão, nesse caso, de gênero”.

A despeito das precárias condições e de atender apenas parcela da população com necessidades especiais, a instalação desses Institutos trouxe o tema para discussão e alertou sobre a necessidade de se desenvolver atendimentos educacionais para as pessoas com deficiência. A respeito da questão, Marcos José Silveira Mazzotta (2011, p. 31) afirma que,

na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências.

Com o passar dos anos, o atendimento educacional aos deficientes foi alvo de iniciativas oficiais, a nível nacional, com a criação de campanhas, órgãos e legislações voltadas para este fim.

Observa-se que tanto a nível nacional como mundial, os primeiros contornos do que hoje se conhece por educação especial nascem fruto das pedagogias disciplinares e corretivas, atreladas aos atendimentos médicos. Acerca do assunto, afirmam Maura Corcini Lopes e Eli Henn Fabris (2016, p. 89) que

[...] o gérmen da educação especial nasce com as pedagogias disciplinares e corretivas, em que o processo de normalização sobre o corpo é intenso e contínuo, buscando não só adestramento, treinamento, mas sua correção. Nesse sentido, é importante marcar o trabalho dos primeiros médicos educadores que se dedicaram à causa dos anormais e marcam a transição da religião para a medicina e da medicina para a educação, podem ser tomados como os pioneiros da educação especial.

Diante disso, todo e qualquer tratamento direcionado no ambiente educacional para o deficiente ainda guardava forte relação com a medicina, o que fez com que durante muitos anos as atividades se pautassem predominantemente em critérios médicos. Acerca do assunto, Lilia Ferreira Lobo (2008, p. 380) afirma que:

À medida que a escola cresce em importância, e mesmo sem abranger todas as crianças [...], os critérios médicos mesclam-se aos pedagógicos, e a anormalidade passa gradativamente a referir-se às possibilidades de escolarização. Ou seja: os sintomas que começam a aparecer com o ingresso da criança na escola transformam-se em critérios de separação classificatória e demarcam a inclusão em espaços institucionais diferentes:

as crianças de escolas regulares, as de escolas especiais e as de asilo por serem ineducáveis.

Conforme se verifica, a utilização de critérios médicos influenciou, inclusive, na determinação daquilo que era considerado "normal" e "anormal". Dessa forma, ser uma pessoa com deficiência implicava, invariavelmente, carregar o peso e o estereótipo da anormalidade. Importa considerar que, quando essa "anormalidade" (de acordo com os padrões médicos) era visível, a pessoa já seria prontamente excluída de qualquer possibilidade de ingresso na escola regular e conseqüentemente enquadrada nas escolas especiais (caso fossem educáveis) ou nos asilos (caso fossem ineducáveis).

Segundo Lilia Ferreira Lobo (2008), o que se apresentava como um desafio para as antigas práticas educacionais que se pautavam na separação de ambientes por meio de classificações médico-pedagógicas era os denominados "instáveis ou anormais psíquicos verdadeiros". Diferentemente daqueles em que a deficiência era visivelmente identificada, haviam as pessoas que não possuíam as características estereotipadas do então denominado "idiota" ou "retardado mental severo". Nestes casos, as pessoas com deficiência passavam, em um primeiro momento, despercebidas no olhar do professor e, em um segundo momento, eram as responsabilizadas por, uma vez que estavam misturadas nas escolas regulares, espalhar a desordem, a indisciplina e impossibilitavam qualquer trabalho pedagógico (LOBO, 2008, p. 381).

Desta realidade extrai-se que a concretização de medidas educacionais às pessoas com deficiência emergiu em um contexto de segregação, submerso no já mencionado paradigma social da institucionalização. Em um primeiro momento, a educação especial estava associada a uma educação que "se apoiava na ideia de que a pessoa com deficiência, não produtiva, ficaria mais bem protegida e cuidada se fosse mantida em ambiente separado da sociedade" (OLIVEIRA; SIGOLO, 2009, p. 41). Em outras palavras, uma educação "diferenciada, talvez em ambientes segregados" (FÁVERO, 2013, p. 17).

Com o passar dos anos, começaram a surgir nos sistemas educacionais espaços que discutiam a necessidade de um processo integrador. Nesse contexto, diante da emergência de um novo período paradigmático, o já mencionado “Paradigma de Serviços”, o ambiente escolar também se torna palco de um movimento denominado de “serviços ou integração” (OLIVEIRA; SIGOLO, 2009, p. 41). Acerca desse movimento, Maria Teresa Eglér Mantoan (2015, p. 26) afirma que

os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos em 1969, quando questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua ideia fundamental é o princípio de normalização, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação.

O movimento de integração escolar baseou-se na ideia de que o aluno tem à sua disposição tanto as salas de aulas regulares, como o ensino nas escolas especiais. Em outras palavras, tem a possibilidade de “[...] transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento escolar especiais [...]” (MANTOAN, 2015, p. 27). Em suma, a integração proporcionou a criação de um atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum.

O cerne das discussões envolvendo a integração foi a necessidade de se considerar o direito do deficiente ao convívio social. Desta forma, pelo processo de integração escolar, a pessoa com deficiência poderia ser inserida tanto no ensino regular, como agrupar-se em escolas, grupos, ou até mesmo classes especiais que a atendesse nas suas especificidades.

Em que pese o grande mérito do movimento de integração no sentido de abrir portas ao envolvimento e aproximação entre a pessoa com deficiência e a escola regular, o ato de integrar (seja no ambiente social de forma geral ou na escola especificamente) continuou tendo por pressuposto a ideia de que a deficiência constitui um obstáculo a ser transposto por meio de práticas ainda segregadoras e de maneira unilateral. Acerca desta afirmação, Enicéia Gonçalves Mendes (2006, p. 387-388) aduz que

A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados. Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral.

Dessa forma, o conceito de integração acaba por fomentar práticas exclusivas, na medida em que a responsabilidade por integrar-se, seja na sociedade de forma geral ou no ambiente educacional, recai única e exclusivamente na pessoa com deficiência, a qual deve buscar ser compatível com o ambiente no qual está inserida.

Diante da existência de serviços educacionais especializados como, por exemplo, as classes especiais em escolas comuns, o ensino itinerante, as classes hospitalares, o ensino domiciliar, dentre outros, o processo de integração torna-se um meio de inserção parcial da pessoa com deficiência no ambiente educacional (MANTOAN, 2005, p. 27). O que se verifica é que esses serviços especializados, na forma como são utilizados na concepção da integração, ainda trazem a ideia do desenvolvimento da educação especial em um “[...] mundo à parte, dedicado à atenção de reduzida proporção de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais” (SÁNCHEZ, 2005, p. 8).

Em meio às críticas que vinham sendo levantadas em relação ao movimento pela integração no ambiente educacional, surge uma nova forma de se pensar a inserção dos alunos com deficiência, fundamentado em posicionamentos teórico-metodológicos diferentes. Cumpre mencionar que, a nível social, já se vivenciava, conforme mencionado anteriormente, um período de críticas ao “Paradigma de Serviços” e a emergência do “Paradigma de Suportes”, criando, assim, um espaço propício para se falar em novas formas de se concretizar diferentes medidas às pessoas com deficiência, inclusive no ambiente educacional. Nesse contexto, com o apoio da comunidade acadêmica e pleiteado pelos movimentos sociais, esse novo movimento que, desde o seu cerne, questionou a simples “integração”, recebeu o nome de “suporte ou inclusão”.

O paradigma da educação inclusiva é parte de um movimento de proporções mundiais denominado de Inclusão Social (OLIVEIRA; SIGOLO, 2009, p. 42). Tal movimento tem como marcos históricos a ocorrência de dois eventos mundiais. O

primeiro deles é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien (Tailândia) no ano de 1990, que culminou na elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Por meio deste documento, restou identificado que, apesar dos esforços de países de todo o mundo para assegurar o direito à educação após o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), algumas realidades ainda persistiam e precisavam ser enfrentadas (UNESCO, 1990).

O segundo evento é a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que ocorreu em Salamanca (Espanha), a qual deu origem à Declaração de Salamanca, no ano de 1994. Segundo Pilar Arnaiz Sánchez (2005, p. 9), a citada declaração pode ser considerada

[...] a que de maneira mais decisiva e explicitamente contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo. [Afirmou, ainda, que] nessa conferência participaram noventa e dois governos, e vinte e cinco organizações internacionais, que reconheceram a necessidade e urgência de que o ensino chegasse a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no âmbito da escola regular.

A grande importância deste documento consiste no fato de que, por meio dele, se adotou internacionalmente o termo “educação inclusiva” e diversos países e organizações internacionais comprometeram-se a colocar em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas, o qual consiste no fato de que

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (MEC, 1994)

Tais eventos iniciaram os debates e criaram espaços para reflexões acerca das mudanças educacionais necessárias para a efetivação de um ensino inclusivo na realidade educacional, por meio da garantia do acesso e da participação de todos os alunos, com deficiências ou não, a todas as possibilidades educacionais ofertadas pela escola. A partir dos mesmos, o princípio norteador da educação especial

passou a ser o acolhimento indistinto de todos os alunos, com atenção às suas necessidades individuais.

A partir dos citados marcos históricos, a ideia de inclusão tornou-se um imperativo e, segundo Maria Salete Fábio Aranha (2000, p. 4), pode ser compreendida como

[...] o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum da vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado.

A perspectiva inclusiva propõe um "[...] repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento" (MITTLER, 2003, p. 25). Todo o radicalismo que embasa tal perspectiva advém do fato de que a mesma propõe uma mudança paradigmática na educação, a construção de um sistema de ensino que não exclua ninguém, que perceba a necessidade dos alunos e se adeque a essas necessidades.

Essa nova maneira de se pensar a educação especial implica uma verdadeira mudança de perspectiva educacional, pautada na máxima de que "todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular" (MANTOAN, 2015, p. 28). Diante disso, trazer a perspectiva inclusiva para o bojo da educação especial significa enfrentar uma cultura assistencialista e terapêutica que acompanhou toda a formação e o desenvolvimento desta educação no decorrer dos séculos. Significa enfrentar a falta de clareza e a dificuldade em distinguir o modelo médico-pedagógico do modelo educacional-escolar.

Nota-se que os conceitos de educação especial e de educação inclusiva se entrelaçam. Para maior clareza e definição da forma como os mesmos se localizam, pode-se afirmar que "a educação inclusiva está integrada ao sistema de ensino e a educação especial integra todo o sistema educacional da educação básica até a superior" (LOPES; FABRIS, 2016, p. 112). Em outras palavras, a educação especial pode ser enxergada como o contexto, envolvendo todos os níveis de educação, no qual a educação inclusiva atua como instrumento eficaz para o processo de ensino-

aprendizagem das pessoas com deficiência física, mental, intelectual ou sensorial, TGD e altas habilidades/ superdotação.

A partir de uma perspectiva inclusiva, o sentido que se atribui à educação especial não mais se confunde com um mero mecanismo de discriminação daqueles rotulados com dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, segregados do meio escolar regular. Pelo contrário, reitera o seu real significado que, nas palavras de Marcos José Silveira Mazzotta (1989, p. 39)

[...] é o conjunto de recursos e serviços educacionais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

Assim como o sentido de educação especial vem se lapidando e se alterando, a busca pela educação inclusiva é um movimento que se consolida gradativamente, por meio de avanços, revisões conceituais e transformações institucionais e pessoais. Por esta razão, criar uma cultura educacional inclusiva implica um esforço de quebra e reconstrução de pilares da educação (inclusive da própria educação especial) e da forma de se conceber o processo de ensino-aprendizagem.

Cumprе ressaltar que, desde o surgimento do movimento pela inclusão, muito se tem discutido acerca da relação que se pode estabelecer entre este e o movimento de integração. Se existe entre ambos uma continuidade ou se a emergência de um implicou a total desconsideração do outro. Diante dessas discussões, Pilar Arnaiz Sánchez (2005, p. 14) chama atenção para o fato de que, invariavelmente, a inclusão tem suas raízes na integração, entretanto, ainda que exista essa relação, aquela apresenta tendências, as quais já foram demonstradas, alternativas à esta.

Conforme se verificou no presente tópico, em se tratando de uma reconstrução histórica da educação especial, as diferenciações terminológicas e conceituais se fazem necessárias. Compreender os paradigmas da segregação, da integração e, por fim, da inclusão é de extrema importância para se verificar de que forma tem sido desenvolvidas as condições de ingresso e permanência das pessoas com deficiência no campo da educação escolar regular.

Em que pese tal importância, a intenção do presente estudo vai além da compreensão das restrições de sentido impostas a cada terminologia aqui mencionada, ou a cada período paradigmático representado pelas mesmas. Busca-se, sobretudo, compreender de que forma o novo paradigma da inclusão tem contribuído para a reconstrução de um modelo educacional que veio apresentando sintomas de esgotamento.

Para se chegar aos fins que se almeja, faz-se necessária a construção de uma visão multifocal acerca da inclusão, a qual será possível no presente capítulo a partir de algumas questões que são alvos da iniciativa inclusiva: a questão legal, bem como a questão da igualdade e da diferença.

1.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: A QUESTÃO LEGAL

Conforme demonstrado até o momento, a escola ergueu seus pilares sobre práticas excludentes e segregadoras, que reproduziam uma ordem social paradigmática vigente. Por muitos anos, colaborou com a exclusão de indivíduos e/ou grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores do ambiente escolar. Verificou-se, também, que o processo de inserção das pessoas com deficiência no sistema educacional passou por fases que compreenderam desde a completa exclusão, passando por um movimento pela integração e, por último, tem vivenciado a fase da denominada inclusão.

Assim como os marcos históricos assumem importante função no que tange à evolução da educação especial, os marcos normativos também ganham destaque, visto que acompanham esse processo evolutivo colecionando avanços e impasses, os quais alguns serão adiante clarificados.

O Ordenamento Jurídico brasileiro trata do tema da inserção da pessoa com deficiência no ambiente educacional por meio de muitas legislações. Cada uma

trazendo consigo avanços históricos e construindo a forma por meio da qual a educação especial, de forma geral, é percebida, tratada e garantida no país.

Antes de adentrar nas legislações escolhidas como objeto de análise, é necessário mencionar que nem todas serão citadas e analisadas. Tampouco os estudos partirão do primeiro marco na legislação brasileira que versa sobre o tema, visto que o espaço deste trabalho não permite que se faça uma retomada histórica aprofundada sobre cada marco legal.⁴

O primeiro marco legislativo objeto de análise é a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Do ponto de vista histórico, a Carta Constitucional representou uma mudança de um “*status quo*” no que tange à garantia de Direitos Humanos, por meio da positivação dos mesmos. Conforme asseveram Cláudio Pereira de Souza Neto e Daniel Sarmento (2012, p. 363) sua promulgação pode ser enxergada como

[...] o coroamento do processo de transição do regime autoritário em direção à democracia. Apesar da forte presença de forças que deram sustentação ao regime militar na arena constituinte, foi possível promulgar um texto que tem como marcas distintivas o profundo compromisso com os direitos fundamentais e com a democracia [...].

Em que pese estar a Carta Constitucional sedimentada sobre a garantia dos Direitos Humanos Fundamentais de diferentes dimensões (direitos individuais, políticos, sociais e difusos), não se pode afirmar que tal garantia foi resultado da sensibilidade do constituinte. Pelo contrário, foi resultado de lutas sociais, inseridas em um contexto de busca por uma ressignificação do lugar assumido pelos direitos sociais, em um Estado de bem-estar social.

Em meio a essa ressignificação encontra-se o tratamento diferenciado conferido ao direito à educação. Em termos de política educacional brasileira, de forma geral, a promulgação da Carta de 1988 trouxe um discurso esperançoso, o qual deu (e ainda o faz) ênfase a uma universalização do acesso a esse direito, traduzido no lema “educação para todos”.

⁴ As análises legislativas realizadas no presente estudo baseiam-se nos estudos de Marcos José da Silveira Mazzotta (2011).

Em um primeiro momento, no artigo 1º, incisos II e III, traz como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Além disso, traz como um dos seus objetivos fundamentais, em seu artigo 3º, inciso IV, "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 2015, p. 31).

No que tange à educação escolar de pessoas com deficiência, a Carta Constitucional (BRASIL, 2015, p. 92) traz previsões específicas e respalda as propostas de avanços. Em seus artigos 205 e 206, inciso I, a mesma é caracterizada como um "[...] direito de todos e dever do Estado e da família", e o ensino deve seguir, dentre outros princípios, a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". O texto constitucional afirma, ainda, em seu artigo 208, incisos III e V, que o dever do Estado com a educação se efetivará mediante um atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, obedecendo a capacidade de cada um.

Numerosas são as questões que podem ser levantadas a partir da leitura dos dispositivos constitucionais que versam sobre o tema da inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Entretanto, respeitados os objetivos do presente estudo, somente algumas serão abordadas.

O supracitado artigo 208, inciso III da Constituição Federal, por trazer em seu corpo o termo "preferencialmente", abriu espaço para diferentes interpretações acerca do espaço, da abrangência, da denominada educação especial. Uma delas, que vai de encontro ao que se entende hoje por educação inclusiva, posiciona-se no sentido de que o legislador permitiu a manutenção de um ensino especial separado do ensino regular. Por consequência, aqueles que são adeptos a esta interpretação defendem a permanência de espaços educacionais substitutivos (e, portanto, segregados) ao ensino regular. Acerca dessa linha interpretativa, Hugo Otto Beyer (2006, p. 10) afirma que

[...] na dimensão das instituições sociais, deparamo-nos com uma racionalidade que defende a separação institucional e consequente demarcação social de espaços para as "pessoas especiais". Constatamos a

existência dos sistemas institucionais especiais resultantes da pressão exercida por modelos concentradores ou hegemônicos normativos.

Existem argumentos, contudo, que acompanham a perspectiva inclusiva e sustentam que o termo "preferencialmente", contido na norma constitucional, diz respeito ao "Atendimento Educacional Especializado (AEE)", referindo-se, em outras palavras, àquilo que é

[...] diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo sobretudo instrumentos necessários à eliminação das barreiras existentes nos diversos ambientes, como ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas regulares. (MANTOAN, 2015, p. 39-40)

A partir de uma visão inclusiva, bem como das ponderações acima apresentadas, o sentido de educação especial conferido pela Carta Constitucional de 1988 é ressignificado e o atendimento educacional especializado passa a ser visto como um complemento, mas não uma substituição ao que é ensinado em sala de aula, seja para alunos com deficiência ou não.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9.394) - a qual reafirmou os propósitos contidos no documento denominado de "Declaração de Salamanca" de 1994 - adotando um caráter inclusivo, posiciona-se no mesmo sentido, na medida em que "[...] ao considerar a Educação Especial uma modalidade de ensino, caminha para o mesmo fim e reforça a natureza complementar desse atendimento" (MANTOAN, 2005, p. 27).

Partindo dessa interpretação, tanto a Carta Constitucional quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estariam prevendo um atendimento educacional diferenciado, o qual pode ser compreendido como uma gama de instrumentos de acessibilidade à educação que podem ser oferecidos na própria rede regular de ensino. E, ao contrário do primeiro posicionamento apresentado, não estaria possibilitando a criação de ambientes educacionais segregados, visto que se trata de um complemento e não um substitutivo do ensino comum.

A partir da perspectiva inclusiva, pode-se compreender que a intenção do legislador constitucional é de estabelecer o direito à educação e o acesso à escola como uma garantia a todas as pessoas, independentemente de sexo, cor, raça, idade ou deficiência. Dessa maneira, a possibilidade de inserção e permanência em uma sala de aula regular deve ser conferida a qualquer estudante, devendo este frequentar com regularidade tais salas, com a garantia de atendimento educacional especializado complementar, em horário oposto, quando necessário.

Outro documento importante no que tange à construção legal do sentido da educação especial é a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, promulgada em maio de 1999 na Guatemala. Conforme asseveram Eugênia Augusta Gonzaga Fávero e André de Carvalho Ramos (2002, p. 9), trata-se do mais importante documento sobre inclusão para o Brasil. Segundo os autores, tal importância

[...] está no fato de que deixa clara a IMPOSSIBILIDADE de diferenciação, com base na deficiência, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. I, no 2, "a"). (FÁVERO; RAMOS, 2002, p. 10)

Assim, o grande avanço trazido pela Convenção diz respeito à definição daquilo que deve ser considerado discriminação e daquilo que não constitui uma conduta discriminatória. O mesmo veda qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiências, que impossibilitem ou reduzam o gozo de direitos fundamentais, pautando-se sempre no direito à igualdade.

Importante ponderar que, ao conceituar condutas discriminatórias e não discriminatórias, o documento não inclui como discriminação o tratamento diferenciado conferido às pessoas com deficiência, de acordo com suas necessidades específicas, desde que tal diferenciação não se apresente como obstáculo à igualdade das mesmas.

Acolhendo os conceitos preconizados pela Convenção da Guatemala, e trazendo em seu bojo inúmeros avanços relativos ao tema da educação especial, foi elaborada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006). Esse documento internacional foi ratificado no Brasil como Emenda Constitucional. Dentre as disposições da Convenção, destaca-se o que estabelece o artigo 24 (BRASIL, 2009):

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:

[...]

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

a) 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;

[...]

As previsões contidas no artigo ora referenciado demonstram grandes avanços proporcionados por esse documento. Dentre eles, o fato de que a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência perpassa, necessariamente, por um sistema educacional inclusivo.

Dessa forma, eventuais dúvidas acerca da possibilidade ou não de criação de sistemas educacionais paralelos, constituídos com base na condição de deficiente, são dirimidas. Entende-se que não mais se justifica a manutenção de um sistema de ensino especial que funcione para além dos muros da rede de ensino regular, visto que tal manutenção vai de encontro à perspectiva inclusiva da educação especial⁵.

⁵ A conclusão acima mencionada é alvo de ponderações. Tal afirmação justifica-se no fato de que, hoje, ainda existem estabelecimentos que oferecem serviços educacionais especializados de forma paralela ao ensino regular (e muitas vezes substitutiva). Diante disso, em que pese o inegável fato de que as escolas regulares devem agir em conformidade com a perspectiva inclusiva e que o Atendimento Educacional Especializado tenha o caráter complementar, o ideal é não incorrer no equívoco de, nas palavras de Marcos José Silveira Mazzotta (2011, p. 140), “desacreditar e desativar serviços educacionais especiais apenas por se caracterizarem como segregados. [...] tais recursos precisam ter seu valor e importância devidamente dimensionados”.

Outro grande avanço proporcionado pela Convenção é o fato de que a mesma "[...] passa a orientar uma nova agenda na educação nacional e internacional que fundamenta a formulação de políticas públicas na perspectiva inclusiva" (MANTOAN, 2015, p. 43). Nota-se que começa a tomar forma um aparato legal constituído, em sua essência, a partir da perspectiva inclusiva.

Importante mencionar, ainda, enquanto avanço proporcionado pela citada Convenção, o fato de que esta colocou fim à controvérsia terminológica em torno da nomenclatura a ser utilizada para se referir ao deficiente ou às suas necessidades especiais. A Constituição Federal de 1988 adotou a nomenclatura “pessoa portadora de deficiência”, a qual, apesar de críticas, foi adotada por um longo período. Entretanto, com a aprovação da Convenção, passou a ser utilizada a expressão “pessoa com deficiência”, as quais são, segundo o artigo 1º do referido Diploma Legal, “[...] aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2009).

Nota-se que as proposições do referido marco legal abriram espaço para uma revisão conceitual da representação em torno da deficiência, de forma que esta não mais tem como foco os atributos da pessoa, mas sim o ambiente no qual a mesma está inserida. Dessa maneira, na medida em que é enxergada como uma “[...] situação de vida que, ainda que constituindo um estado permanente, não deve definir os atributos individuais” (BEYER, 2006, p. 8), torna-se concebível a ideia de que a incapacidade de adequação, bem como as restrições dela advindas, estão no ambiente e não nas pessoas. Por conseguinte, eventuais adaptações devem ser feitas naquele e não nestas.

Pode-se elencar, também, como marco importante em termos de previsão legal a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁶ (BRASIL, 2008). Tal documento, elaborado pelo Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial em 2007, buscou acompanhar os avanços até então obtidos

⁶ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial no 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria no 948, de 09 de outubro de 2007.

pela educação especial, visando a construção de políticas públicas capazes de romper com o modelo de segregação escolar.

Um dos avanços proporcionados por esta Política Nacional reside no fato de delimitar o público da educação especial, separando-o em três grupos, quais sejam: estudantes com deficiência de natureza física, mental ou sensorial; TGD; e altas habilidades/ superdotação. Ao estabelecer tais classificações, o documento deixa claro que o uso das definições em relação às deficiências deve ser contextualizado, cuidando para não incorrer em mera categorização das deficiências (BRASIL, 2008, p. 11).

A partir desta visão, o presente trabalho irá se apropriar, em momento oportuno, da definição realizada pela referida Política no que tange aos estudantes com deficiência (de natureza física, mental ou sensorial) e transtornos do desenvolvimento, qual seja

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2008, p. 11)

Outro avanço é o fato de que a Política Nacional reitera a perspectiva inclusiva, prevendo que cabe ao ensino regular, em todos os níveis, estar preparado para receber as pessoas com deficiência, promovendo respostas às suas necessidades especiais. Isso pode ser verificado em vários trechos do documento, mas especificamente no que segue:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 11)

Até o momento, nota-se que a construção do sentido da educação especial perpassa por um longo processo, o qual envolve esforços contínuos. E, durante todo

esse processo, tem se consolidado a ideia de que a educação especial deve se desenvolver em meio ao ensino regular.

Como parte do citado processo, tem-se, também, o Plano Nacional de Educação, o qual resultou na aprovação da Lei n. 13.005/2014. Tal plano representa mais uma importante peça do grande quebra-cabeça em torno da ideia da educação inclusiva. Estabelece metas, diretrizes, para serem cumpridas pelos planos de educação dos entes federados. Sua grande contribuição é o fato de que suas linhas "[...] refletem o fortalecimento e a ampliação das ações na perspectiva inclusiva até então implementadas, atribuindo-lhes status de política de Estado" (MANTOAN, 2015, p. 52).

Por fim, mas não menos importante, tem-se o mais recente instrumento legal que versa sobre a Educação Especial, qual seja, a denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), instituída pela Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Logo em seu primeiro artigo o Estatuto deixa claro que busca assegurar a promoção do acesso aos direitos fundamentais da pessoa com deficiência a partir da observância do princípio da igualdade. E tal princípio é observado a todo o momento no corpo do seu texto.

No capítulo IV do citado Diploma Legal, destinado à educação das pessoas com deficiência, não resta dúvidas acerca da perspectiva inclusiva norteando o funcionamento da Educação Especial. Tal capítulo reitera todos os avanços já alcançados nas normas anteriores, e prevê a necessidade de adaptações ao ensino regular, de modo que as diferenças sejam consideradas.

Após breve análise de alguns elementos presentes na legislação brasileira sobre o tema da Educação Especial, nota-se que a mesma vem sendo objeto de uma (re)construção. Com o passar dos anos, muitos foram os conceitos revisitados, as normas alteradas e as discussões travadas na busca pela efetivação de direitos das pessoas com deficiência. Diante dessa afirmação, um questionamento pode pairar: já que se tem uma gama de ferramentas legais, o que falta para uma efetiva inclusão?

Antes de qualquer tentativa de resposta, cabe mencionar reflexão tecida por Boaventura de Sousa Santos (2007a, p. 23), segundo o qual “o nosso tempo não é um tempo de respostas fortes. É antes um tempo de perguntas fortes e de respostas fracas”. A fala do citado autor apresenta-se adequada ao questionamento acima, visto que, considerando a infinidade de questões que envolvem a iniciativa inclusiva, torna-se tarefa árdua a construção de respostas às perguntas que dela advém.

Sabe-se que desde o primeiro momento que o tema começou a ser tratado, são incontáveis os avanços e também alguns entraves. Neste sentido, a pesquisadora Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes (2015, p. 120) afirma que “a educação foi marcada por mudanças significativas que podem ser entendidas, hipoteticamente, como um movimento pendular que sinaliza ora avanço, ora retrocesso na garantia de escolarização dos estudantes com deficiência”.

Sabe-se, também, que já existem pistas de um caminho que vem sendo trilhado por meio da legislação. Acerca desse caminho, Ines de Oliveira Ramos Martins (2011, p. 61) aduz que “[...] temos um número representativo de legislações da educação e da Educação Especial, porém o fato de todas essas legislações coexistirem não significa que estejam sendo cumpridas, ou mesmo colocadas em ação”.

Por esta razão, pode-se afirmar em um primeiro momento⁷ que, muito embora exista a necessidade de se repensar práticas que ainda trazem marcas de uma educação excludente, as políticas já implementadas – apesar de não gerarem por si só uma efetiva inclusão – servem de base para a consolidação e o fortalecimento gradativo da educação a partir de uma perspectiva inclusiva. A construção de uma educação especial na referida perspectiva é um movimento contínuo e inacabado, e perpassa, invariavelmente, por um caminho cujas veredas serão apresentadas no tópico a seguir: o caminho do reconhecimento da igualdade e das diferenças.

⁷ A questão envolvendo a legislação será novamente abordada no terceiro capítulo da presente pesquisa.

1.3.1 Limites à definição dos conceitos basilares da pesquisa: pessoa com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento

Conforme se verificou no primeiro tópico do presente capítulo, as concepções em torno da deficiência são frutos de construções sociais que se desenvolveram ao longo da história. Para cada momento histórico, verificou-se uma concepção própria, carregada de peculiaridades e com uma representação social diferenciada. Entretanto, no prosseguimento da pesquisa, não bastará que se compreenda as concepções históricas da deficiência como um todo. É importante deixar claro a respeito de quem estamos falando. Para tanto, necessário se faz um novo recorte conceitual – mais específico – a fim de definir os conceitos sobre os quais o presente trabalho se consolida.

A dificuldade para se definir as deficiências é inerente ao tema e proporcional à complexidade do mesmo. No campo da Medicina, a classificação dos tipos e manifestações das deficiências tornou-se necessária, vez que, “[...] a partir do olhar científico do século XIX e XX, foi fundamental na constituição dos modelos de intervenção” (DI NUBILA, 2007, p. 13). Existem, ainda, as dificuldades advindas das diferentes definições legais, administrativas, sociais e culturais, atrelado à grande gama de deficiências.

No tópico anterior, foi possível verificar que a própria legislação contribui no sentido de definir quem são as pessoas destinatárias dos programas e políticas da educação inclusiva. A já mencionada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece o seu público alvo, qual seja: estudantes com deficiência de natureza física, mental ou sensorial; TGD; e altas habilidades/ superdotação. A própria Política já menciona as delimitações dos seus destinatários.

A citada Lei 13.146/2015, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 2º, acompanhando a definição da Política Nacional, afirma que

Art. 2º - Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Em ambas as definições, já não se verifica uma categorização fechada como as constantes em legislações anteriores – como é o caso, por exemplo, do Decreto 5.296/2004. Os novos conceitos são mais abertos e dinâmicos, de modo que a categorização não mais se pauta tão somente em critérios médicos, mas também em critérios que abarcam o contexto no qual tais pessoas estão inseridas.

Dessa maneira, ao se pretender classificar o que é cada deficiência presente em Lei, deve-se partir da ideia de que não é possível conceituá-los tão somente por meio de definições médicas ou por meio de definições sociais e legais. Isso porque a deficiência, de maneira geral, é uma “complexa experiência multidimensional [razão pela qual] impõe inúmeros desafios de mensuração” (SEDPcD, 2012, p. 21).

Outro ponto de partida no que tange à uma pretensa conceituação é o fato de que as classificações das diferentes deficiências em agrupamentos geralmente são estabelecidos partindo-se unicamente de um aspecto da deficiência como, por exemplo, as alterações físicas, mentais, sensoriais ou intelectuais (SEDPcD, 2012, p. 21). Nota-se que uma classificação por uma dessas alterações não estaria errada, mas, por certo, se mostraria incompleta, considerando que hoje o conceito de pessoa com deficiência não começa e não termina nas atribuições da pessoa, mas perpassa o ambiente no qual a mesma está inserida, as condições às quais a mesma é submetida, dentre tantos outros fatores advindos do seu contexto.

Hoje a Organização Mundial de Saúde (OMS) conta com duas classificações que permitem a identificação dos tipos e formas de manifestação das deficiências e dos TGD, são elas: a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – a qual corresponde à décima revisão da denominada

Classificação Internacional de Doenças (CID-10) –, bem como a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Tais classificações estão presentes, por exemplo, na emissão de laudos médicos. Isso ocorre porque em grande parte da legislação brasileira que versa sobre políticas ou programas de inclusão da pessoa com deficiência e/ou transtornos têm como exigência a apresentação desses laudos contendo, dentre outras informações, a indicação dos códigos CID e/ou CIF (DI NUBILA, 2007, p. 10).

Heloisa Brunow Ventura Di Nubila, ao estudar as contribuições das duas classificações para a definição das deficiências, identifica alguns avanços proporcionados pelo CIF em relação ao CID-10 no que tange às conceituações. Afirma que a primeira classificação “[...] faz um deslocamento paradigmático do eixo da doença para o eixo da saúde. [...] introduz um novo modo de compreender a situação de saúde de indivíduos ou populações, mais dinâmico e mais complexo [...]” (DI NUBILA, 2007, p. 38). Outro avanço identificado pela citada autora é o fato de que a abordagem adotada pela CIF traz uma perspectiva social para a deficiência, distanciando-se do modelo estritamente médico adotado pela CID-10 (DI NUBILA, 2007, p. 55).

Nota-se que a mencionada CIF já traz a preocupação em se estabelecer a abordagem equilibrada entre os critérios médicos e os critérios contextuais (advindos de uma interação social) no que tange ao estabelecimento de definições para as deficiências de maneira geral, aconpanhando a tendência que a própria legislação aqui mencionada adota.

Cumprir chamar atenção para o fato de que a menção à existência de critérios médicos para a definição das deficiências tem, no presente estudo, cunho informativo. As mesmas não serão utilizadas neste espaço, dada a complexidade para efetuar uma utilização conjunta e correta dos dados presentes nestes documentos e as limitações técnicas para o manuseio destes pela pesquisadora. Em que pese sua não utilização, hoje já existem estudos que debruçam-se na tarefa de aplicar as classificações CID-10 e CIF nas definições de deficiências de forma geral (DI NUBILA, 2007).

Por uma opção metodológica, este trabalho pretende analisar as questões envolvendo o acesso e a permanência nos cursos de Direito de Vitória de dois grupos estabelecidos como público alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008): estudantes com deficiência de natureza física, mental ou sensorial, bem como com TGD, excluindo da análise os estudantes com altas habilidades/ superdotação.

Toda a construção acima tornou-se necessária para demonstrar que, em momento oportuno, serão delimitadas as deficiências, bem como suas particularidades – considerando os dados obtidos através da pesquisa de campo – e tais delimitações seguirão a tendência (legal, teórica e social) no que tange ao cuidado de se estabelecer uma abordagem equilibrada de critérios, de modo a não ser tendenciosa a utilizar tão somente critérios médicos e, concomitantemente, não se abster por completo de tais critérios.

1.4 IGUALDADE E DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO FORMAL: DUAS FACES DA MESMA MOEDA

Na prática educacional brasileira a perspectiva inclusiva apresenta-se, em um primeiro momento, de forma paradoxal. De um lado, tem-se a existência de um novo paradigma que pretende redirecionar as práticas escolares, a partir de um enfoque inclusivo, de forma que a escola se torne um ambiente aberto para receber todos os alunos, indistintamente. Enquanto, concomitantemente, se espera que esse mesmo ambiente escolar ofereça um atendimento educacional especializado, capaz de atender as especificidades de cada estudante.

Existe, contudo, um fio condutor, o qual permite que duas pretensões, aparentemente conflitantes, se unam. A presença de dois conceitos que possibilitam a construção de uma escola para todos e que são capazes de realizar movimentos contínuos e simultâneos de indistinções e distinções: a igualdade e a diferença.

A ideia de igualdade tem permeado as discussões políticas, sociais e jurídicas ao longo da história. Nas palavras de Norberto Bobbio (1996, p. 23), a igualdade constitui, no debate político, “[...] um valor, até mesmo um dos valores fundamentais em que se inspiraram as filosofias e as ideologias políticas de todos os tempos”. Considerando a sua carga valorativa, segundo o citado autor, torna-se difícil a determinação de um significado descritivo do termo.

Em que pese tal dificuldade, Bobbio (1996, p. 12) considera que se trata de “[...] um tipo de relação formal, que pode ser preenchida pelos mais diversos conteúdos”. Diante desta afirmação, na medida em que se reconhece a ideia de igualdade como uma espécie de “relação formal”, se admite que para que o termo “igual” adquira sentido é necessário se determinar “o que” ou “a quem” este termo está se referindo.

Ao final do século XVIII a igualdade passou a ser anunciada como uma máxima política pertencente a todos os homens, por meio da ideia de que todos nascem iguais. Dada a sua força, tal máxima transformou-se em regra jurídica nas declarações de direitos surgidas a partir deste período (BOBBIO, 1996, p. 23). É neste contexto que nasce a noção de igualdade formal, ou seja, aquela que se manifesta perante a lei.

A proclamação revolucionária francesa pode ser considerada o cenário de afirmação do princípio da igualdade formal, caracterizado como o “[...] mandamento de igual aplicação do mesmo direito a todos, rompendo com a sociedade estamental e com os particularismos jurídicos que caracterizavam o antigo regime” (RIOS, 2003, p. 160).

Ocorre que pela noção de igualdade formal, inúmeras pessoas e grupos não conseguiram usufruir de tal princípio, na medida em que ele não leva em consideração as desigualdades de oportunidades a que os mesmos estavam expostos. Assim, ganha destaque a crítica à igualdade formal, construída sob a influência liberal, abrindo espaço para o que se entende por igualdade material. Nas palavras de Flávia Piovesan (2008, p. 50),

[...] se, para a concepção formal de igualdade, esta é tomada como pressuposto, como um dado e um ponto de partida abstrato, para a concepção material de igualdade, esta é tomada como um resultado ao qual se pretende chegar, tendo como ponto de partida a visibilidade às diferenças.

Portanto, entende-se a necessidade de se buscar uma igualdade para além da simples garantia do direito a todos. Busca-se algo a mais que consiga ser condizente com o “outro lado da moeda”, qual seja, a diferença. Diante das mais diversas formas de negação de direitos e da potencialização das invisibilidades sociais, é preciso se pensar além da simples garantia da igualdade, mas na necessidade do fortalecimento do direito à diferença, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo.

Joaquín Herrera Flores (2008) discorre acerca da necessidade de se contemplar alguns avanços no conceito de igualdade, por meio do reconhecimento público do direito à diferença. Entretanto, ao contemplar esses avanços, é necessário, também, que, a partir de um exercício de reflexão, se questione: diferença em relação a que/ a quem?

Ao se referir ao perigo da aplicação indiscriminada do princípio da igualdade, Roger Raupp Rios (2003, p. 157) afirma que se pode cair em uma armadilha ideológica, isso porque a construção do “igual” parte sempre do pressuposto de que há definido um padrão, um parâmetro, colocado como dominante. No mesmo sentido, caso o direito à diferença seja analisado e aplicado indiscriminadamente, é possível que se incorra na mesma armadilha, de modo que o “diferente” seja reduzido àquele que não se conformou com os padrões impostos pela igualdade.

Diante disso, é necessário ir além do “mero” reconhecimento da diferença e problematizá-la, entendendo que existe, como pano de fundo, o ser humano concreto, que sente na pele o peso da padronização. Entendendo essa necessidade de problematização, Kathryn Woodward (2012, p. 40) afirma que as diferenças são produzidas a partir de sistemas de classificação. Por meio desse sistema, a diferença é aplicada à determinada realidade social e, a partir da sua aplicação, todas as características desta realidade serão polarizadas, de forma que existirão diferenciações entre: nós/eles ou eu/outro.

Cumprir levar em consideração que a forma por meio da qual se concebe essa diferenciação é fundamental para se definir como esses sistemas de classificação irão atuar. Por um lado, poderá ser fonte de construção negativa da diferença, “[...] por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ [...]”. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo” (WOODWARD, 2012, p. 50). Apenas se construída da segunda forma, a diferença será capaz de fazer com que o “nós” ou o “eu” não se tornem padrões colocados como superiores e contrapostos a “eles” e ao “outro”.

A citada autora afirma, ainda, que o conceito de diferença está diretamente relacionado com a ideia de identidade, de forma que a demarcação conceitual de uma é fundamental para a construção do sentido da outra e vice-versa. Da mesma forma, desenvolvendo a ideia trabalhada por Woodward (2012), Thomaz Tadeu da Silva (2012) defende a necessidade da análise conjunta dos conceitos de diferença e identidade. Assim, compreender o conceito de identidade torna-se importante, muito embora tal conceito não esteja diretamente relacionado ao problema proposto. De acordo com os autores acima mencionados, ambos são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, de forma que

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. [...] o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder”. (SILVA, 2012, p. 81).

Thomaz Tadeu da Silva afirma que, em uma primeira aproximação com os conceitos, a relação de dependência acima pode não ser levada em consideração, o que causa a falsa ideia de que a identidade é “[...] simplesmente aquilo que se é [e, de igual forma, a diferença pode ser considerada] [...] aquilo que o outro é” (SILVA, 2012, p. 74). Se enxergadas a partir desta perspectiva, os conceitos só possuem como referência a si próprios, sendo, portanto, autossuficientes e independentes.

Ocorre que, ao ser problematizada, a diferença relaciona-se com o conceito de identidade, de forma que a construção do sentido de uma perpassa,

necessariamente, pela construção de sentido da outra, sendo estabelecida uma estreita relação de dependência. Além da dependência e da correlação entre identidade e diferença, Thomaz Tadeu da Silva chama atenção para o fato de que ambas compartilham de uma importante característica, qual seja: emanam dos contextos de relações culturais e sociais aos quais estão inseridos. Diante disso, “somos nós quem as fabricamos” (SILVA, 2012, p. 76). A partir dessa perspectiva, o processo de construção das diferenças e das identidades ocorre dentro de um sistema de significação, que não é neutro e recebe influências diretas do meio no qual está inserido. E lhe é atribuído significado através da representação.

Observa-se que, para o citado autor, a diferença (e a identidade) se constrói por meio de relações de poder, as quais possuem a força necessária para determinar a realização das operações de inclusão e exclusão, que podem ser traduzidas “[...] em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído” (SILVA, 2012, p. 82).

Diante da problematização da diferença, torna-se possível retomar a pergunta feita anteriormente: diferente em relação a que/ a quem? Por certo, o processo de ressignificação ao qual o conceito foi submetido fornece subsídios para se perceber que os padrões, bem como os critérios de diferenciação, são definidos pelas pessoas ou grupos que detém o poder de defini-los e, a partir daí, criar um raciocínio dicotômico entre o “igual” (padrão) e o “diferente” (que subverte o padrão).

Colocar em discussão a forma como a criação dos padrões de “normalidade” exerce um efeito descaracterizador e desqualificador é o “passo a mais” no que tange a construção do sentido da diferença. Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 313), compreendendo a necessidade de se reconhecer que existem diferenças não inferiorizadoras, trabalha a relação dessas diferenças com a igualdade:

Daí, o novo meta-direito intercultural que, em meu entender, deve presidir a uma articulação pós-colonial e multicultural das políticas de igualdade e de identidade: temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

O sociólogo parte do princípio de que a realização do imperativo acima mencionado enfrenta difíceis obstáculos. Por certo, para que o exercício reflexivo proposto seja dotado de sentido prático, requer que se desenvolva a percepção de que a igualdade e a diferença coexistem e se articulam. A partir dessa visão, o reconhecimento de algo/alguém como diferente ou a atribuição de fatores de diferenciação passam a ser feitos não de forma arbitrária, elencando padrões e rótulos, mas sendo ressignificados, contribuindo para a desconstrução desses padrões de normalidade.

Trazendo esse exercício reflexivo para a prática educacional, nota-se que a educação formal, nos moldes em que foi construída, sob marcos modernos que prezam pela manutenção de preceitos universalistas e igualitaristas, “[...] pautados na uniformização de comportamentos e valores, e de encobrimento, expulsão, encarceramento ou eliminação daqueles grupos ou pessoas que resistem ou não se adequam à padronização” (MAGALHÃES, 2013), tem sido tendenciosa a fixar esses parâmetros de “normalidade” e “anormalidade”. A igualdade é tomada como um parâmetro de normalidade, enquanto a diferença como um parâmetro de anormalidade.

É construída uma prática educacional na qual as diferenças são enxergadas como “[...] fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las” (MANTOAN, 2015, p. 34). São essencializadas, naturalizadas e “[...] tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar uma posição” (SILVA, 2012, p. 73). E essa posição socialmente e pedagogicamente aceita é aquela que vislumbra, tolera e respeita.

Nesse cenário, a deficiência, que é uma diferença, também é essencializada e naturalizada. É vista como uma condição imutável, como algo fixado em determinados indivíduos, diante da qual só resta a aceitação e a tolerância. Essa forma de enxergar as diferenças e conseqüentemente as deficiências resulta na dificuldade de se verificar possibilidade de avanços nas pessoas que as detém. Sobre a questão, assevera Maria Teresa Eglér Mantoan (2015, p. 34):

Pensa-se que nada poderá evoluir, além do previsto, no quadro geral das suas especificações estáticas: os níveis de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, as predisposições para o trabalho e outras tantas mais.

Nota-se que a percepção das diferenças como algo hierarquicamente inferior e fora dos padrões de normalidade é uma das posturas que podem ser assumidas, erroneamente, pelo legislador e pela própria prática educacional especial. Mas não apenas isso, outra forma de desvalidar a questão das diferenças é ignorando-as ou uniformizando-as, como se não estivessem presentes.

Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2010, p. 283) discorre a respeito de extremos perigosos. Para o sociólogo, a gestão da desigualdade e da exclusão nas sociedades opera a partir do dispositivo ideológico do universalismo, que assume as formas de um universalismo antidiferencialista, que nega as diferenças, e um universalismo diferencialista, que absolutiza as diferenças. Sobre cada uma delas, afirma que

A negação das diferenças opera segundo a norma da homogeneização que só permite comparações simples, unidimensionais (por exemplo, entre cidadãos), impedindo comparações mais densas ou contextuais (por exemplo, diferenças culturais), pela negação dos termos de comparação. Pelo contrário, a absolutização das diferenças opera segundo a norma do relativismo que torna incomparáveis as diferenças pela ausência de critérios transculturais. (SANTOS, 2010, p. 283)

Portanto, pode-se criar um ambiente educacional segregador tanto por meio da absolutização das diferenças, que implica nos problemas tratados no início do presente tópico, como por meio da negação das diferenças, que implica na homogeneização.

Diante de todo o exposto, reconhecer as diferenças perpassa pela correta construção do sentido de “ser diferente”. Pela capacidade de usufruir da igualdade, apesar da existência de particularidades. Pela capacidade de usufruir de um verdadeiro “direito à diferença”, o qual “[...] motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros” (PIERUCCI, 1999, p. 7).

Dessa forma, não basta que a educação formal (e a legislação) promova uma política de universalização da escolarização, onde todos são convidados a participar do sistema escolar. É necessário que se coloque em pauta questões mais profundas, como o caráter monocultural presente na dinâmica educacional, que se revela nos conteúdos curriculares, nas estratégias utilizadas em sala de aula, aos valores pregados nas escolas, dentre outros. E diante desse caráter, “simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são” (CANDAU, 2008, p. 50).

Trazendo a atual noção de diferenças para a realidade da educação inclusiva, entende-se que reconhecê-las significa, em primeiro lugar, garantir uma igualdade em termos de acesso à escola regular e, em segundo lugar, considerar as particularidades de cada educando e oferecer um tratamento suplementar diferenciado quando tais necessidades assim requererem, por meio do atendimento educacional especializado.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

2.1 POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS

Para discorrer sobre a inserção da pessoa com deficiência e com TGD na educação superior é necessário que se explique a opção pela utilização do termo “educação”, em detrimento de “ensino”. Tal explicação torna-se necessária, uma vez que não há consenso doutrinário ou legal quanto à utilização das citadas terminologias.

A imprecisão terminológica que se pretende esclarecer tem sua gênese no significado atribuído a cada termo. Segundo Mônica Teresa Mansur Linhares (2010, p. 74), a partir de uma análise etimológica dos termos verifica-se que a palavra

“ensino”, derivado do latim *insignae*, significa instrução ou ação de ensinar. Enquanto “educação”, do latim *educatio*, significa a ação de desenvolver integralmente todas as faculdades dos indivíduos. Linhares (2010, p. 74) afirma, ainda, que a “educação”

[...] designa o processo global pelo qual a pessoa, o indivíduo e a coletividade social aprendem a assegurar conscientemente, no interior da comunidade nacional e internacional, e em seu benefício, o desenvolvimento integral da sua personalidade, das suas capacidades, das suas atitudes, das suas aptidões e do seu saber.

Nota-se que esse processo global se configura de maneira ampla e percorre todos os espaços da vida individual e coletiva. Assim, não se limita ao campo do saber, aos ambientes escolares, tampouco às ações pontuais de ensino-aprendizagem. Muito embora não haja essa limitação, o conceito abarca também a noção de “ensino”. Este, contudo, restringe-se à instrução, à transmissão de um conhecimento específico e curricular.

Diante das diferentes atribuições de sentido advindas de cada terminologia, entende-se adequada a utilização da expressão “educação superior” em detrimento de “ensino superior” na presente pesquisa. Tal escolha busca acompanhar, também, a ideia de educação superior preconizada por importantes documentos que, hoje, traçam os contornos da educação no Brasil e no mundo.

O primeiro deles é a Declaração Mundial sobre Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998a). Resultado da Conferência Mundial sobre a Educação Superior ocorrida em Paris no ano de 1998, estabeleceu um consenso internacional no que tange às missões e funções da educação superior, sendo considerado um marco mundial sobre as questões envolvendo este nível do sistema educacional (LINHARES, 2010, p. 81).

Todo o texto da Declaração evidencia a ideia de “educação” enquanto um processo global, cuja amplitude abarca não só o ato de ensinar, mas todos os âmbitos da vida em sociedade. No Preâmbulo do Documento tal afirmação já pode ser confirmada, conforme se verifica no trecho abaixo:

[...] Enfatizando que os sistemas de educação superior devem aumentar sua capacidade para **viver em meio à incerteza**, para **mudar e provocar mudanças**, para **atender às necessidades sociais e promover a solidariedade e a igualdade**; devem **preservar e exercer o rigor científico e a originalidade**, em um espírito de imparcialidade, como condição prévia básica para atingir e manter um nível indispensável de qualidade; e devem **colocar estudantes no centro das suas preocupações**, dentro de uma perspectiva continuada, para assim permitir a **integração total de estudantes na sociedade de conhecimento global do novo século**. (UNESCO, 1998a, grifo nosso)

O trecho acima colacionado é uma das várias passagens presentes na Declaração onde é enfatizada a abrangência da educação superior. Tanto no Preâmbulo quanto nos artigos subsequentes resta evidenciada, dentre outras questões, a capacidade da educação superior em gerar mudanças no seio social, a sua responsabilidade com a formação dos estudantes, bem como a sua função no que tange à consolidação de processos de ensino-aprendizagem.

Outro documento merece destaque no que se refere a delimitação dos contornos da educação em todos os seus níveis. Conhecido como Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1998b), foi peça fundamental para a organização da Conferência Mundial já mencionada e, posteriormente, para as teses constantes na Declaração resultante desta Conferência. Todo o conteúdo deste relatório foi acolhido, também, pela comunidade educacional brasileira, bem como passou a integrar as bases da política educacional superior do país. (LINHARES, 2010, p. 82)

As reflexões contidas no Relatório Delors (UNESCO, 1998b) tiveram como ponto de partida um quadro prospectivo, por meio do qual foram identificadas as principais questões que marcaram a humanidade nas últimas três décadas do século XX. Posteriormente, foram demarcadas as principais tensões que se encontram no centro da problemática do século XXI. Uma vez demarcadas as tensões, a Educação é colocada como um instrumento capaz de superá-las, uma vez que, de acordo com o Relatório, esta

[...] se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal. (UNESCO, 1998b, p. 16)

O Relatório possibilita uma verdadeira ressignificação da educação contemporânea, desenvolvendo o conceito de uma “educação ao longo de toda a vida”. Tal conceito parte da ideia de que a educação ocupa um espaço cada vez mais significativo na vida em sociedade (fato causado pela necessidade de adaptação às altas exigências do mercado de trabalho) e que deve estar presente em todos os momentos da vida do indivíduo, não só na sua educação básica ou profissionalizante. Parte da ideia da construção de um ambiente educativo que perpassa toda a vida. (UNESCO, 1998b)

Para que se alcance esta educação ao longo da vida, segundo o Relatório Delors, é necessário que o indivíduo consiga, no seu processo educativo, alcançar quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Ambos são conceituados da seguinte forma:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. **Aprender a fazer**, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. **Aprender a viver juntos** desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências [...] no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. **Aprender a ser**, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. (UNESCO, 1998b, p. 101, grifo nosso)

Se analisados de forma conjunta, os quatro pilares traçam uma forma ideal de potencializar os processos de ensino-aprendizagem, cumulando-os com experiências extracurriculares. Em suma, é a soma de conteúdos educacionais formais que conferem ao indivíduo bagagem e capacidade para se qualificar profissionalmente, com os conteúdos advindos de uma “cultura geral”, que desperta o prazer em buscar conhecimento em outras fontes.

O resultado dessa soma é a capacidade de cumular experiências e saberes que possibilitem o desenvolvimento da aptidão para a realização de tarefas qualificadas, a capacidade de estudar e trabalhar em equipe, ressignificando o outro a partir de um olhar de si mesmo, e levar todo o conhecimento cumulado por toda a vida, ultrapassando as barreiras do ambiente educacional e profissional.

O conteúdo do documento ora analisado não se limita a um compilado de sugestões baseadas em visões ideológicas. Suas diretrizes são, sobretudo, um meio de se pensar em reformas educativas, tanto na educação básica quanto na educação superior, a fim de que os sistemas educacionais busquem outras formas de aprendizagem que ultrapassem o acesso ao conhecimento dogmático. Nesse sentido, Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes (2015, p. 60) afirma que

A expansão do ensino superior nos últimos anos tem se dado em decorrência das mudanças no cenário mundial das políticas governamentais e das demandas dos movimentos sociais. Essas mudanças contribuem para que a função do ensino superior seja reinterpretada a partir de outros elementos, como a produção de conhecimento de forma a promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem como indivíduo inserido na sociedade.

O que se espera da educação superior, de maneira específica, para o presente século vai de encontro ao que foi definido enquanto padrão moderno de construção do conhecimento e, conseqüentemente, de atuação dos sistemas educativos. Se está diante da necessidade de que ela “[...] transcenda aos limites de seu compromisso tradicional com a produção e disseminação do conhecimento” (MEC, 2013b, p. 05) e assuma uma verdadeira função social perante aqueles que com a mesma encontram-se envolvidos.

Nota-se que existe uma expectativa de mudança em torno da forma de atuação da educação superior, no sentido de se buscar uma reestruturação dos modos de produção e propagação do conhecimento, motivada por um contexto social e legal que clama por tal mudança. A questão que se apresenta é: como fazer com que a citada reestruturação ultrapasse os anseios sociais e as determinações legais e se converta em experiências educacionais reais?

Na pretensão de se buscar possíveis respostas à questão acima suscitada, se faz necessário adotar como pano de fundo um novo modelo de racionalidade que ultrapasse aquele que se fez (e ainda se faz) presente na lógica moderna. Para tanto, serão utilizadas as reflexões teóricas e epistemológicas do já mencionado sociólogo Boaventura de Sousa Santos, as quais partem do pressuposto de que “[...] para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar

credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. [...] é necessário propor um modelo diferente de racionalidade” (SANTOS, 2010a, p. 94).

Ao propor uma discussão sobre um “novo modelo de racionalidade”, é importante compreender qual modelo se pretende superar. O interesse em entender as características desta racionalidade anterior para as discussões travadas na presente pesquisa guarda relação com a concepção de conhecimento dele advinda e a forma como essa concepção influenciou, e influencia, na construção do que hoje se espera do sistema educacional e a maneira como tal sistema lida com diversas questões, o que inclui a questão envolvendo a inclusão da pessoa com deficiência.

Boaventura de Sousa Santos (2010b, p. 21) afirma que a partir da revolução científica do século XVI, uma nova forma de racionalidade passou a presidir a ciência moderna, tornando-se um modelo global e totalitário, o qual “[...] nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”. Ao desenvolver sua análise acerca desta racionalidade, o sociólogo afirma que se trata de uma “razão indolente”, cuja indolência apresenta-se de quatro formas: razão impotente, razão arrogante, razão metonímica e razão proléptica (SANTOS, 2010a, p. 95). Identificadas as formas de manifestação da razão moderna, o autor debruça-se na tarefa de confrontar as duas últimas das quatro apresentadas⁸.

Em um primeiro momento, antes de tecer suas críticas à denominada razão indolente na sua forma metonímica, Boaventura de Sousa Santos (2010a, p. 97) a define como aquela que “[...] é obcecada pela ideia de totalidade sob a forma da ordem. Não há compreensão nem acção que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem”. Dada suas características, a razão metonímica torna o todo e as partes algo homogêneo, sendo que estas dependem daquele para que suas existências sejam dotadas de sentido.

⁸ Não cabe, neste espaço, um aprofundamento em ambas as razões e suas respectivas críticas. Considerando o objeto de análise da presente pesquisa, serão destacadas a construção teórica no que tange a razão metonímica.

Inês Barbosa de Oliveira (2008, p. 68), ao analisar a relação entre o todo e as partes criada pela razão em comento, afirma que na lógica racional metonímica “[...] a existência de cada parte é entendida apenas e sempre em referência ao todo que a inclui, e qualquer variação é entendida como particularidade”. Isso faz com que sejam criadas dicotomias entre ambos, todo e parte, e que tais dicotomias sejam dotadas de hierarquias.

Desta maneira, tudo aquilo que é compreendido como o “todo” torna-se o padrão hierarquicamente superior àquilo que é compreendido como “parte”. Esta, por sua vez, subsume-se àquela e tem sua existência condicionada à adequação ao padrão do mesmo.

Boaventura de Sousa Santos (2010a, p. 98) apresenta alguns exemplos de relações dicotômicas sufragadas pela razão metonímica, onde as relações hierárquicas são evidenciadas de forma clara: “conhecimento científico/ conhecimento tradicional; homem/ mulher; [...] branco/negro; Norte/Sul [...]”. Na prática, a relação que se estabelece é a que segue: o conhecimento tradicional torna-se parte hierarquicamente inferior ao conhecimento científico (assim considerado como o todo), e a existência daquele só é dotada de sentido quando enxergada a partir da relação com este. Tal ideia preside todas as relações criadas sob a lógica da razão metonímica.

Uma vez apresentada a característica desta face da razão indolente, bem como a forma como a mesma atua ao estabelecer dicotomias hierarquizantes entre os vários “todos” e as várias “partes” que podem ser identificadas no seio social, o sociólogo debruça-se na identificação das suas consequências. A primeira delas é o fato de que a razão metonímica, na medida em que se julga “exaustiva, exclusiva e completa” (SANTOS, 2010a, p. 98), motivo pelo qual não admite ser inteligível nada que não se adeque às suas totalidades, possui uma compreensão limitada do mundo e de si mesma.

A segunda consequência advém das relações hierárquicas dicotômicas forjadas pela razão metonímica e restou evidenciada no momento em que se demonstrou a lógica que preside tais relações. Conforme já mencionado, as partes são compreendidas

como inerentes ao todo, de modo que “[...] não é admissível que qualquer das partes tenha vida própria para além da que lhe é conferida pela relação dicotômica e muito menos que possa, além de parte, ser outra totalidade” (SANTOS, 2010a, p. 98).

Diante dessas consequências, nota-se que a racionalidade moderna, enquanto uma razão metonímica, pode ser atribuída a supressão da riqueza que existe no mundo, considerando que, por meio dela, só foi (e só é) reconhecido como válido aquilo que se adequava aos padrões impostos pelos seus “todos” (conhecimentos, práticas, costumes, grupos, culturas, dentre tantas outras questões que envolvem a vida em sociedade).

A busca por recuperar o que a razão metonímica desperdiçou perpassa, necessariamente, por uma crítica à mesma. E esta crítica, segundo Boaventura de Sousa Santos, deve se dar por meio da “[...] ampliação do mundo através da ampliação e diversificação do presente. [Afirma, ainda, o autor que] só através de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente” (SANTOS, 2010a, 101).

E este exercício de ampliação do mundo e do presente para se buscar o que se perdeu (e ainda se perde) com a razão metonímica moderna deverá ocorrer, segundo o autor, por meio do que o mesmo denominou de “sociologia das ausências”, a qual é conceituada como “[...] uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe” (SANTOS, 2010a, p. 102).

A sociologia das ausências permite, portanto, trazer à tona todos os “todos” e “partes” silenciados e lançados para o que se acreditava não ser dotado de existência. Reitera-se que inexistentes não por, de fato, não existirem até então, mas por não haver pretensão, na lógica metonímica, de que suas presenças fossem consideradas. São inúmeras as experiências sociais, as culturas, as práticas, as epistemologias, dentre tantas outras riquezas que podem ser trazidas à tona por meio do exercício da sociologia ora mencionada.

Boaventura de Sousa Santos distingue cinco maneiras por meio das quais a razão metonímica pôde produzir, e ainda o faz, as não-existências. Denominados de “modos/lógicas de produção da não-existência”, incidem em diferentes campos da vida em sociedade e se assentam no que o autor denomina de monoculturas. São eles: os modos que se assentam na monocultura do saber; na monocultura do tempo linear; na monocultura da naturalização das diferenças; na monocultura do produtivismo; e a lógica da escala dominante. (SANTOS, 2010a, p. 103-104)

A forma de operação da sociologia das ausências é substituir as denominadas monoculturas por ecologias. Existe uma busca por “[...] superar, através da instauração de diferentes ecologias, cada forma de não-existência e de monocultura a ela associada” (OLIVEIRA, 2008, p. 74). Portanto, na teoria do sociólogo em comento, para cada monocultura que se apresenta na lógica da razão metonímica existe um antídoto, denominado de ecologia, que age no sentido de transformar as ausências em presenças.

Segundo o mencionado sociólogo, o que existe em comum nessas cinco ecologias é a ideia de que a realidade não se limita ao que existe, de modo que “propõem uma versão ampla de realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são ativamente produzidas como não existentes” (SANTOS, 2010a, p. 115). São elas: ecologia de saberes; ecologia das temporalidades; ecologia dos reconhecimentos; ecologia das trans-escalas; ecologia das produtividades.

Até o momento, a preocupação central foi apresentar os pilares de parte da teoria do autor ora mencionado, criando espaço propício para que a mesma seja aplicada às questões que circundam a presente pesquisa. Entretanto, mais uma vez se faz necessário um recorte teórico, considerando o objeto de análise no presente estudo e, especificamente, no presente capítulo.

Conforme afirmado anteriormente, a educação superior, bem como as instituições que dela fazem parte, enfrentam uma fase de mudanças, principalmente no que tange à sua função no seio social. Conforme assevera Alessandra Brasileiro de Menezes (2015, p. 60),

[...] abre-se um espaço para repensar esta instituição [bem como a própria educação superior, de maneira geral] como responsável por novas concepções e significados, principalmente no que diz respeito a sua função social. Assim, é cada vez mais necessária a função da universidade na formação de seres humanos como sujeitos históricos, sociais, culturais e de direitos, independentemente das condições desses seres humanos, no cenário das políticas públicas de inclusão.

Tendo como ponto de partida este cenário, o que se revela é que existem questões que se apresentam à educação superior que a razão metonímica não consegue dar conta por si própria, considerando suas limitações intrínsecas e que, por conseguinte, necessitam ser analisadas a partir da ótica proporcionada pela sociologia das ausências. Assim, pode-se conferir existência e significado ao que fora tido como não-existente neste espaço educacional e permitir, por meio da utilização das ecologias apropriadas, que este nível da educação consiga responder de forma satisfatória ao que se espera do mesmo no presente século.

A primeira monocultura elencada por Boaventura que pode ser verificada no sistema educacional como um todo (incluindo a própria educação superior) é a denominada “monocultura do saber”, a qual é considerada pelo sociólogo como “[...] o modo de produção de não-existência mais poderoso” (SANTOS, 2010a, p. 102). Isso porque transforma a ciência moderna e as culturas hegemônicas em padrão único (no todo) e tudo aquilo que foge a este “todo”, que não se subsume a este como “parte”, é tido como se não existisse.

Os sistemas educacionais foram construídos sobre a lógica da monocultura do saber. Em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental, branca e burguesa, a escola em todos os seus níveis de educação tem sido induzida a negligenciar as diferentes formas de se produzir conhecimento, de saber, de pensar e de estar no mundo (OLIVEIRA, 2008, p. 70).

De forma específica, a educação superior tem sido induzida a reduzir o ambiente educacional à mera transmissão do conhecimento. Isso se justifica pelo fato de que, conforme assevera Mônica Tereza Mansur Linhares (2010, p. 93),

[...] durante muito tempo a universidade [aqui podendo ser compreendida como todas as instituições de ensino superior] se ocupou em seus cursos quase que exclusivamente do ensino, mantendo como objetivo principal a transmissão dos saberes, selecionando, sistematizando e difundindo o conhecimento.

Como remédio a esta monocultura, tem-se a já citada ecologia dos saberes. Esta, trata-se de uma utilização contra-hegemônica do conhecimento científico, de modo a permitir que outras formas de conhecimento sejam produzidas e propagadas, por meio da exploração de práticas alternativas, pautadas em saberes não científicos (SANTOS, 2010a, p. 107).

Considerando sua forma de atuação no sistema educacional, a ecologia dos saberes busca trazer à tona aquilo que deixou de ser considerado como existente pela monocultura do saber, de modo a trazer à existência todas as formas de produção e propagação de conhecimento silenciadas. Corroborando com tal afirmação, Inês Barbosa de Oliveira (2008, p. 74) afirma que no que tange à monocultura do saber, “[...] o exercício da sociologia das ausências estaria no trabalho de identificação de contextos e práticas em que os diferentes saberes se tornam operantes, superando, através da sua aplicação, a ignorância com a qual eram anteriormente identificados”.

Neste sentido, a partir da ótica da ecologia do saber, pode-se afirmar que existe um movimento social e legal para que sejam efetivadas mudanças no sistema educacional de forma geral (e na educação superior) no presente século, as quais possibilitam o surgimento de novas formas de saberes que ultrapassam o saber científico, bem como de novas formas de produção do conhecimento, o qual deixa de ser produzido somente pela troca professor/aluno ou instituição/aluno e passa a advir também do contato do aluno com o mundo à sua volta.

Exemplo disso é o que determina o já referenciado Relatório Delors (1998) no que tange à necessidade de se “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”. Ambos processos de aprendizagem pressupõem não só a necessidade de se utilizar dos saberes organizados e sistematizados, considerando que “[...] o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e pode enriquecer-se com qualquer experiência” (UNESCO, 1998, p. 92), mas também das diferentes formas de compreensão da realidade.

Tal movimento é o que tem permitido à educação “[...] identificar e valorizar outros modos de pensar e de estar no mundo – para além daquilo que a razão metonímica, com suas dicotomias e sua necessidade de ordem, percebe e aceita como existente” (OLIVEIRA, 2008, p. 70) e, dessa forma, compreender o que de fato acontece no ambiente educacional que foge aos modelos científicos pedagógicos tradicionais.

A segunda monocultura que também é experimentada pela educação superior é a chamada “monocultura da naturalização das diferenças”, a qual, segundo Boaventura de Sousa Santos (2010a, p. 103), “consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam hierarquias”. De acordo com a lógica que preside esta monocultura, todas as inferioridades, por serem naturais, são tidas como insuperáveis, de forma que “[...] quem é inferior, porque insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior” (SANTOS, 2010a, p. 103).

Conforme já demonstrado no primeiro capítulo, o espaço educacional, em todos os seus níveis, sempre estabeleceu seus próprios padrões de “normalidade”, formando um “todo” hegemônico. Considerando que operava como pano de fundo a razão indolente, todas as partes – aqui considerados as instituições, os alunos, professores, administradores, dentre outras possíveis partes desse espaço – adequavam-se aos padrões estabelecidos pelo todo. Nesse cenário, todos aqueles que subvertessem ao padrão do todo, automaticamente não poderiam ser considerados parte.

Aqui, cumpre trazer a questão da inclusão da pessoa com deficiência, objeto central do presente trabalho. Já se demonstrou que o caminho percorrido para que fosse garantida a inclusão dessa pessoa no ambiente educacional foi longo e perpassou por vários momentos paradigmáticos, envolvendo desde a total exclusão até a inclusão. E os sistemas escolares, em todos os níveis, “[...] estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial” (MANTOAN, 2015, p. 22).

A partir do momento que se olha para esse caminho a partir da ótica da sociologia das ausências, é possível notar que os processos de segregação e integração repetiram a lógica da colonialidade do poder capitalista moderno e ocidental (presente na razão metonímica) a partir da qual é possível “[...] identificar diferença com desigualdade, ao mesmo tempo que se arroga o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente” (SANTOS, 2010a, p. 110).

Como forma de superar esta monocultura, Boaventura de Sousa Santos apresenta a já mencionada “ecologia dos reconhecimentos”. Tal ecologia consiste em estabelecer uma nova articulação entre o princípio da igualdade e da diferença, permitindo o surgimento de “diferentes iguais”, sendo, para o autor, “[...] uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos” (SANTOS, 2010a, p. 110).

No que tange especificamente à educação superior, uma das metas estabelecidas pelo já mencionado Relatório Delors para este século é “aprender a viver juntos”, o que significa aprender sobre si mesmo e descobrir o outro (UNESCO, 1998, p. 98). Isso só é possível a partir de um sistema de educação que opere visando extinguir as categorizações e oposições excludentes, a partir de uma ressignificação do outro e das suas diferenças.

Por fim, pode-se notar a presença no sistema educacional da mencionada “monocultura dos critérios de produtividade capitalista”. Esta, tendo como objetivo o crescimento econômico, estabelece como critério a produtividade. Seguindo esta lógica, “[...] a não existência é produzida sobre a forma do improdutivo [...]” (SANTOS, 2010a, p. 104).

Boaventura de Sousa Santos (2010a, p. 104) deixa claro que os critérios de produtividade/improdutividade resultantes da monocultura acima descrita se aplicam tanto à natureza quanto ao trabalho humano. Aqui, entende-se o trabalho humano não apenas aqueles subsumíveis ao ambiente laboral, mas sim o trabalho enquanto meio de colocar em prática um conhecimento.

No ambiente educacional, a criação desses critérios não foi diferente. No que tange especificamente à pessoa com deficiência, quando se analisa a exclusão das mesmas desse ambiente, o que está em jogo, quase sempre, é a “ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar” (MANTOAN, 2015, p. 22). Ignorância esta que se torna, facilmente, um fator de caracterização da improdutividade.

A forma de se confrontar esta monocultura é por meio da denominada “ecologia das produtividades”, a qual opera seguindo a lógica da busca pela “[...] recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção [...]” (SANTOS, 2010a, p. 113). Aqui, pode-se destacar dois exemplos que baseiam suas pretensões e lutas na citada ecologia.

O primeiro deles, atingindo todo o sistema educacional (em todos os seus níveis), é a determinação do “aprender a ser” estabelecido pelo Relatório Delors como um dos pilares da educação. Por meio deste pilar se busca “[...] não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades dos indivíduos” (UNESCO, 1998, p. 102), o que resulta na ideia de que todos são produtivos, na medida das suas características e aptidões.

Outro exemplo é o movimento em prol da inclusão da pessoa com deficiência no citado sistema. A partir desse movimento, o sistema educacional é “[...] provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir, melhorando a qualidade do ensino [...] e atingindo todos os alunos que fracassem nas salas de aula” (MANTOAN, 2015, p. 28). Mais uma vez, seguindo a lógica da ecologia em comento, é identificada uma prática onde a “improdutividade” (considerada a partir da razão metonímica) converte-se em produtividades anteriormente silenciadas.

Após todo o exposto, cumpre retomar o questionamento que motivou a construção teórica acima. Uma efetiva reestruturação da educação superior, que atenda aos anseios sociais e legais, perpassa, necessariamente, por práticas contra-hegemônicas, situadas em uma nova “racionalidade cosmopolita” (SANTOS, 2010a, p. 95), capaz de recuperar a experiência desperdiçada no ambiente educacional, operando a partir de uma sociologia das ausências.

2.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A INSERÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Diante do exposto no tópico anterior, o sistema educacional (em todos os seus níveis), operando sob a lógica da racionalidade moderna indolente, atua enquanto espaço de produção de não-existências. Entretanto, tal sistema vivencia hoje uma ressignificação do seu papel, assumindo-se como instrumento de promoção da educação por toda uma vida.

Nesse cenário, surge para a educação superior, enquanto parte importante do sistema educacional, a responsabilidade de intervir, por meio de estratégias contra-hegemônicas, na efetivação dessa nova roupagem da educação, contribuindo para a tessitura de relações mais democráticas e igualitárias dentro dos seus espaços. É a partir dessa visão que se passa a discutir no presente trabalho a importância deste nível da educação no que tange a consolidação da inclusão de grupos que, antes, não tinham acesso ao seu espaço, como é o caso da pessoa com deficiência.

As últimas décadas do século passado já anunciavam quais caminhos deveriam ser percorridos pela educação (de maneira geral) no século vindouro. Conforme se verificou no primeiro capítulo da presente pesquisa, neste período as políticas inclusivas começaram a ganhar força por meio de movimentos e importantes documentos e legislações nacionais e internacionais (já mencionados) que firmaram compromisso com a temática.

Afirmam Stroparo e Moreira (2013, p. 994) que na década de 90, especificamente, “[...] as reflexões sobre inclusão de alunos com deficiência tomaram uma dimensão maior”, sobretudo porque se valeram do amparo proporcionado pelos citados documentos e legislações. Exemplos de documentos que conferiram (e ainda conferem) importância maior à citada década são a Conferência Mundial sobre

Educação para Todos (Jomtien) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca).

Muito embora as contribuições destes documentos no que tange a efetivação da educação inclusiva já tenham sido expostas no primeiro capítulo da presente pesquisa, cumpre reiterar que ambos firmaram o compromisso com a democratização do acesso à educação, bem como com a urgência de mudanças na educação para o reconhecimento das diferenças e necessidades de cada aluno (STROPARO; MOREIRA, 2013, p. 994) e prepararam o ambiente para que tais questões fossem discutidas, também, na educação superior (e não se limitasse a educação básica).

Foi nesta década que o Brasil experimentou os desafios relacionados com a política de inclusão na educação superior vinculados a propostas pedagógicas que tivessem como fio condutor a ideia de equiparação de oportunidades (MENEZES, 2015, p. 55). E como resultado dessa experiência, surgiram as primeiras medidas educativas que tinham como foco a inserção da pessoa com deficiência nas Instituições de Ensino Superior e as primeiras legislações que tratavam especificamente deste nível da educação. Isso porque, conforme asseveram Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 129),

Do mesmo modo que a proposta da inclusão na educação básica precisa ter uma organização pedagógica planejada, devidamente financiada para assegurar os apoios e recursos físicos, humanos e materiais aos alunos com necessidades educacionais especiais, o ensino superior necessita das mesmas condições [...].

Diante dessa necessidade, surgiram as primeiras iniciativas governamentais⁹. A primeira delas se deu por parte do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), através da Portaria nº 1.793/94 (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011, p. 129). Levando em consideração a necessidade de se complementar os currículos de formação de docentes e outros

⁹ Cumpre ressaltar que outros marcos legais foram importantes na consolidação da educação inclusiva no nível superior, os quais já foram mencionados e analisados em tópico próprio na presente pesquisa. Neste tópico, busca-se a análise de iniciativas governamentais cujo teor diz respeito especificamente a diretrizes destinadas a este nível da educação, não abarcando a educação básica.

profissionais que interagem com as pessoas com deficiência, a referida Portaria recomendou:

Art. 1º – [...] a inclusão da disciplina “aspectos ético-político- educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º – [...] a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos– Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde(Educação Física, Enfermagem , Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º. [...] a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial. (MEC, 1994)

Da interpretação dos artigos acima mencionados, nota-se que a grande contribuição da mencionada Portaria foi no sentido de se preocupar com a abordagem da temática em alguns cursos superiores, por meio da inclusão de disciplinas e conteúdos que versassem sobre a “integração” da pessoa com deficiência. Cumpre ressaltar que, muito embora já houvesse um movimento a nível mundial no sentido de implementação da perspectiva inclusiva na educação especial, alguns documentos governamentais (como o citado acima) ainda traziam em seus textos a terminologia “integração”. Tal fato denota que o processo de consolidação da perspectiva inclusiva foi (e ainda é) gradativo.

No ano de 1996 ocorreu a segunda iniciativa do Ministério da Educação, a qual contou com a emissão do Aviso Circular nº 277/MEC/GM (MEC, 1996), destinado às Instituições de Ensino Superior. Este solicitava, em suma, que fossem realizados ajustes nos momentos de elaboração do edital, de realização do vestibular e de correção das provas, a fim de possibilitar da melhor forma o acesso dos estudantes com deficiência a estas instituições.

Para tanto, o documento sugeriu que fossem feitas alterações e flexibilizações nos serviços educacionais, na infraestrutura, bem como na capacitação de recursos humanos. Como exemplos dessas sugestões tem-se a utilização de recursos específicos para atender ao alunado com baixa visão, a adaptação de espaços

físicos, mobiliários e equipamentos e a instalação de bancas avaliativas especiais, contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato ao vestibular, dentre outras possíveis alterações constantes no Aviso. (MEC, 1996)

Outra importante iniciativa no que tange à garantia do acesso da pessoa com deficiência no quadro de alunos de Instituições de Ensino Superior foi a Portaria nº 1.679 instituída em dezembro de 1999 (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011, p. 129). Teve por escopo incluir requisitos de acessibilidade para alunos com deficiência física, visual ou auditiva como critério de avaliação de condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização, reconhecimento, credenciamento e renovação dos mesmos (MEC, 1999).

Ainda na busca por melhorias nas condições de acesso da pessoa com deficiência à educação superior, no mesmo ano (1999) houve a aprovação do Decreto nº 3.298/99, o qual regulamentou a Lei nº 7.853/89, dispondo sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”. No que tange especificamente à educação superior, o citado documento estabeleceu, em seu artigo 27, a necessidade de as Instituições de Ensino Superior realizarem adaptações no tempo de prova, bem como oferecer o apoio previamente solicitado pelo aluno com deficiência, aplicando-se tal determinação também ao sistema geral do processo seletivo para ingresso nos cursos universitários. Além disso, atribuiu ao Ministério da Educação a responsabilidade pela emissão de instruções às instituições para que incluam nos seus currículos disciplinas envolvendo a temática da inserção da pessoa com deficiência. (BRASIL, 1999)

No ano de 2004 houve a aprovação do Decreto nº 5.296. Tal documento previu normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário à acessibilidade das pessoas com deficiência ou daquelas que possuem mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

O Ministério da Educação, juntamente com outros órgãos do governo, ao apresentar o documento “Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)” (MEC, 2013b, p. 09) inclui o mencionado Decreto no rol das iniciativas governamentais em

prol da inserção da pessoa com deficiência na educação superior. Isso porque, dentre as determinações do mesmo, uma delas é no sentido de que todos os estabelecimentos educacionais, tanto no nível básico como no nível superior, públicos ou privados, devem proporcionar condições de acesso e utilização a todos os seus ambientes, “[...] inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários” (BRASIL, 2004).

Nota-se que a partir do referido Decreto a preocupação começa a se voltar, também, para as condições de permanência do aluno com deficiência na educação superior. Anteriormente a este marco legal as preocupações estavam voltadas, prioritariamente, ao acesso desses alunos às Instituições de Ensino Superior, sem maiores preocupações quanto a situação dos mesmos após o seu ingresso.

Importa esclarecer que, em que pese a importância das garantias legais de acesso, o processo inclusivo implica, também, a observâncias de condições que possibilitem a permanência dos alunos com deficiência, bem como “[...] a disseminação da informação e sensibilização da comunidade acadêmica para o desenvolvimento da educação inclusiva” (MEC, 2013b, p. 04), de forma que as políticas governamentais instituídas sejam dotadas de significado prático.

Já no ano de 2005, o Decreto Federal 5.626 “[...] instituiu um novo cenário político com relação ao reconhecimento da diferença linguística dos surdos” (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011, p. 130). Dentre suas determinações, algumas implicam diretamente no tratamento conferido à pessoa com deficiência na educação superior, como é caso da constituição da disciplina de Libras como optativa nos cursos deste nível da educação.

Ainda em 2005 foi implementado o “Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior”, por parte do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior/SESu e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. Sua finalidade é a propositura de ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio do fomento e da criação de núcleos de acessibilidade nas mesmas (MEC, 2013a).

Desde o período em que foi criado, o programa lança editais visando apoiar os projetos de criação ou de replanejamento dos citados núcleos. Segundo o mais atual Documento Orientador do Programa Incluir¹⁰ (MEC, 2013a),

no período de 2005 a 2011, o Programa Incluir – acessibilidade na educação superior, efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada.

O mencionado Documento Orientador do Programa Incluir (MEC, 2013a) traz gráficos indicadores do crescente número de matrículas de pessoas com deficiências na educação básica e na educação superior, e chega a conclusão que “[...] a educação brasileira vive um intenso processo de transformação, motivado pela concepção da educação inclusiva, compreendido muito além do acesso efetivado por meio da matrícula” (MEC, 2013a).

O ano de 2006 tem como marco a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. No primeiro capítulo da presente pesquisa foram apresentadas algumas das principais contribuições advindas deste documento internacional no que tange à efetivação de uma política inclusiva no sistema educacional como um todo. Cumpre reiterar que a Convenção assegura o acesso e a permanência da pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino, chamando atenção para a necessidade da educação superior participar desse processo.

O já mencionado documento que estabelece os “Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior” (MEC, 2013b, p. 10) elenca, ainda, como contribuição à consolidação da inserção da pessoa com deficiência no ensino superior o Decreto nº 7.234/10. O mesmo dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), cuja finalidade é a ampliação das condições de permanência dos jovens, de maneira geral, na educação superior pública federal (BRASIL, 2010).

¹⁰ “Orienta a institucionalização da Política de Acessibilidade nas IFES, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos nºs 5.296/2004, 5.626/2005, 186/2008, 6.949/2009, e 7.611/2011” (MENEZES, 2015, p. 133).

O Decreto prevê que as condições estabelecidas no seu Programa Nacional devem ser implementadas de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. E muito embora elenque ações voltadas para todos os jovens que usufruem da educação pública superior, dá atenção à assistência na área do “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010)

Foram elencadas até o presente momento algumas (consideradas de maior relevância para o que se pretende demonstrar na presente pesquisa) importantes iniciativas governamentais no sentido de implementar ações voltadas para o ingresso e permanência da pessoa com deficiência na educação superior. Tal esforço teórico deve-se à importância assumida pela legislação no que refere a uma temática tão cara. Isso porque compartilha-se do entendimento de que “[...] declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante” (CURY, 2002, p. 259).

Em que pese cada documento exercer função específica na construção e concretização da ideia de inclusão no nível superior, todos compartilham um mesmo resultado prático, qual seja, a constituição de uma “[...] agenda de discussão das políticas educacionais [que conseqüentemente] reforçam a necessidade de elaboração e implementação de ações voltadas para a universalização do acesso” (MEC, 2013b, p. 10) a este nível da educação.

Não apenas isso, abre caminho para que se discuta no interior de cada curso da educação superior se tais políticas governamentais são implementadas e, em caso positivo, a forma como o processo de implementação se desencadeia. Campo fértil para tais estudos são os cursos de Direito e os motivos que justificam tal afirmação serão explicitados no tópico que segue.

2.3 OS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL: LOCAL ONDE SE ESTUDA E/OU SE PRÁTICA A INCLUSÃO?

Se a educação superior, de forma geral, trilha um caminho desafiador para a consolidação de uma reforma democrática e para a busca de um caráter contra-hegemônico – capaz de, por exemplo, efetivar as políticas inclusivas –, nos cursos de Direito, por suas características intrínsecas, tais desafios podem assumir proporções ainda maiores. Entretanto, para que se possa compreender a forma como essas características influenciam – até os dias de hoje – nas práticas desses cursos é imprescindível que se tenha conhecimento de como as mesmas foram engendradas no decorrer da história.

Em 1827, já declarada a independência e iniciada a busca pela construção do Estado Nacional, surgiram os primeiros cursos de Direito no Brasil, implantados nas cidades de São Paulo (Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Academia de São Paulo) e Olinda (Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda) (COLAÇO, 2006, p. 13).

Tal fato, se encarado de forma superficial e acrítica, corre o risco de se tornar tão somente um dado histórico. Em contrapartida, se observado a partir de lentes atentas aos contornos atuais dos cursos de Direito, certamente dará ensejo a importantes constatações dotadas de criticidade. E para a construção de uma visão crítica acerca do surgimento desses cursos no país, é necessário que se parta de um pressuposto.

Este, o qual fornece aparato teórico para se compreender a forma como as relações sociais, econômicas e políticas foram estabelecidas no Brasil no decorrer da história, diz respeito ao fato de que o país, enquanto colônia, moldou-se aos padrões estabelecidos pelo colonizador europeu. Neste sentido, Aníbal Quijano (2007, p. 94) afirma que a perspectiva europeia, exercendo sua hegemonia sobre os demais povos por meio dos processos de colonização, teve o condão de naturalizar suas experiências, tornando-as um padrão aceitável e inquestionável.

A partir dessa constatação, é possível identificar em todas as sociedades que passaram pelos processos de colonização resquícios de dois fenômenos: colonialismo e colonialidade. Muito embora sejam interligados, cada fenômeno exerce sua influência histórica de determinada maneira. Cumpre ressaltar que a compreensão dos mesmos é fator indispensável para que o processo de construção dos cursos jurídicos no Brasil seja interpretado de maneira mais ampla.

O primeiro fenômeno, denominado de colonialismo, pode ser definido, em suma, como o resultado dos processos colonizadores. Nas palavras de Heleno Florindo da Silva (2014, p. 46), trata-se de um “[...]movimento político, social, econômico e cultural, [...] essencial para a sobreposição dos dogmas modernos às colônias europeias”. Pode-se afirmar, portanto, que representa o movimento de imposição verticalizada e desigual daquilo que advém da metrópole (localizada no topo) para as colônias (localizadas na base).

Por sua vez, o fenômeno da colonialidade pode ser compreendido como a principal consequência do colonialismo. Aníbal Quijano (2007, p. 93), ao cunhar um conceito para o termo, o concebe como algo que teria a capacidade de transcender o colonialismo histórico, fazendo com que a relação de exploração, domínio e imposição advinda da metrópole persista, apesar dos processos de independência e do fim das colonizações.

Nota-se que as noções de colonialismo e colonialidade se entrelaçam e os efeitos advindos desse entrelaçamento, dentro do contexto da racionalidade moderna hegemônica ocidental¹¹, marcam o início de um processo de perpetuação da condição colonial – e, conseqüentemente, perpetuação das imposições dos padrões europeus de mundo. Processo este que alcançou todas as searas da vida em sociedade, incluindo a implantação dos cursos de Direito no Brasil.

¹¹ Nesse contexto, operava a lógica da já mencionada razão indolente, cujas características e efeitos no seio social foram explicitadas no primeiro tópico do presente capítulo.

No mesmo sentido é o posicionamento de Pinheiro, Santos e Francischetto (2017, p. 18). As citadas autoras afirmam que a “[...] discussão acerca dos efeitos proporcionados pelos colonialismos e pelas colonialidades perpassa inúmeros momentos de organizações e espaços sociais e também esteve presente na própria criação dos cursos jurídicos no Brasil”.

Como resultado natural do pressuposto acima enfrentado, tem-se o contexto no qual o Brasil estava inserido à época da implantação dos cursos jurídicos. Para compreender esse contexto, necessário se faz atentar-se ao fato de que emerge em cada período histórico uma prática jurídica dotada de particularidades e que se mostra dominante (WOLKMER, 2002, p. 24).

Com a proclamação da Independência em 1822 surgiu a necessidade de se formar uma elite intelectual capaz de assumir os cargos de poder do Estado e movimentar a máquina burocrática - sujeitos formados para atuar a serviço das ideologias estatais (SANTOS, 2002, p. 36-37). Ocorre que, até o momento, não havia no país faculdades onde tal elite poderia ser produzida, visto que, “[...] até esta data os brasileiros que quisessem diplomar-se deveriam procurar as faculdades Europeias, em especial a Universidade de Coimbra” (FRANCISCHETTO, 2010, p. 14), razão pela qual começou-se a discutir a implantação dos cursos de Direito em terras brasileiras.

Tal cenário revela que a verdadeira intenção da formação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, por meio da Lei de 11 de agosto de 1827, em muito se distanciou da busca por uma formação jurídica efetiva para solucionar os problemas vivenciados pela sociedade da época. Pelo contrário, foi instrumento para concretizar uma autonomia social, política e intelectual de Portugal.

Os cursos jurídicos implementados carregaram, desde o seu surgimento, as características da cultura jurídica da Europa Ocidental, submersa no paradigma jurídico Moderno, por sua vez marcado, nas palavras de Antônio Carlos Wolkmer (2002, p. 24), por

[...] determinadas características (geral, abstrato, coercível e impessoal), principais institutos (propriedade privada, liberdade de contratar e autonomia da vontade, direitos subjetivos) e cosmovisões jusfilosóficas hegemônicas (jusnaturalismo e positivismo jurídico).

Nota-se, portanto, que muito embora os primeiros cursos tenham surgido na época do Império, ainda traziam fortes características fruto de uma herança colonial. Não houve, como se verifica, a criação de uma cultura jurídica brasileira com a instituição dos cursos de Direito, mas sim uma transposição de um modelo jurídico europeu (hegemônico) à história das suas antigas colônias, e com ela a submissão do Direito, e conseqüentemente dos cursos, ao que era produzido pela Metrópole portuguesa.

Pode-se afirmar que o Brasil bebeu da fonte portuguesa em todos os sentidos em se tratando da construção da sua cultura jurídica nacional e, como consequência natural, os cursos de Direito também reproduziam o modo de operação da Metrópole, fonte das ideias, das leis, dos institutos, do modo de pensar. Por seguirem o formato da Universidade de Coimbra, tais cursos já denunciavam algumas características marcantes em sua fundação como, por exemplo, o excessivo formalismo, a preocupação com a manutenção dos interesses de uma elite, a alienação da realidade social brasileira, dentre tantas outras (BASTOS, 2000, p. 12).

Diante de tais características, as primeiras faculdades de Direito, erguidas e desenvolvidas sobre padrões alienígenas, não se consolidaram a partir da elaboração de um pensamento jurídico próprio, calcado na realidade brasileira e condizente com os anseios da sociedade que aqui vivia. Pelo contrário, atuavam como mais um instrumento de propagação da racionalidade moderna ocidental.

No que tange à prática educacional nos cursos implantados no país, Gilsilene Passon P. Francischetto (2010, p. 14-19) afirma que tal prática seguia tanto o modelo pedagógico tradicional (o que se verifica, por exemplo, pelo tipo de metodologia de ensino adotada, qual seja, a aula conferência coimbrã), como a tendência liberal tecnicista (a qual sofreu forte influência do positivismo). E a partir das influências exercidas por ambos os modelos pedagógicos, outras características

fundantes são observadas em tais cursos, quais sejam: “[...] a descontextualização, o dogmatismo e a unidisciplinaridade”.

Com o passar dos anos, em um contexto de aumento na demanda da população em relação à educação, os cursos de Direito sofreram pequenas e graduais reformas (BASTOS, 2000, p. 39-43). Em que pese tais mudanças, trazendo o peso das suas características fundantes, os tais cursos (e conseqüentemente o ensino jurídico) ainda são tendenciosos a seguir uma lógica dogmática e exegética, pautada em um distanciamento da realidade social. Diante desse cenário, para muitos o ensino jurídico atravessa profunda crise. Acerca dessa crise, Fábio Costa Morais de Sá e Silva (2007, p. 45) afirma que

[...] os textos produzidos sobre a ‘crise do ensino jurídico’ na última década aparecem quase sempre permeados por sensações ambivalentes, que alternam entre o entusiasmo com a possibilidade de construção de uma ‘agenda de reformas’ e a constatação do quão difícil é traduzi-la em práticas que convincentemente podem ser designadas como de transformação.

Tais sensações ambivalentes dão margem a alguns questionamentos. O que se está chamando de crise? Caso se considere como motivo da citada crise a insuficiência do Direito ensinado nas faculdades em acompanhar as reais demandas sociais, pode-se afirmar, sem medo, que tal crise é enfrentada desde a criação dos primeiros cursos jurídicos no país. Logo, estariam os cursos de Direito submersos em uma crise permanente?

Ao discorrer sobre a crise do que chama de paradigma dominante (SANTOS, 2010, p. 40), Boaventura de Sousa Santos considera a “crise” como o momento em que determinado conhecimento ou determinada forma de se organizar um saber (até então paradigmáticos), já não conseguem mais se traduzir em práticas efetivas na sociedade.

Aplicando a ideia de crise à realidade que se enfrenta no campo da educação jurídica, pode-se afirmar que tal educação enfrenta, sim, uma crise desde a sua gênese, visto que tanto as Instituições de Ensino que ofereciam cursos de Direito, bem como o próprio conteúdo que era ensinado pelas mesmas, da forma como

foram implementados, eram utilizados para satisfazer um interesse exclusivo de parte minoritária da sociedade, as elites hegemônicas.

Diante desta realidade e do reconhecimento de uma crise que perpassa toda a história dos cursos jurídicos no país, o que se espera é uma redefinição da trajetória dos mesmos. Uma (re)construção da educação jurídica brasileira – que acompanhe, inclusive, a proposta de reorganização da educação superior como um todo – capaz de, nas palavras de Antônio Carlos Wolkmer (2002, p. 145) “[...] formar novos operadores e juristas orgânicos, comprometidos com a superação dos velhos paradigmas e com as transformações das instituições arcaicas, elitistas e não-democráticas”.

Pode-se afirmar que mudanças que conduzem para a essa reconstrução já estão sendo realizadas como, por exemplo, a criação de legislações (principalmente após 1960) preocupadas em aproximar os cursos de Direito da realidade do país (BORTOLON, 2010, p. 53). O exemplo mais recente, totalmente voltado à educação nos cursos de Direito do Brasil, foi a edição da portaria 1.886/94 do MEC e a posterior Resolução 09 de 2004 do Conselho Nacional de Educação, resultantes dos debates travados entre o Conselho Nacional de Ensino e a Ordem dos Advogados do Brasil.

Uma das preocupações centrais dos citados documentos é no que tange à busca por uma formação humanística nos cursos de Direito. O artigo 3º da aludida Resolução disciplina que

Art. 3º. **O curso de graduação em Direito deverá assegurar**, no perfil do graduando, **sólida formação geral, humanística e axiológica**, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2004. Grifo nosso)

Nota-se que a mencionada Resolução trouxe grande responsabilidade para os cursos jurídicos atuais. E tal responsabilidade assume maiores proporções na medida em que o que a mesma impõe vai completamente de encontro às

características fundantes da educação jurídica brasileira. Em termos conceituais, considera-se tal formação humanística como “[...] preparação de cidadãos, ou seja, de indivíduos engajados, consciente e eticamente, na participação da vida social” (SCHWAN, 2011, p. 136).

No que se refere às características dessa formação, Jorge Abikair Neto (20014, p. 37) dispõe que

A formação humanística, diferentemente de muitas lições passadas aos alunos sem a devida criticidade, não é passível de ser decorada. É necessário interpretar o ordenamento jurídico sob um viés crítico racional, apoiado num emaranhado de saberes para que a justiça prevaleça sobre tecnicismos e formalismos exacerbados que servem tão somente como mecanismo de afastamento social.

O que se verifica é que a tarefa de se buscar esta formação inicia-se com o reconhecimento de que o ensino do Direito, nos moldes em que foi construído e que vem sendo praticado (tendo se apropriado da razão moderna), não mais atende aos anseios de uma sociedade contextualizada, crítica, plural e heterogênea. Além disso, essa busca requer, ainda, uma re colocação do saber jurídico e das suas formas de produção.

Por certo, trata-se de uma árdua tarefa de, nas palavras de Pinheiro, Santos e Francischetto (2017, p. 24) “[...] desconstrução da hegemonia e do encastelamento do ensino jurídico”, a qual só é possível se realizada submersa em um novo paradigma de racionalidade contra-hegemônica – abandonando o paradigma racional moderno no qual os castelos do ensino jurídico foram erguidos.

A partir dessa visão, em estudos desenvolvidos anteriormente acerca da busca pela concretização de uma formação humanística nos cursos de Direito – juntamente com outras autoras que também debruçam-se sobre o tema – as análises desenvolvidas em torno dessa nova proposta de formação partiram do pressuposto de que a mesma não se adequa aos contornos estabelecidos pela razão indolente e que, portanto, deve ser analisada a partir de um novo paradigma racional (AQUINO; FERNANDES; FRANCISCHETTO, 2017).

Adotou-se, então, um novo paradigma desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos, denominado de “conhecimento prudente para uma vida decente”. O citado autor afirma que não se trata apenas de um “paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de um vida decente)” (SANTOS, 2010b, p. 60). E em meio a esse paradigma, é desenvolvida uma nova racionalidade cosmopolita contra-hegemônica, cujas características já foram desenvolvidas na presente pesquisa.

Aquino, Fernandes e Francischetto (2017, p. 50) estabelecem a relação entre essa nova racionalidade contra-hegemônica com a construção de uma formação nos moldes da Resolução 09/2004 afirmando que

[...] a emergência do novo paradigma fornece meios para se reconstruir, humanisticamente, a racionalidade e trazer à tona conhecimentos e experiências sociais, políticas e culturais que se perderam no decorrer da história. Tal reconstrução, por ser epistemológica, atinge também a formação nos cursos de Direito.

Nota-se que a racionalidade cosmopolita, advinda do novo paradigma proposto por Boaventura de Sousa Santos, ao resgatar experiências não-hegemônicas de produção do conhecimento, abre caminho para o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva dos alunos de Direito, fomentando o desenvolvimento das suas aptidões para uma aprendizagem dinâmica e que ultrapasse as simples subsunções de fatos à normas.

Muitas são as formas por meio das quais pode-se efetivar uma formação humanística. Dentre elas, é possível destacar a reformulação no conteúdo curricular, as mudanças nas formas de se consolidar os processos de ensino-aprendizagem, dentre tantas outras. Embora compreender cada uma dessas maneiras seja tarefa indispensável e que assume importância ímpar na luta pela consolidação das propostas humanísticas, no presente trabalho opta-se, considerando os limites do seu objeto de estudo, a desenvolver análises sobre uma delas.

Trata-se da necessidade do Direito, enquanto arena de promoção desta nova formação, adequar seus ensinamentos a respeito dos direitos humanos às suas práticas voltadas à efetivação desses direitos – no caso específico do presente

estudo, adequar seus ensinamentos acerca da inclusão da pessoa com deficiência às suas práticas inclusivas.

Só é possível se conceber o ensino de matérias que versem sobre os direitos humanos, como é o caso da inclusão da pessoa com deficiência, dentro de uma lógica humanística, por meio da qual é possível se construir as pontes necessárias entre a academia e a sociedade, bem como enxergar o outro em um real processo de alteridade (ANDRADE; FRANCISCHETTO, 2015, p. 37).

Diante dessa realidade, os cursos de Direito têm a responsabilidade de trazer para o cerne de suas discussões em sala de aula, bem como para o conteúdo dos seus currículos, questões de cunho humanístico que, antes, não eram condizentes com o que se esperava de tais cursos. É necessário, contudo, ir além. Falando, especificamente, na inclusão das pessoas com deficiência, torna-se indispensável que a prática educacional seja condizente com uma prática real.

Entretanto, para que se verifique a consolidação de uma formação humanística nos cursos de Direito mediante efetivação de uma educação inclusiva, é indispensável a ida até os espaços de tais cursos, para que se compreenda de que forma os mesmos oferecem (ou negam) condições para o acesso e a permanência das pessoas com deficiências.

Diante disso, o presente trabalho se propõe a debruçar-se sobre o que se vivencia nas Instituições de Ensino Superior de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo, no que tange à inclusão da pessoa com deficiência, a fim de verificar se o que se ensina em termos de educação humanística é reflexo do que se vivencia (e vice-versa) dentro dos espaços das mesmas.

3 NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA: O QUE REVELAM ACERCA DO “SER ESTUDANTE DE DIREITO” COM DEFICIÊNCIA?

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO E CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES

Até o momento, a presente pesquisa fora desenvolvida a partir de análises de fôlego teórico-bibliográfico, onde se buscou enfrentar as principais questões que perpassam o tema da inclusão das pessoas com deficiência e com TGD na educação superior. Entretanto, na tentativa de realizar um trabalho o mais próximo possível da realidade, apresentando aquilo que é vivenciado pelos sujeitos da pesquisa – tanto as pessoas com deficiência e/ou TGD como os representantes dos Cursos de Direito da cidade de Vitória-ES – optou-se por ir além da riqueza dos livros e debruçar-se sobre a riqueza do real, por meio da realização de pesquisa de campo.

O desejo de se deslocar ao campo partiu, além do motivo já mencionado no parágrafo anterior, da intenção de se pesquisar o ambiente educacional e produzir conhecimentos sobre suas práticas e seus saberes de forma condizente com o que se espera das pesquisas na área do Direito com caráter humanístico, considerando um contexto paradigmático contra-hegemônico, marcado pelo já citado paradigma do conhecimento prudente para uma vida decente, pontos já desenvolvidos na presente pesquisa.

O paradigma do conhecimento prudente para uma vida decente, conforme já explicitado, surge com o escopo de suprir as insuficiências do paradigma racional moderno ocidental, cujas características também já foram enfrentadas. Insuficiências estas que se apresentam, sobretudo, na forma de construção do conhecimento.

Uma das grandes críticas tecidas pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos à forma pela qual o conhecimento se constrói no cenário da racionalidade moderna

refere-se ao fato de que, dado o seu rigor científico, e o conseqüente distanciamento do cientista daquilo que o mesmo se propõe a observar, não consegue dar conta da complexidade do mundo. O sociólogo explica a forma de atuação deste rigor afirmando que

o rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objectivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. (SANTOS, 2010b, p. 32-33)

Quando tal crítica é lançada às ciências naturais já pode ser considerada significativa, com muito mais razão quando aplicada às ciências sociais. Isso porque, dada a complexidade das relações observáveis no seio das ciências sociais, torna-se necessário que sejam repensados os vínculos que são estabelecidas entre o pesquisador e os seus “objetos” de pesquisa. No mesmo sentido, Inês Barbosa de Oliveira (2008, p. 25) afirma que “[...] ao conceder todo o poder ao investigador, considerando seu campo de ação como objeto apenas, o rigor científico de inspiração matemática e quantitativa retira das práticas sociais toda a sua riqueza e politicidade”.

Tal reflexão comporta muitos desdobramentos quando se trata da pesquisa em educação. Considerando a complexa realidade dos ambientes educacionais, entende-se que uma das formas de se repensar a relação entre a pesquisadora e seus sujeitos pesquisados é a tentativa de se extrair informações por meio da pesquisa de campo, no esforço de captar tal complexidade e expressar não somente o olhar – por vezes frio e distante – das contribuições teóricas e legais (muito embora exerçam grande importância), mas buscar uma realidade a partir de dentro daquilo que se pretende pesquisar.

Partindo dessas reflexões e na busca por trazer à pesquisa práticas condizentes com o paradigma emergente (o qual busca um conhecimento prudente para uma vida decente), optou-se por desenvolver a segunda parte do presente trabalho nas Instituições privadas e públicas de Ensino Superior que oferecem cursos de graduação em Direito, situadas na cidade de Vitória no Estado do Espírito Santo.

Vale, por oportuno, apontar alguns aspectos importantes em relação ao município ora mencionado. No que tange à escolha pelo espaço geográfico da Capital do Estado do Espírito Santo, a mesma foi motivada por alguns fatores. A princípio, cogitou-se a realização da pesquisa considerando toda a denominada “Região Metropolitana da Grande Vitória”, formada pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória, de forma a abarcar todas as Instituições de Ensino Superior que contivessem cursos de Direito. Dessa maneira, seria possível obter uma base de dados considerável para a realização de uma pesquisa baseada em análise de caráter quantiquantitativo, a qual representaria a realidade de toda a Região Metropolitana.

Ocorre que, considerando o período relativamente curto para a execução do mestrado, bem como para a execução da pesquisa como um todo, a realização da mesma em todos os municípios tornou-se inviável. Além disso, diante dos próprios desafios inerentes à pesquisa de campo, realizá-la com esta dimensão contando com apenas uma pesquisadora e sua orientadora não seria possível no intervalo de tempo estipulado. Levando em conta tais questões, definiu-se que a mesma seria executada tão somente no município de Vitória, considerando o espaço geográfico da Capital, que hoje possui uma população estimada de 363.140 (trezentos e sessenta e três mil cento e quarenta) habitantes (IBGE, 2017).

Tal escolha foi confirmada no decorrer da realização do presente trabalho. Conforme se verá adiante, todas as informações colhidas e as experiências vivenciadas em campo resultaram em grande quantidade de fatores a serem observados e trabalhados.¹²

Após breve exposição das justificativas pela escolha do município de Vitória, cumpre relatar o percurso metodológico realizado pela pesquisadora nesta segunda parte do trabalho. Faz-se necessário esclarecer que a ideia de “metodologia” aqui empregada

¹² Os resultados aqui obtidos abrem um caminho para que a presente pesquisa se estenda, em momento oportuno, às demais localidades, seja por meio do trabalho da própria pesquisadora ou por meio do trabalho de outros pesquisadores movidos pela riqueza que emerge das questões envolvendo a temática da inclusão na educação superior.

acompanha da definição de Maria Isaura Pereira de Queiroz (1991, p. 27), segundo a qual o termo se refere à

[...] reflexão sobre o caminho ou os caminhos seguidos pelo cientista em seu trabalho, nas diversas fases da proposição da pesquisa e de sua realização; em lugar de estar orientada por normas ou por valores ideais, estaria orientada pela própria práxis, pela ação do cientista sobre a realidade.

Sendo assim, o percurso metodológico pode ser aqui compreendido como uma reflexão acerca do compilado de passos dados pelo pesquisador para a execução da sua pesquisa, compreendendo todas as suas escolhas – os procedimentos de investigação adotados, as formas de abordagens dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a escolha das técnicas as serem utilizadas, dentre outras questões que serão a seguir enfrentadas.

O desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa, qual seja, a pesquisa de campo, procedeu-se mediante a realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes. As entrevistas, formatadas da maneira exposta acima, foram divididas em dois blocos. O primeiro contou com a participação das Instituições de Ensino, representadas por seus Coordenadores dos cursos de Direito e o segundo se desenvolveu com a participação dos alunos com deficiência e/ou com TGD dessas Instituições.

Ambas foram guiadas por dois questionários distintos (Anexo 1), um destinado às coordenações e outro aos alunos, os quais eram compostos por perguntas abertas e fechadas, de forma a possibilitar que os entrevistados fossem, por vezes, colocados em condição de livre-resposta ou podendo ser condicionados a uma maior objetividade, dentro de um quadro de perguntas cuidadosamente formuladas pela pesquisadora. Tal estratégia foi pensada para permitir à pesquisadora maior liberdade na condução das entrevistas – sem tender aos limites impostos por um questionário composto apenas por perguntas fechadas e sem correr o risco de questionários inconclusivos composto apenas por perguntas abertas.

Nas palavras de Schostak e Barbour (2015, p. 101), a flexibilidade gerada pelas entrevistas semiestruturadas possibilita ao pesquisador “[...] captar questões e

informações imprevistas”. Dessa forma, foi possível, a partir de um esboço de perguntas, conduzir conversas que, por vezes, foram levadas para caminhos não previstos pela pesquisadora. Esses momentos, que não foram raros, permitiram à mesma explorar os temas na medida em que se desdobravam.

Todas as entrevistas foram submetidas à técnica de captação de informações por meio da gravação, realizada com a utilização de um aplicativo de gravação presente no celular da pesquisadora, mediante a permissão dos participantes¹³. Posteriormente, todas as narrativas foram transcritas. Acerca dos benefícios dessa transposição do material gravado para o papel, Queiroz (1991, p. 85) afirma que permitem

[...] um manuseio mais fácil de todo ele, nas consultas, pois torna-o, então, independente da intermediação de uma máquina – o gravador – e dependente tão somente da reprodução de um texto. [Bem como] [...] uma conservação mais longa e mais eficiente do documento.

Enfrentadas as questões gerais acima apresentadas, passa-se à efetiva análise do percurso metodológico enfrentado pela pesquisadora. Para dar início à fase das entrevistas foi necessária uma prévia delimitação da amostra a ser pesquisada. A partir de uma primeira aproximação com o campo, ainda na fase de construção teórica da pesquisa, constatou-se que o número de Instituições a serem analisadas na cidade de Vitória aproximar-se-ia ao total de 10 (dez). Estimou-se que seriam entrevistados uma média de 3 (três) alunos – com deficiências ou com TGD – por instituição, o que geraria um universo de, aproximadamente, 30 (trinta) alunos e 10 (dez) Coordenadores de curso.

Uma vez constatadas as possíveis Instituições participantes, a pesquisadora deslocou-se a cada uma delas, no escopo de fazer o primeiro contato com as coordenações dos cursos de Direito, explicitar os principais pontos da pesquisa e verificar a disponibilidade e interesse dos Coordenadores em participarem. Tal

¹³ Conforme se verá adiante, os participantes manifestavam sua concordância em participar da pesquisa mediante assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. Tal documento contém importantes informações para o bom prosseguimento da entrevista. Uma delas é o fato de que, em que pese a utilização de instrumento para gravação, a identidade de todos seria mantida em sigilo, assegurando-se a confidencialidade e a privacidade.

procedimento foi realizado com o total de Instituições presentes no município de Vitória – 10 (dez) – sendo 09 (nove) Instituições particulares e 01 (uma) Instituição Federal.

Em todas as Instituições o procedimento adotado pela pesquisadora foi o mesmo. Primeiro, ligação ou deslocamento à Instituição para marcar horário com o(a) coordenador(a) do curso de Direito. Posteriormente, novo deslocamento à Instituição para apresentar à coordenação os pilares da pesquisa e as intenções da pesquisadora. Em caso de manifestação de interesse em participação, foi dado aos Coordenadores as seguintes opções: realização das entrevistas naquele momento ou remarcação para a realização em momento posterior.

Após este primeiro contato, do total das Instituições verificadas 07 (sete) manifestaram interesse em participar da pesquisa. 02 (duas), em um primeiro momento, manifestaram interesse, mas no decorrer da pesquisa, após tentativas por parte da pesquisadora de entrar em contato com a Instituição na pessoa dos seus Coordenadores (por meio telefônico, por *e-mail*, bem como deslocando-se ao local) não mais demonstraram interesse. 01 (uma) recuou-se expressamente a participar, mas não apresentou justificativa para a recusa. Tais informações podem ser verificadas no gráfico a seguir:



Figura 1 – Gráfico representando o percentual de Instituições que aderiram ou não à pesquisa

Uma vez manifestado o interesse em participar do desenvolvimento da pesquisa, foi dada aos Coordenadores a possibilidade de optar pela realização das entrevistas no primeiro encontro ou pela remarcação da visita para este fim. As escolhas variaram de acordo com a disponibilidade de cada um.

No momento das entrevistas com os Coordenadores, a pesquisadora preocupou-se em, novamente, explicar os objetivos principais da pesquisa, bem como garanti-los do total sigilo das informações ali prestadas – razão pela qual em momento algum serão disponibilizados nomes dos participantes e das suas respectivas Instituições. Nesta oportunidade, foi apresentado a cada representante da Instituição o documento denominado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Anexo 2) – o qual contém todas as informações necessárias ao bom prosseguimento da entrevista – e solicitada a assinatura de cada um deles nos seus respectivos termos. Muito embora não tenha havido óbices ou dúvidas acerca do conteúdo do mencionado documento, foi recorrente o pedido de sigilo do conteúdo das conversas, nos momentos em que eram citados nomes de alunos.

Uma vez assinado o “Termo de Consentimento” (contendo tanto a assinatura do entrevistado como da pesquisadora), foi solicitado aos Coordenadores que as entrevistas fossem gravadas (da maneira já descrita anteriormente) para que, em momento oportuno, fossem fidedignamente transcritas e analisadas. Em todas as entrevistas houve concordância no que tange à gravação e posterior transcrição.

Iniciadas as entrevistas, a pesquisadora realizava uma breve introdução acerca do questionário, oportunidade em que explicava que as perguntas ali contidas foram formuladas e separadas por temáticas. A mesma informava, ainda, que os representantes das Instituições detinham a faculdade de respondê-las ou não.

Cumprе mencionar que os questionários destinados às coordenações foram divididos em cinco partes, quais sejam: perfil do curso de Direito, perfil do Coordenador do curso, presença de estudantes com deficiência e/ou TGD, políticas institucionais em relação ao atendimento educacional especializado e dificuldades institucionais em relação ao ingresso e permanência dos citados estudantes.

Ainda em relação às Instituições pesquisadas – aqui considerando aquelas que se dispuseram a participar da pesquisa, o que totalizou 07 (sete) –, após a realização das entrevistas com suas respectivas Coordenações, verificou-se que algumas possuíam espaços voltados à acessibilidade e inclusão. 02 (duas) possuem um Núcleo de Acessibilidade, voltado especificamente ao atendimento e suporte de alunos com deficiência e com TGD (dentre outros casos), 01 (uma) possui um espaço para apoio psicopedagógico, o qual é destinado a todos os alunos, com deficiência ou não, e conta com a presença de um profissional da área de psicologia para que, em caso de necessidade, ofereça o suporte adequado. 04 (quatro) das Instituições pesquisadas não contam com espaços específicos ao atendimento especializado.

Uma vez detectada a presença destes espaços, a pesquisadora os procurou para verificar o modo de funcionamento dos mesmos. Tais dados serão clarificados em momento oportuno. Por hora, cumpre mencionar que o atendimento realizado pelo espaço de apoio psicopedagógico não substitui a presença dos citados “Núcleos”, razão pela qual serão tratados no quadro a seguir de forma distinta.

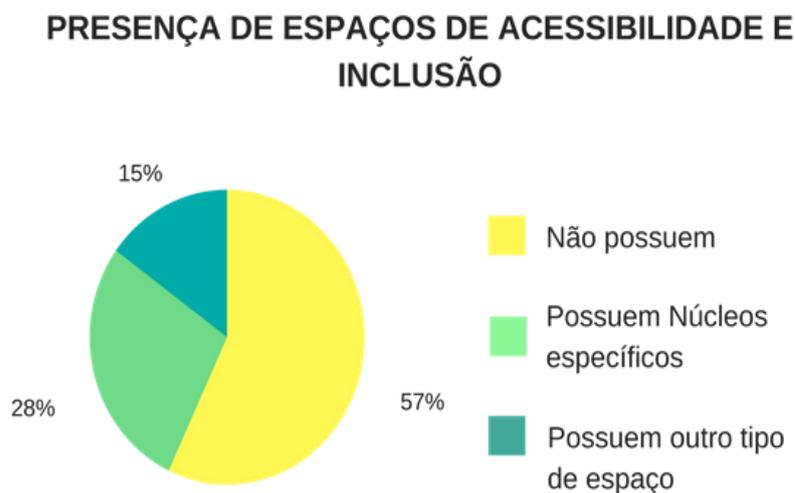


Figura 2 – Gráfico com percentual aproximado sobre a presença de espaços destinados à promoção da acessibilidade e da inclusão

Uma das questões tratadas com todos os representantes das Instituições de Ensino – indispensável para a execução do segundo bloco de entrevistas – foi a respeito da presença de estudantes com deficiência e/ou TGD nos seus respectivos cursos. Da

totalidade das Instituições participantes da pesquisa, 06 (seis) possuíam no quadro de alunos alguma pessoa com deficiência e/ou transtorno global, e 01 (uma) não soube responder¹⁴. Tais informações podem ser melhor verificadas na figura a seguir:



Figura 3 – Gráfico com o percentual aproximado da presença de pessoas com deficiência e/ou TGD no quadro de alunos das Instituições pesquisadas

Após detectada a presença de alunos com deficiência e/ou TGD nas Instituições, a pesquisadora pediu a todos os Coordenadores entrevistados a oportunidade de fazer contato com tais alunos, com a finalidade de verificar a disponibilidade e interesse dos mesmos em participar da pesquisa.

Em todas as Instituições pesquisadas que possuíam os mencionados alunos, foi permitido ao pesquisador fazer contato com os mesmos. Ocorre que o procedimento adotado para estabelecer o contato com os alunos sofreu alterações de acordo com cada diretriz institucional. Em 01 (uma) das Instituições o contato com os possíveis alunos participantes foi realizado por intermédio do Núcleo de Acessibilidade. Nas demais, totalizando 05 (cinco), o contato da pesquisadora com os alunos foi intermediado pelos próprios coordenadores. Sendo assim, no que tange ao meio de contato da pesquisadora com os alunos com deficiências e/ou TGD, tem-se o gráfico que segue:

¹⁴ Segundo o espaço de apoio psicopedagógico desta Instituição, no momento tal espaço não presta atendimento a estudantes com deficiências e/ou TGD matriculados no curso de Direito, razão pela qual não souberam informar acerca da presença dos mesmos no citado curso.



Figura 4 – Gráfico da forma de contato da pesquisadora com os alunos com deficiência e/ou TGD matriculados nas Instituições pesquisadas

A importância das informações explicitadas no gráfico acima reside no resultado prático das mesmas para a pesquisa, no que tange ao quantitativo de alunos com deficiência e/ou TGD pesquisados.¹⁵

Verificou-se que no caso onde o contato entre a pesquisadora e tais alunos foi intermediado pelo Núcleo de Acessibilidade, foi garantido que todos os alunos com deficiência e/ou transtornos fossem contatados. Já nos casos onde o contato foi intermediado pelas próprias coordenações, na maioria deles (visto que tal fato não foi verificado em todas) o número de alunos contatados foi menor em relação ao número de alunos com deficiência ou TGD matriculados (de acordo com a informação prestada pelas coordenações nas suas respectivas entrevistas).

Diante disso, surge um novo dado a ser demonstrado. Nas 05 (cinco) Instituições pesquisadas em que o contato entre a pesquisadora e os possíveis alunos participantes foi intermediado pelas próprias coordenações, em 02 (duas) o número de alunos com deficiência e/ou TGD contatados foi igual ao número de alunos

¹⁵ Aqui, cumpre ressaltar que as “intermediações” dizem respeito aos meios de se fazer contato com os possíveis alunos a serem entrevistados. O fato do contato entre a pesquisadora e os possíveis entrevistados ter sido intermediado pelas coordenações ou por núcleos não significa que estes influenciaram ou interferiram na condução das entrevistas posteriormente realizadas com os discentes com deficiência. Conforme se verá adiante, as mesmas foram conduzidas e presenciadas unicamente pela pesquisadora (além de cada entrevistado, de maneira individual).

matriculados (informados na entrevista com o representante da Instituição), sendo que nas outras 03 (três) o número de alunos contatados foi consideravelmente inferior ao número de matriculados. Tal informação pode ser melhor verificada no gráfico abaixo:



Figura 5 – Gráfico informando o percentual de Instituições em que o número de alunos contatados foi igual ou consideravelmente inferior ao número de alunos com deficiência e/ou TGD matriculados

A realidade apresentada no gráfico acima justifica o relativamente baixo número de alunos participantes da pesquisa e a notável discrepância – a qual será melhor demonstrada em momento oportuno – entre esses e o número declarado como matriculados pelas Instituições.

Várias foram as razões que prejudicaram o contato da pesquisadora com todos os alunos com deficiência e/ou transtornos matriculados e algumas delas merecem ser esclarecidas. Considerando as Instituições enquadradas na classificação “consideravelmente inferior”, as quais representam 40% (quarenta por cento) do total de pesquisadas, em 02 (duas) a pesquisadora não teve acesso à lista de alunos (por questões de política institucional) e a própria coordenação só concedeu permissão para entrar em contato com alguns (por questões não declaradas)¹⁶. E em 01 (uma),

¹⁶ É possível afirmar que o fato de coordenações limitarem o contato da pesquisadora a apenas alguns dos alunos com deficiência (e não à totalidade dos mesmos) pode resultar em algum comprometimento da amostra. Entretanto, conforme será adiante demonstrado, não foi verificado pela pesquisadora nenhum tipo de interferência desta escolha no discurso dos alunos indicados.

um dos alunos com deficiência estava hospitalizado (informação esta concedida pela própria Instituição).

Até aqui foram enfrentados alguns dados gerais da pesquisa, importantes para se compreender o percurso metodológico trilhado pela pesquisadora. Ressalva-se que as demais informações coletadas nas entrevistas com as Instituições, por meio dos seus Coordenadores, serão analisadas ainda neste capítulo. Passa-se, por oportuno, a demonstrar como se deu o percurso metodológico nas entrevistas realizadas com os alunos participantes da pesquisa.

Após a permissão concedida pelas coordenações, a pesquisadora entrou em contato com os alunos informados (seguindo a lógica demonstrada na Figura 4) e marcou com cada um deles, de forma separada, de acordo com suas disponibilidades. Em todos os casos as entrevistas se iniciaram com uma breve explicação acerca da pesquisa. Seguindo o mesmo percurso das realizadas com as coordenações, passou-se à apresentação do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, oportunidade na qual foram explicadas todas as questões relativas ao bom desenvolvimento da conversa, seguido da assinatura do referido documento por ambas as partes (pesquisadora e aluno participante).

O passo seguinte foi a breve explicação das perguntas constantes no questionário destinado aos alunos com deficiência e/ou transtornos globais. Nesta oportunidade, a pesquisadora buscou deixar claro em todas as entrevistas que as respostas ali concedidas não iriam ser expostas às suas respectivas Instituições, de forma a assegurar que as perguntas seriam respondidas sem qualquer interferência. Bem como buscou garantir aos participantes a preservação das suas identidades.

Na busca por conferir aos alunos participantes a total liberdade na formulação das suas respostas, todas as entrevistas foram realizadas em locais apropriados, sem a presença de outras pessoas, dando preferência aos espaços dentro das respectivas Instituições. Cumpre mencionar que em um dos casos a entrevista foi realizada na residência de um dos alunos e em outro o questionário foi enviado por e-mail ao entrevistado – em ambos os casos, buscou-se a opção que melhor atendeu à realidade dos participantes.

Nos casos em que as entrevistas foram realizadas pessoalmente, a pesquisadora questionou a todos os alunos participantes acerca da possibilidade de gravação daquele momento (por meio de um aplicativo de gravação pelo celular), explicando que, posteriormente, as informações ali contidas seriam transcritas – sempre reiterando o sigilo das informações prestadas. Em todos os casos a gravação e posterior transcrição foram permitidas.

Os questionários apresentados aos alunos dividiram-se em quatro partes, quais sejam: perfil social, perfil da deficiência, ingresso e permanência no Curso de Direito. Na parte destinada à permanência nos cursos, houve três subdivisões, as quais buscaram abranger a relação desses alunos com a Instituição, com a equipe docente, bem como com os demais colegas. Ressalva-se, nesta medida, que os dados coletados em ambas as partes serão explicitados e analisados em momento oportuno.

Conforme já afirmado anteriormente, o passo seguinte às entrevistas foi de transcrição das mesmas, documentando todo o material coletado por meio das gravações. Cumpre mencionar que a tarefa de transcrição de todas as entrevistas – tanto as realizadas com as coordenações dos cursos de Direito, como as desenvolvidas com os alunos participantes – foi realizada pela própria pesquisadora, com a finalidade de se captar as pausas, expressões de linguagem, dentre outras questões que poderiam trazer algum tipo de informação pertinente ao tema pesquisado. Para a pesquisadora, tal prática teve, “[...] também, o valor de uma primeira reflexão sua sobre a experiência de que partilhou, e que cria uma segunda vez ao escutar” (QUEIROZ, 1991, p. 88).

Após a exposição do percurso metodológico, bem como das questões gerais indispensáveis à compreensão do desenvolvimento da pesquisa, necessário se faz analisar de forma detalhada as respostas fornecidas pelos participantes, de modo a identificar as principais questões que emanam tanto do olhar das coordenações dos cursos de Direito, quanto das falas dos alunos com deficiência e/ou TGD matriculados nesses cursos.

3.2 O OLHAR DAS COORDENAÇÕES DOS CURSOS DE DIREITO SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Conforme já explicitado no tópico anterior, a pesquisa de campo se desenvolveu por meio da realização de dois blocos de entrevistas semiestruturadas, as quais continham perguntas fechadas e abertas, organizadas em questionários específicos, sendo um destinado às coordenações e outro aos alunos com deficiência e/ou transtornos globais.

O primeiro bloco de entrevistas contou com a participação dos Coordenadores dos cursos de Direito, enquanto representantes das Instituições de Ensino Superior. Submetidas à técnica de gravação, as mesmas foram posteriormente transcritas, por meio de procedimento já detalhado, resultando em discursos documentados. Tais discursos foram analisados pela pesquisadora e as informações deles advindas serão adiante clarificadas, mediante aplicação da técnica de análise de discurso.

Cumprе mencionar que a forma por meio da qual as informações serão aqui trabalhadas segue a mesma organização estrutural do questionário destinado às coordenações, a qual também já foi demonstrada no primeiro tópico do presente capítulo. Assim sendo, em um primeiro momento serão enfrentados os dados relativos ao perfil dos Coordenadores, bem como dos seus respectivos cursos de Direito; em um segundo momento serão enfrentados os dados relativos à presença de estudantes com deficiência e/ou TGD nesses cursos; posteriormente, serão analisados os dados relativos às políticas institucionais em relação ao atendimento educacional especializado; e, por fim, serão trabalhados os dados que guardam relação com as dificuldades institucionais para o ingresso e permanência desses estudantes.

3.2.1 Perfis dos cursos de Direito e dos seus respectivos Coordenadores

O primeiro agrupamento de perguntas ao qual os Coordenadores foram submetidos diz respeito ao perfil do seu respectivo curso de Direito. Aqui, se buscou verificar dados de caráter geral como, por exemplo, o nome da Instituição pesquisada, o número total de estudantes matriculados no momento da pesquisa, bem como o número total de alunos com deficiência e/ou transtornos globais.

No que tange aos nomes das Instituições de Ensino Superior participantes, cumpre ressaltar que, no intuito de preservar a identidade destas, bem como das pessoas que se dispuseram a contribuir com a pesquisa, os mesmos não serão divulgados. Diante disso, na busca por outra forma de identificação, optou-se por distinguir as Instituições por meio de números – sendo um total de 07 (sete), receberão os números de 1 ao 7.

Em relação aos nomes dos Coordenadores, enquanto representantes das Instituições, optou-se por conferir a estes nomes de pessoas com deficiência que se destacaram (ou que vem se destacando) no decorrer da história. O mesmo será realizado no tópico a seguir, no momento de identificação dos alunos com deficiência e/ou transtornos globais, os quais serão representados por atletas paraolímpicos brasileiros.

Tais escolhas perpassam, em primeiro lugar, pela necessidade de se preservar a identidade dos participantes da pesquisa e, em segundo lugar, pelo desejo de chamar atenção para a seguinte constatação: o que as pessoas escolhidas para representar esses participantes têm em comum não é somente o fato de serem deficientes, mais do que isso, possuem em comum histórias de superação dos estereótipos a elas atribuídos. Cada uma em sua área do conhecimento, à sua maneira, exercendo seus talentos específicos, mostra ao mundo a mensagem de que a deficiência, em todas as suas formas, não pode ser enxergada como um limitador, mas sim como um impulsionador para a quebra dos padrões de normalidade socialmente impostos.

Uma vez enfrentadas estas questões preliminares, passa-se à análise dos dados provenientes dos discursos dos Coordenadores. Conforme já afirmado no tópico anterior, de todas as Instituições contatadas, 07 (sete) se dispuseram a participar da pesquisa. Todas elas, por meio das suas coordenações, informaram um número aproximado de alunos matriculados em seus cursos de Direito e os resultados podem ser verificados no gráfico abaixo:

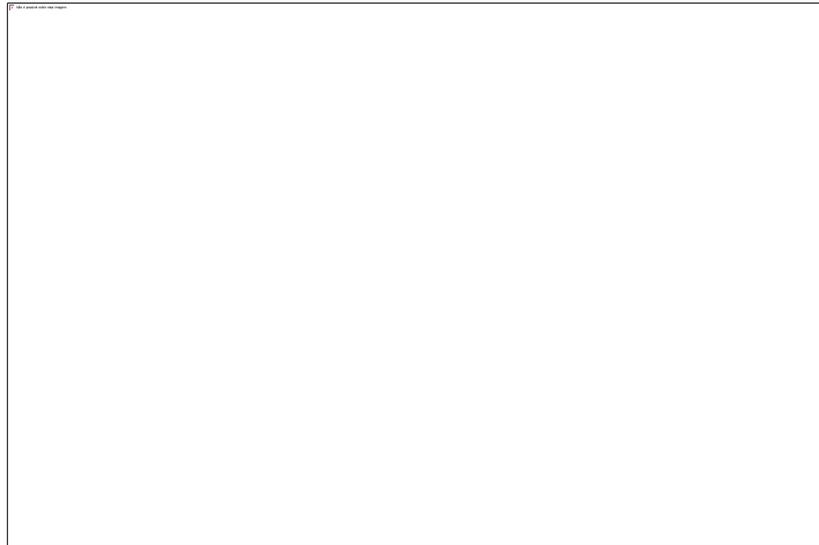


Figura 6 – Gráfico demonstrando o número aproximado do total de alunos matriculados nos cursos de Direito das Instituições participantes no momento da pesquisa

Considerando que as informações acima explicitadas foram prestadas em caráter aproximativo, pode-se chegar à conclusão que o número aproximado de estudantes de Direito matriculados nas 07 (sete) Instituições pesquisadas é de 5.513 (cinco mil quinhentos e treze).

Outro dado que se extrai das informações prestadas pelas coordenações diz respeito ao número de alunos com deficiência e/ou TGD matriculados no momento da pesquisa. Aqui, cumpre chamar atenção para um dado já trabalhado no tópico anterior, qual seja, o fato de que dos 07 (sete) Coordenadores entrevistados, 06 (seis) sabiam informar que possuíam em seu quadro de alunos pessoas com deficiência e/ou transtornos globais, e 01 (um) não soube prestar tal informação.

Sendo assim, o quantitativo de pessoas com deficiência e/ou TGD aqui demonstrado será proveniente das informações prestadas pelas citadas 06 (seis) Coordenações,

considerando como 0 (zero) o número apresentado pela Instituição 7. Extrai-se das entrevistas os dados apresentados na tabela abaixo:

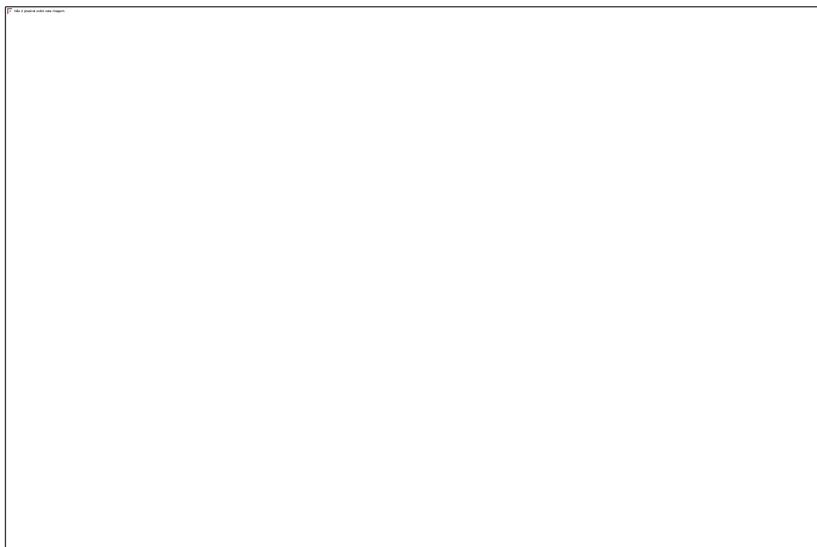


Figura 7 – Gráfico representando o número exato de pessoas com deficiência e/ou TGD matriculadas no momento da pesquisa

Diante das informações advindas do gráfico acima, nota-se que da totalidade das Instituições pesquisadas, estão matriculados nos seus cursos de Direito o número exato de 25 (vinte e cinco) alunos com deficiência e/ou TGD. Da junção dos dados constantes em ambos os gráficos, chega-se à conclusão demonstrada na figura abaixo:

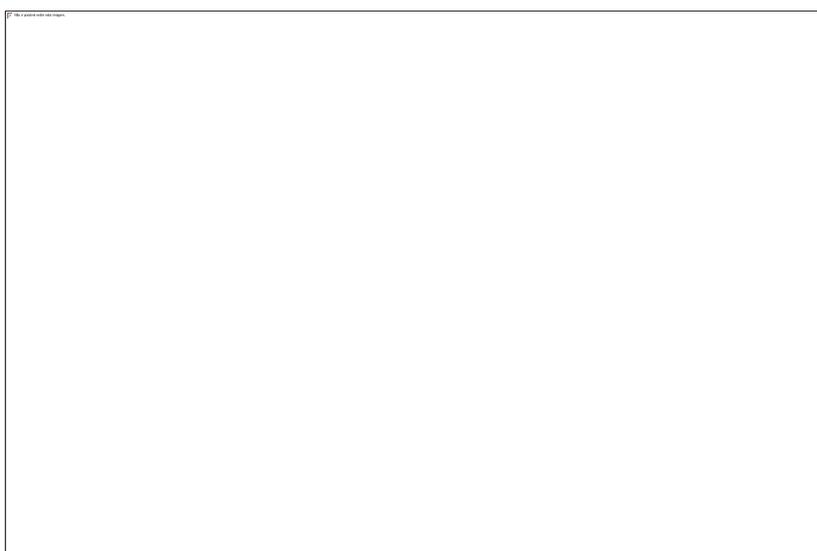


Figura 8 – Gráfico demonstrativo do percentual aproximado de alunos matriculados nas Instituições pesquisadas com e sem deficiência e/ou TGD

Até o momento é possível delimitar algumas constatações. Em uma amostra de 07 (sete) Instituições, o número total de alunos matriculados é de aproximadamente 5.513 (cinco mil quinhentos e treze). Destes, 5.488 (cinco mil quatrocentos e oitenta e oito) não possuem qualquer tipo de deficiência (podendo estar inclusos, também, aqueles que não informaram a Instituição), o que representa um percentual aproximado de 99,55% do total. Enquanto apenas 25 (vinte e cinco) são pessoas com deficiência e/ou transtornos globais, representando um percentual aproximado de apenas 0,45% do alunado.

Tal dado não poderia passar despercebido e sua análise faz emergir uma questão muito mais complexa do que simples informações quantitativas (as quais não são objetos de análise). Questão esta que perpassa por um dos questionamentos enfrentados no segundo capítulo da presente pesquisa, qual seja: os cursos de Direito tem se apresentado como local onde se estuda a inclusão das pessoas com deficiência de maneira geral, ou como local onde esta inclusão se efetiva (ou, ao menos, pode se efetivar)?

A questão à qual o parágrafo anterior se refere advém do fato de que o baixo número de pessoas com deficiência e/ou transtornos matriculadas nos citados cursos denota um problema que ocorre antes mesmo da possibilidade de se falar ou não em efetivação da inclusão: o problema do “não acesso”, da impossibilidade de sequer estar dentro desses espaços.

Por certo, a escolha de qualquer curso da educação superior depende – muito – de questões pessoais, que envolvem a pretensão ou projetos de vida de cada pessoa, seja ela deficiente ou não¹⁷. Por esta razão, questionar as razões de ser do “não acesso” a partir de uma perspectiva pessoal implicaria analisar temas que ultrapassam os limites da presente investigação, bem como adentrar em campos que não são do conhecimento da pesquisadora, tampouco possíveis, ao que parece, de serem averiguados. Sugere-se, entretanto, que a discrepância numérica é

¹⁷ Outra questão que aqui poderia ser suscitada é o fato de que a aprovação ou não nos vestibulares e as demais maneiras de ingresso nos cursos de Direito pode influenciar no número de pessoas com deficiência e/ou TGD presentes nos mesmos. Entretanto, tal situação também foge à capacidade de análise na presente pesquisa.

alarmante e não pode ser encarada como um simples fato, o qual não é passível de qualquer explicação que esteja ao alcance da presente pesquisa.

Uma possível explicação para o que aqui se escolheu chamar de “problema do não acesso” pode ser verificada na construção teórica já desenvolvida nos capítulos anteriores. Conforme se demonstrou, o sistema educacional como um todo ergueu-se sobre a lógica da racionalidade moderna indolente, sendo assim, historicamente atuou como um espaço de produção de não-existências.

Acerca das não-existências, Inês Barbosa de Oliveira (2008, p. 72) aduz que “[...] são, portanto, formas sociais de inexistências, partes desqualificadas de totalidades homogêneas, que são também totalidades excludentes”. Não se pretende, neste momento, retomar cada maneira de produção das mesmas (tarefa esta já realizada no capítulo anterior), mas sim chamar atenção para o fato de que a razão de pessoas com deficiência e/ou TGD sequer chegarem ao ambiente educacional superior apresenta-se como uma dessas formas sociais em que aquilo que existe é produzido como se não existisse nesses espaços.

No capítulo anterior verificou-se, também, que falar em educação superior como espaço de produção das não existências assume uma conotação mais forte quando se fala em educação jurídica superior. Tal afirmação provém do fato de que os cursos jurídicos no Brasil carregam até os dias atuais as marcas das suas características fundantes, herança do período colonial. Acerca do assunto, Juliana Ferrari de Oliveira (2010, p. 58) afirma que

Os cursos jurídicos são marcados, historicamente, por serem destinados à formação das elites políticas e administrativas brasileiras. Desde a sua fundação, em 1827, os cursos jurídicos representaram, para os filhos da elite nacional, uma possibilidade de, através do título de bacharel, ascender às posições dominantes ocupadas por seus pais.

Sendo assim, em sua gênese, a preocupação dos cursos de Direito em relação ao alunado era o fato de que preencheriam suas cadeiras com representantes das classes mais abastadas, os quais dariam prosseguimento à manutenção do poder nas mãos dos interessados. Não havia, espaço, portanto, para a abertura da educação jurídica para aqueles que não se adequavam a estes padrões – e, nesse

contexto, pode-se afirmar que a pessoa com deficiência já estava fadada a esta impossibilidade de acesso pelas diversas razões já explicitadas.

Apesar dos apontamentos construídos até aqui, deve-se levar em conta que a presença desses alunos, ainda que ínfima, já constitui uma resposta ao movimento de ressignificação da educação superior, principalmente no que tange à sua função social (MENEZES, 2015, p. 60). Aponta, também, para o fato de que a inclusão da pessoa com deficiência (de maneira geral) nesse espaço constitui uma prática contra-hegemônica, por meio da qual passa-se a considerar como válidas as diferentes formas de “[...] saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo [...], tudo aquilo que a escola [aqui considerando também o nível superior] tem sido levada a negligenciar” (OLIVEIRA, 2008, 70).

O segundo agrupamento de perguntas destinadas aos Coordenadores dos cursos relacionou-se ao perfil dos mesmos. Neste espaço, buscou-se informações como os seus nomes (os quais, pelas razões já explicitadas, não serão demonstrados), o período em que ocupavam o cargo¹⁸, suas formações acadêmicas, bem como o fato de já possuírem algum tipo de formação acerca da inclusão da pessoa com deficiência e/ou transtornos globais.

Aqui, cumpre mencionar que, em que pese o questionário ser destinado à figura do Coordenador do curso – entendendo ser este o cargo mais adequado a atender os objetivos da pesquisa, por possuírem contato direto com os alunos – em algumas ocasiões, adequando-se ao que melhor atendia a cada Instituição, os questionários foram respondidos por pessoas que exerciam outras funções. Em que pese tal ocorrência, observou-se que o fato de alguns não ocuparem o cargo da coordenação em nada afetou as pretensões da pesquisa.

Em ambos os casos em que foi preciso entrevistar um ocupante de outro cargo, a justificativa (diga-se, cuidadosa) dada pelas Instituições foi que os indicados estariam tecnicamente melhor preparados para responder as perguntas relativas à

¹⁸ Tal questionamento teve caráter meramente informativo para a pesquisadora, de forma que a variação das respostas em nada afetou outros dados.

temática. Na tabela abaixo, serão demonstrados os nomes atribuídos a cada Instituição, a cada participante, bem como o cargo ocupado por este.

INSTITUIÇÃO	NOME ATRIBUÍDO AO PARTICIPANTE	CARGO OCUPADO
1	Helen Keller	Coordenação
2	Jean Dominique Bauby	Sub-Coordenação
3	John Nash	Coordenação
4	Stephen Hawking	Coordenação
5	Vicent Van Gogh	Direção Administrativa
6	Frida Kahlo	Coordenação
7	Ray Charles	Coordenação

Tabela 1 – Tabela trazendo a identificação atribuída às Instituições, os nomes atribuídos a cada participante, bem como o cargo ocupado pelos mesmos

Outro questionamento dirigido aos participantes neste segundo agrupamento de perguntas foi se os mesmos possuíam algum tipo de formação acerca da temática envolvendo as pessoas com deficiência. Nesta ocasião, as respostas se distinguiram em, basicamente, três grupos.

Dos 07 (sete) coordenadores entrevistados, 04 (quatro) afirmaram não possuir qualquer tipo de formação complementar acerca do assunto. 02 (dois) afirmaram que, muito embora não possuam formação complementar, têm um interesse pessoal na temática, razão pela qual já possuem um contato maior com a mesma. Por fim, 01 (um) afirmou que, em razão dos cursos que realizou (considerando o cargo que ocupa) já teve uma preparação complementar, ainda que mínima, sobre as questões pertinentes às pessoas com deficiência de forma geral. Tais informações podem ser melhor verificadas no gráfico abaixo:

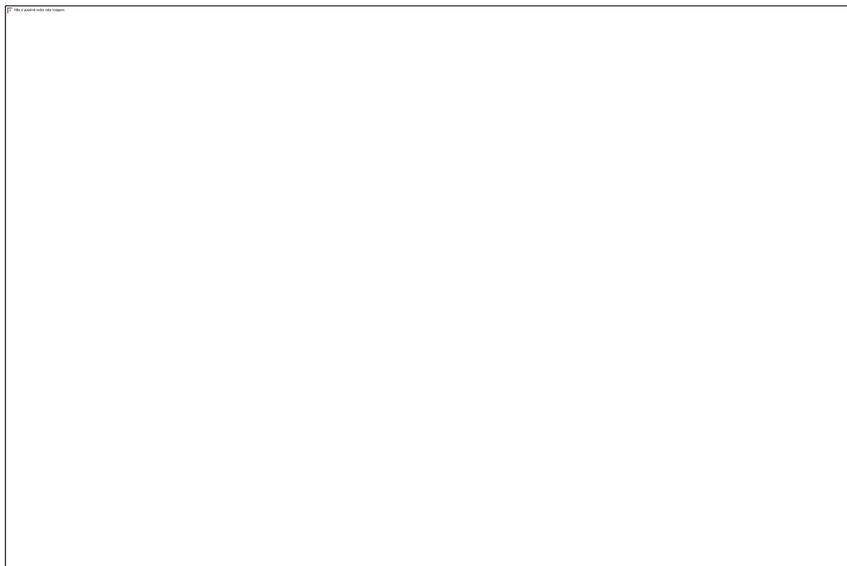


Figura 9 – Gráfico demonstrando a formação dos Coordenadores acerca da temática envolvendo as pessoas com deficiência

Optou-se por questionar sobre a formação complementar dos Coordenadores acerca das questões que envolvem a presença das pessoas com deficiência (de maneira geral), pois entende-se que a realidade da inclusão só poderá ser alcançada se houver o preparo de todos os profissionais envolvidos na prática educacional, por meio de iniciativas que permitam a todos o acesso aos espaços da educação superior de forma efetiva. Acerca da temática, Menezes (2015, p. 135) afirma que

O sucesso de tais iniciativas está vinculado a uma mudança paulatina de atitudes da comunidade acadêmica, diante do paradigma inclusivo. Estamos, portanto, envidando esforços no sentido de rever conceitos, desequilibrar velhas posturas conservadoras, instaurar a dúvida no que parece tão certo, quebrar preconceitos seculares. Não se trata de uma tarefa fácil, porém possível e instigante [...].

Portanto, o preparo para atender a este público também deve ser enxergado como um imperativo para que se consolide uma educação jurídica superior preocupada com sua função social, bem como para a concretização de uma formação humanística nos cursos de Direito, proporcionando aos alunos com qualquer tipo de deficiência não só o ensino em direitos humanos, mas a vivência proveniente da concretização desses direitos.

Uma vez analisados os dados advindos das respostas às perguntas do primeiro bloco do questionário, passa-se a análise dos dados relativos ao segundo bloco, o

qual diz respeito à presença de estudantes com deficiência e/ou TGD nas Instituições pesquisadas.

3.2.2 Presença de estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento

Das 06 (seis) Instituições pesquisadas que sabiam informar acerca da presença de estudantes com deficiência e/ou TGD (vide Figura 3), 05 (cinco) delas – Instituições 1, 3, 4, 5 e 6 – informaram quais os tipos de deficiência existentes e o seu quantitativo. No entanto, 01 (uma) – Instituição 2 – optou por não especificar para a pesquisadora quais os tipos de deficiências e/ou transtornos existentes, passando tão somente a quantidade desse alunado (vide Figura 7).

Constatou-se a presença de alunos com deficiência física e sensorial (não tendo sido informado nenhum aluno com deficiência mental), bem como alunos com Autismo, o qual enquadra-se como TGD.

O total de alunos cujas deficiências foram especificadas foi de 17 (dezessete)¹⁹. Destes, 09 (nove) possuem deficiência física, 06 (seis) deficiência sensorial – sendo 03 (três) com audição afetada, 01 (um) com comprometimento na fala e 02 (dois) com baixa visão – e 02 (dois) autismo. Tais informações podem ser verificadas no gráfico abaixo:

¹⁹ Nota-se que estão excluídos dessa contagem o quantitativo apresentado pela Instituição 2, visto que a mesma, conforme afirmado, optou por não especificar os tipos de deficiência e/ou transtornos dos seus 08 (oito) alunos (vide Figura 7).

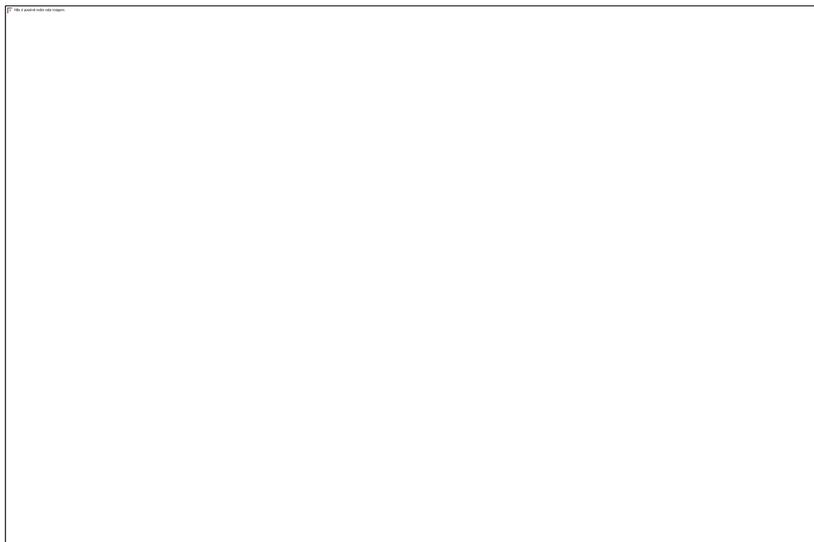


Figura 10 – Gráfico com o percentual dos tipos de deficiências e/ou TGD informados pelas coordenações

Outro questionamento dirigido aos Coordenadores foi a respeito do momento em que era realizada a identificação dos estudantes com deficiência e/ou TGD, ou seja, se esta identificação ocorria desde a submissão ao processo seletivo ou se a mesma se efetivava no momento da matrícula.

Das 07 (sete) Instituições pesquisadas, 06 (seis) conferem ao aluno a possibilidade de autodeclarar-se no momento do processo seletivo, a fim de que informe caso precise de alguma adequação à sua necessidade no momento da prova. E em 01 (uma) das Instituições, aqui denominada de Instituição 7, a identificação não é feita por meio de auto declaração, mas sim por meio da constatação por parte dos professores no primeiro mês de aula do primeiro período, conforme se verifica na fala do seu respectivo Coordenador, aqui denominado de Ray Charles.

Ray Charles: Então esse processo todo é a partir do primeiro período. No processo seletivo não tem como você fazer isso. Não tem auto declaração. Até porque eu entendo que se tivesse, eu entendo que poderia causar até um certo constrangimento. “Porque que você quer saber isso? Ao meu respeito sobre isso?”.

A fim de que melhor se compreenda as informações aqui demonstradas, as mesmas podem ser verificadas no gráfico abaixo:

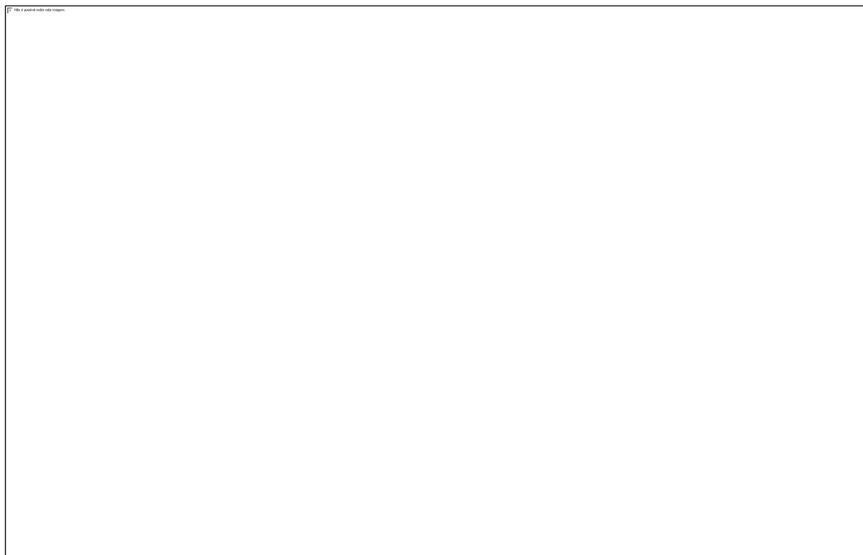


Figura 11 – Gráfico demonstrando os momentos em que ocorre a identificação dos estudantes com deficiência e/ou transtornos globais

Das 06 (seis) Instituições em que é dado ao aluno a possibilidade de autodeclarar-se na submissão ao processo seletivo, 03 (três) delas mencionaram a necessidade de nova auto declaração no momento da matrícula e outras 03 (três) não entraram no mérito.

Das 03 (três) instituições que informaram, por meio dos seus Coordenadores, acerca da necessidade de nova auto declaração no momento da matrícula, notou-se que em 02 (duas) existe uma preocupação em manter um atendimento educacional que atenda as necessidades específicas desse aluno após o seu ingresso no curso. Tal constatação embasa-se, por exemplo, na fala de um dos Coordenadores (vinculado à Instituição 4), aqui denominado de Stephen Hawking, o qual afirmou o que segue:

Stephen Hawking: Quando ele faz a inscrição ele tem a opção de auto declaração, até por conta de eventual necessidade de um material especial. Depois da efetivação da matrícula, no cadastro do aluno, é onde vai se efetivar esse registro para efeito de acompanhamento.

Embasa-se, também, em documento intitulado de “Política Institucional para atendimento às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida”, mencionado pelo Coordenador aqui denominado de Vicent Van Gogh, vinculado à Instituição 5. Tal documento menciona a importância do momento da matrícula para a manutenção do atendimento adequado às necessidades de eventuais alunos com deficiência, conforme se verifica abaixo:

O ato da matrícula é de extrema importância nesse processo pois é o momento em que o aluno explicitará suas necessidades. A matrícula [...] é presencial o que viabiliza o contato pessoal. Nos casos de necessidades especiais, o aluno é atendido pelo Coordenador do Curso em local reservado para que possa, sem constrangimentos, detalhar todas as suas necessidades.

Entende-se que o método de identificação em que é proporcionado ao aluno autodeclarar-se tanto no momento do processo seletivo quanto no momento da matrícula é o que mais possibilita uma atuação eficaz da Instituição frente eventuais necessidades específicas dos alunos com deficiência ou TGD.

No que tange ao modelo de identificação em que não há a possibilidade de auto declaração, onde a verificação de possíveis alunos com deficiências ou transtornos, para fins de adaptação à necessidade dos mesmos, ocorre por meio de uma espécie de constatação no seu primeiro mês de aula do primeiro período, vislumbra-se que não cabe, aqui, adentrar-se no mérito da eficácia ou não deste método, visto que tal análise foge ao alcance, em termos práticos, da pesquisa. Entretanto, vale mencionar que em que pese tal modelo permitir um contato maior da equipe docente, bem como da própria coordenação com todos os novos alunos e, conseqüentemente, proporcionar uma relação mais próxima entre ambos (o que parece, aqui, ser de grande importância), entende-se que pode haver, sem prejudicar este primeiro contato, um espaço para auto declaração do aluno com deficiência, seja no momento da realização do processo seletivo ou da própria matrícula.

Tal afirmação parte da ideia de que possibilitar meios para que haja a auto declaração não significa invadir a privacidade de um aluno, mas sim proporcionar a este mais um espaço no qual ele poderá expor suas eventuais necessidades. A existência de espaços como esses significa, também, a efetivação do que é determinado pela já mencionada “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), a qual dispõe que

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas

comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, **que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.** (grifo nosso)

Permitir a auto declaração não significa garantir de forma efetiva o acesso e a permanência dos alunos com deficiência e/ou TGD nos espaços da educação superior, mas representa, por certo, um instrumento por meio do qual tanto o acesso como a permanência podem ser melhor viabilizados e monitorados.

Outro questionamento presente no segundo bloco de perguntas destinadas aos Coordenadores dos cursos diz respeito à compreensão dos mesmos acerca da educação inclusiva. Por todas as questões já enfrentadas em momento anterior acerca da perspectiva inclusiva na educação, parte-se da ideia de que só é possível incluir, de fato, se os atores dos espaços educacionais tiverem consciência do que se trata esta ação.

Durante a construção teórica da presente pesquisa, chamou-se atenção para a necessidade de compreender os contornos da perspectiva inclusiva da educação especial. Tal necessidade advém da força que a ideia de inclusão traz, força esta capaz de fazer com que o sistema educacional, como um todo, seja “[...] provocado, desestabilizado, pois o objetivo não é excluir ninguém [...]” (MANTOAN, 2015, p. 28).

Mas tal provocação e desestabilização só são possíveis na medida em que este sistema compreenda que deve agir de acordo com o paradigma inclusivo, o qual “[...] implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2015, p. 28). Partindo da ideia de que a eficácia do processo inclusivo depende de uma mudança de perspectiva de todos os envolvidos no ambiente educacional, passa-se a analisar o que esses demais envolvidos compreendem como “educação inclusiva”.

As concepções acerca do que vem a ser uma “educação inclusiva” variaram de forma significativa. Foi possível identificar nos discursos pontos que em muito se

aproximam com o que já foi demonstrado acerca desta educação, bem como pontos que em muito se distanciam desta compreensão.

A concepção que mais se distanciou do que hoje se entende como educação inclusiva foi a prestada pelo Coordenador aqui denominado de Jean Dominique. Sua interpretação acerca desta educação é que a existência da mesma estaria restrita ao campo da educação fundamental e média (até onde ele conhecia e já tinha ouvido falar sobre), não sendo necessária sua efetivação na educação superior. Tal posicionamento pode ser verificado na seguinte passagem:

Jean Dominique: Eu entendo que ela não existe no ensino superior, não sei se por determinação legal, por deliberação legal. O que eu conheço é no ensino fundamental e talvez até médio. [...] então, o que eu conheço é essa inclusão no ensino básico. No ensino superior eu não conheço. Agora eu não sei se a lei que determinou essa inclusão no ensino básico, ela... vamos assim dizer... libera o ensino superior, ou se ela obriga.

Aqui, verifica-se uma dificuldade de se perceber a educação inclusiva como algo que deve perpassar todos os níveis da educação. Tal dificuldade pode ser justificada por algumas razões e uma delas, talvez a principal, é dificuldade de disseminar a informação e sensibilizar a comunidade acadêmica acerca da necessidade de dar consequência “[...] aos dispositivos legais, às orientações dos organismos internacionais e à política de democratização do ensino instituída pelo governo federal” (MENEZES, 2015, p. 130).

Conforme já demonstrado na presente pesquisa, um dos marcos instaurados pela já mencionada “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) foi a determinação da “transversalidade da educação especial da educação infantil à educação superior” (MANTOAN, 2015, p. 44). Em outras palavras, a Política garantiu que a perspectiva inclusiva fosse enxergada como meio para orientar os sistemas educacionais – em todos os níveis – a promover respostas às necessidades do seu público alvo (pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação).

Desta forma, a existência de uma educação inclusiva nos espaços da educação superior é imprescindível. Condiz, também, com o que se espera deste nível da

educação no presente século, no que tange à sua capacidade de exercer uma função social (MEC, 2013b).

Após a fala do citado Coordenador Jean Dominique, a pesquisadora teve espaço para explicar os contornos atuais da educação inclusiva, bem como informá-lo sobre a necessidade da educação superior comportar-se como espaço de efetivação dessa educação. Após a interferência da mesma, o participante chamou atenção para o fato de que implementar uma educação nesta perspectiva no nível superior de ensino seria “difícil”.

A pesquisadora, então, questionou sobre quais as dificuldades que o Coordenador estaria se referindo. Nesta oportunidade, outra questão se fez presente no discurso de Jean Dominique: a relação entre a deficiência, de forma geral, e o ambiente educacional. O mesmo afirmou o que segue:

Jean Dominique: [...] Talvez fosse interessante, e aí já é uma política de governo ou de Estado, acredito que seja de Estado, criar cursos técnicos pra essas pessoas. Não precisa ser curso superior. Vamos deixar o superior para aquilo que ele é mesmo, por exemplo, pesquisa. São coisas mais relevantes. Agora... poderiam ter cursos técnicos. [...] Porque também, é assim, o professor de ensino superior, ele não tem preparação pedagógica. Então ele não vai saber lidar com uma pessoa dessas. Ele vai colocar para fora de sala. Vamos pensar, assim, em um caso anacrônico, uma pessoa que não consegue controlar os esfíncteres, que acontece na escola da minha mãe. Lá não tem cuidadora, porque o governo cortou dinheiro, e a professora tem que largar os alunos na sala, ir lá, limpar o cocô do aluno, retornar com ele pra sala. Imagina isso acontecendo aqui na faculdade! E pode... dependendo da... eu não estou dizendo que elas não podem estar aqui.

Em sua fala, o mesmo traz uma visão que foi por muito tempo sustentada pelo paradigma da integração, por meio da qual “a responsabilidade é colocada sobre o que é diferente, a ênfase recai sobre o aluno com deficiência, já que este deve integrar-se à cultura dominante” (SÁNCHEZ, 2005, p. 15). A partir dessa perspectiva, o aluno com deficiência deve procurar adequar-se aos espaços aonde deseja estar e, se assim não o fizer, significa que ali não é o seu lugar.

Entretanto, conforme já verificado na presente pesquisa, a perspectiva inclusiva propõe uma visão que vem de encontro à responsabilização do aluno deficiente. Ao contrário, deposita no ambiente educacional a responsabilidade de criar “um clima

de receptividade, flexibilidade e sensibilidade a qualquer aluno que seja escolarizado nela” (SÁNCHEZ, 2005, p. 15). Nota-se que a partir da inclusão, os espaços tornam-se deficientes e não mais os alunos são vistos como tais.

Outro ponto presente no discurso acima citado é a concepção do nível superior como um espaço destinado à “pesquisa”, a coisas “mais relevantes”. Aqui, duas considerações merecem ser feitas. A primeira, diz respeito ao fato de que a compreensão da produção científica como algo que possui um nível de relevância maior do que outras formas de conhecimento traz fortes traços do paradigma racional moderno, percebido como “[...] um modelo global de racionalidade científica que se distingue e se defende tanto do sendo comum como das humanidades” (OLIVEIRA, 2008, p. 18).

A segunda, intimamente vinculada à primeira, diz respeito ao fato de que enxergar a complexidade dos processos educacionais a partir desse paradigma resulta em exclusão escolar, a qual se manifesta, segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2015, p. 22) “[...] das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber”.

Foram identificadas, também, visões que, muito embora compreendessem que a educação inclusiva alcança o nível superior, ainda traziam uma perspectiva reducionista acerca desta educação.

Em uma das falas, a educação inclusiva foi colocada como se fosse algo para proporcionar um aumento da atenção destinada às pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino regulares. Esse posicionamento pôde ser verificado no discurso de um dos participantes, aqui denominado de Helen Keller, para a qual “[...] educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de estudantes com algum tipo de deficiência nos estabelecimentos de ensino regular”.

O que, na verdade, se espera de uma educação que se pautar na perspectiva inclusiva não é que a mesma tenha a capacidade de “ampliar” a participação desses estudantes, mas sim a capacidade de modificar toda a perspectiva educacional, a

fim de garantir condições para o acesso e a permanência dos estudantes deficientes.

Outro posicionamento em que se verificou a citada visão reducionista da educação inclusiva pôde ser verificado na fala de um dos participantes, identificado como Frida Kahlo, a qual afirmou o que segue: “[...] eu acho que é a estrutura física. Ter esse recurso para receber esses alunos. É a primeira coisa que eu penso, né. E posteriormente a gente preparar o professor para poder lidar com a deficiência do aluno”.

Na fala desta participante, nota-se que a ideia de inclusão voltada tão somente para a acessibilidade física, sem considerar as demais formas de acessibilidade, ainda se faz presente. No entanto, em que pese a incompletude da compreensão acerca da educação inclusiva, Frida Kahlo chamou atenção para uma importante questão, qual seja, a necessidade de preparar o corpo docente para atuar dentro desta nova perspectiva educacional. Acerca dessa necessidade, Menezes (2015, p. 246) afirma que

Qualquer que seja o nível de ensino, é de fundamental importância a educação para as diferenças. Aqui o foco recai sobre as necessidades específicas de formação docente no ensino superior, que não tem sido considerada uma exigência, e precisa ser revista diante dos desafios da educação inclusiva. A competência técnica não garante a condição de reconhecer e trabalhar com as diferenças em direção à emancipação [...].

As demais respostas trouxeram uma compreensão acerca da educação inclusiva bem próxima daquela descrita na presente pesquisa, tornando concretas – ao que se pode constatar até agora, nos discursos – as delimitações conceituais e previsões legais que versam sobre a temática. Serão expostos adiante alguns desses posicionamentos:

Ray Charles: É o aluno se sentir em casa, se sentir em condições de, mesmo com todas as suas deficiências, dificuldades ou fragilidades, ter amparo, sem passar a mão na cabeça, mas ele consegue, **respeitando inclusive aquelas dificuldades, aquelas restrições, aquelas situações, aqueles limites da pessoa. Mas fazer com que ele também ande, que consiga andar e realizar o sonho dele.** (grifo nosso)

John Nash: Necessidade. É uma necessidade. [...] Um dos pontos fortes que [...] consegue esse crescimento é justamente receber essa pessoa do

jeito que ela é. Aqui não vai ter uma escolha do tipo “eu sou cego”. **[A Instituição]²⁰ que vai se adaptar para receber essa pessoa cega.** Se eu sou cadeirante, [a instituição] vai receber essa cadeirante, e não vai refutar essa pessoa porque ela tem um problema. (grifo nosso)

Stephen Hawking: Educação Inclusiva, ao meu ver, é a possibilidade de você ter no mesmo ambiente todas as pessoas sem qualquer distinção, né. Um **ambiente de aprendizagem múltiplo, onde qualquer pessoa pode acessar.** (grifo nosso)

Vicent Van Gogh: [...] você **oportunizar a todos condições de estudo, de educação,** da seguinte forma: você tem um deficiente físico, você tem que oportunizar a essa pessoa ter o acesso adequado ao ambiente de estudo. Você tem um transtorno, um déficit de atenção, você tem que oportunizar a ele condições para que ele acompanhe a aula. (grifo nosso)

Muito embora não venham em forma de conceitos, as ideias centrais da educação inclusiva são verificadas nos discursos acima colacionados. Podendo ser compiladas da seguinte forma: a oportunidade da pessoa com deficiência respeitando suas diferenças e possíveis limitações; a ideia desenvolvida acima acerca da necessidade dos espaços educacionais se adequarem às pessoas com deficiência, e não o contrário; a compreensão do ambiente educacional como um espaço de aprendizagem múltiplo; bem como a garantia do acesso a todos, indistintamente, à educação.

3.2.3 Políticas Institucionais em relação ao atendimento educacional especializado

O terceiro agrupamento de perguntas buscou analisar eventuais políticas desenvolvidas por cada Instituição, voltadas ao atendimento educacional especializado. Aqui, cumpre revisitar o conceito desse atendimento, forjado por Maria Teresa Eglér Mantoan (2015, p. 39), segundo a qual trata-se daquilo que “[...] é diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo sobretudo instrumentos necessários à eliminação das barreiras existentes nos diversos ambientes”.

²⁰ Aqui, a palavra “Instituição” será utilizada para substituir o nome verdadeiro da mesma.

Para tanto, foram direcionados aos Coordenadores três questionamentos. O primeiro, no escopo de saber se a Instituição participante desenvolve esse atendimento com seus alunos com deficiência ou TGD e, em caso positivo, de que forma. O segundo, para verificar se existe algum programa de capacitação aos docentes acerca da temática. E o terceiro, na busca por verificar se, no caso de existência dessas políticas institucionais voltadas a este atendimento, as mesmas estão sendo eficazes no sentido de promover o acesso, a permanência e a participação desses alunos no curso de Direito.

No que tange às respostas dadas ao primeiro questionamento, é possível destacar algumas questões advindas das mesmas. A primeira questão observada pela pesquisadora, pelo fato de ter sido recorrente nos discursos de 03 (três) Coordenadores, diz respeito à dificuldade de implementação de políticas a nível institucional relativas ao atendimento educacional especializado em virtude da heterogeneidade das demandas. Observou-se que tal dificuldade, em todos os casos, faz com que a postura da Instituição (cada uma à sua maneira) seja reativa, ou seja, de agir na medida em que é provocada. Tal constatação pode ser verificada nos trechos abaixo colacionados:

John Nash: Aí é aquilo que eu te falei. Vou fazer uma sala só pra cadeirante, é muito fácil. Agora eu tenho uma cadeirante, tenho uma que usa muleta, tenho um que ele não tem um pedaço da perna, então tudo isso eu tenho uma adaptação, mas eu não tenho um projeto específico para cada um. **A partir da hora que eu tenho, é identificado esse problema, aí eu desenvolvo esse projeto**, mesmo que esse projeto seja transferir toda uma sala e colocar no último andar para que o andar de baixo seja para o deficiente. (grifo nosso)

Stephen Hawking: Olha, o que a gente sempre diz é o seguinte, que todos nós estamos aprendendo a lidar com isso. O que eu acho é que ninguém sabe ainda, eu acho que nem no ensino público se sabe ainda como fazer isso. O que é o certo e qual o melhor caminho. **São muitas hipóteses e uma diversidade muito grande de situações.** Então, assim, e principalmente quando a gente lida com um número grande de estudantes. **Então toda vez que uma situação sai da regra, e que requer um tratamento especializado e um atendimento individualizado, há sempre uma dificuldade, entendeu?** Porque você acaba tendo um grande volume de atividades naquilo que é o padrão. Mas quando você entra pra essa situação individualizada, é uma dificuldade. [...] Então, assim, ninguém sabe a receita ainda. (grifo nosso)

Vicent Van Gogh: [...] se nós tivermos um aluno com deficiência visual, nós estamos compromissados a adquirir um programa para ele. Isso já está determinado. Porque a gente não tem nenhum aluno com essa deficiência, e nós não vamos manter um livro em braile porque a gente não

tem um aluno cego, mas nós temos um compromisso se ingressar um aluno cego, nós vamos ter material para ele em braille, por exemplo. Esse é documento que tá posto aqui na faculdade, como vários outros documentos, nós temos isso aqui. [...] Esse compromisso. **Aí tem várias adaptações ali que atende a diversos tipos de deficiência. [...] há, claro, uma orientação, juntamente com nossa coordenadora pedagógica, para tratar cada tipo de situação, entendeu.** Então, assim, como é algo muito específico, nós temos esse cuidado [...]. (grifo nosso)

Nota-se que em ambos os casos existe uma predisposição das Instituições em colocar em prática métodos educacionais, bem como posturas institucionais, diferenciados para atender as necessidades do alunado com deficiência, entretanto, tal prática depende da forma por meio da qual as necessidades se apresentam.

Na fala do participante aqui denominado de Vicent Van Gogh, é possível verificar a presença de um documento institucional interno, o qual direciona a atuação da equipe administrativa e docente nos casos em que se fizer necessário o desenvolvimento de algum atendimento educacional especializado. Entende-se que a existência de documentos com esta finalidade – e, claro, a prática do seu conteúdo – em muito pode contribuir com a atuação dos participantes do processo inclusivo, no sentido de nortear uma atuação com base, por exemplo, em situações já vivenciadas pela Instituição.

Por certo, não é possível depositar na Instituição a responsabilidade de prever todo e qualquer tipo de necessidade específica que possa ser demandada por parte de alunos com deficiência e/ou TGD. Entretanto, é indispensável que se tenha, em primeiro lugar, espaços para que essa demanda seja exposta, bem como uma atuação institucional no sentido de buscar atendê-la. Para que esse movimento ocorra, é necessário que se dê o importante passo da busca por conhecimento acerca da temática. Muitas vezes as dificuldades podem ser oriundas do pouco contato com os estudos, com o que tem sido desenvolvido por outras instituições nesta seara.

Importa, também, a ocorrência de uma soma de esforços, uma atuação conjunta com o objetivo de reestruturar a atuação institucional. Reestruturação esta que, nas palavras de Maria Tereza Eglér Mantoan (2015, p. 62) acontece “[...] à medida em que as Instituições de ensino assumem que as dificuldades de alguns alunos não

são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada”.

Um exemplo de atuação conjunta no sentido de efetivar atendimentos educacionais especializados que foi verificado nos discursos, diz respeito ao trabalho desenvolvido juntamente com os Núcleos específicos para acessibilidade e inclusão. Conforme afirmado anteriormente (vide Figura 2), das Instituições pesquisadas, 02 (duas) possuem esses espaços.

Em uma dessas Instituições, verificou-se que, muito embora existam as dificuldades acima expostas, a atuação do Núcleo tem se mostrado indispensável para que as mesmas sejam supridas e que sejam concedidos aos alunos com deficiência (de maneira geral) instrumentos necessários à superação das barreiras ao seu processo de ensino-aprendizagem. Tal fato pôde ser constatado a partir da fala do seu Coordenador.

Stephen Hawking: Na verdade, a gente trabalha numa parceria. O núcleo não atende só o curso de Direito, mas os outros também, né. [...] Então, assim, ninguém sabe a receita ainda. Então o [núcleo]²¹ com a coordenação do curso, nós trabalhamos juntos para atender caso a caso e individualmente identificar o que é que se pode fazer em cada caso.

Aqui, cumpre mencionar que o que se espera da atuação de espaços como o citado Núcleo não é a sua transformação em um espaço de segregação, onde o aluno com deficiência, seja ela qual for, será submetido a um processo de ensino-aprendizagem diferenciado dos demais alunos. Pelo contrário, tal espaço só faz sentido se tiver como objetivo desenvolver instrumentos para que este aluno tenha à sua disposição todas as ferramentas para que acompanhe de forma efetiva o ensino ministrado dentro da sua sala de aula.

A importância da informação acima deve-se ao fato de que, dada a disposição dos Núcleos, os mesmos podem ser confundidos (ou atuarem como) um ensino individualizado e diferenciado para suprir eventuais déficits ou problemas na aprendizagem. Mas não o são. Conforme bem assevera Mantoan (2015, p. 69) “[...]”

²¹ Aqui, a palavra “Núcleo” será utilizada para substituir o nome do setor institucional.

a inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender”. Ao contrário de atuarem por meio de métodos de ensino escolar específicos, conferem ao aluno com deficiência a possibilidade de enfrentar eventuais barreiras que o impeçam de fazer uso dos métodos regulares aplicados a todo o alunado.

Diante disso, um Núcleo bem estruturado e atuante de forma conjunta com os demais participantes do processo inclusivo é aquele que funciona como um aliado para se pensar e colocar em prática as políticas de atendimento educacional especializado, conforme se extrai do discurso do citado Stephen Hawking.

Entretanto, o contrário também é verdade. Na falta da real compreensão do papel de espaços como os Núcleos, bem como a falta de atuação conjunta destes com as coordenações e equipe docente, a presença dos mesmos pode não surtir o mesmo efeito observado no discurso do Coordenador Stephen Hawking. É o que se verificou na experiência relatada pelo Coordenador Jean Dominique, o qual, ao responder acerca da existência ou não de Políticas institucionais, afirmou o que segue:

Jean Dominique: O que eu conheço dentro da universidade é o [Núcleo]²² (o Núcleo de acessibilidade) e uma resolução da universidade que obriga a todos os cursos, todos, que tenham a disciplina libras como optativa. [...] **Não é uma crítica, mas uma observação: o [Núcleo] nem é conhecido por muitos professores, e eu acho que poucas pessoas na [Instituição]²³ conhecem o [Núcleo] [...].** Eu sei que existe, mas para você ter uma ideia, o [Núcleo] não acompanhou a reforma do [...], não que eu saiba. **Então eu não sei se eles se isolam demais, ou se eles lidam com uma parte mais burocrática, mais de projetos. Eu não conheço uma atuação direta deles em relação aos alunos, o que não significa dizer que não exista.** Eu estou dizendo que eu não conheço, primeiro porque eu nunca fui atrás para tentar conhecer e, segundo, porque eles não vieram até mim. [...] Porque, **além de não haver uma orientação da [Instituição] neste sentido, pelo menos não que eu conheça, nós do departamento também tivemos esse desleixo. Vou dizer assim, no sentido de nunca termos discutido. Não é uma coisa que não nos sensibiliza, mas é uma coisa que nunca foi discutida ou colocada em pauta.** Inclusive, a partir disso, eu poderia até colocar como uma pauta. (grifo nosso)

Outro fator que também pôde ser verificado no discurso acima mencionado, no que tange a dificuldade de implementação de Políticas relacionadas ao atendimento

²² Aqui, a palavra “Núcleo” será utilizada para substituir o nome do setor institucional.

²³ Semelhantemente, a palavra “Instituição” será utilizada para substituir o nome verdadeiro da mesma.

educacional especializado – além da possível inexistência de um Núcleo participativo, o qual atue de forma conjunta com as Coordenações – é a inexistência de orientações a nível institucional no sentido de determinar quais seriam tais políticas.

Aqui, mais uma vez se percebe a necessidade de fazer com que as questões envolvendo a inclusão da pessoa com deficiência e/ou TGD sejam preocupações que perpassem todos os envolvidos no processo educacional no nível superior. Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 70) afirma que “a reorganização administrativa e os papéis desempenhados pelos responsáveis pela burocracia escolar são outros alvos a ser atingidos”, caso se queira alcançar sistemas inclusivos.

Verificou-se, também, no discurso de um dos coordenadores, o que se pode chamar de “existência parcial” de Políticas de atendimento especializado. Parcial, pois se limita a uma única modificação para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência e/ou transtornos globais, qual seja, a existência de formas de avaliação diferenciadas, com autorização de dilatação do tempo de prova. Conforme se verifica na fala da coordenadora Helen Keller, abaixo colacionada:

Helen Keller: Apenas no tocante às formas de avaliação que podem ser diferenciadas a depender do tipo de deficiência apresentada. Ainda nesse ponto, em algumas situações, autoriza-se a dilatação do tempo destinado à avaliação como forma de atender às necessidades especiais.

Por fim, em apenas um dos discursos proferidos pelas coordenações, verificou-se a total ausência de políticas institucionais relativas ao atendimento educacional especializado. É o que afirma a coordenadora Frida Kahlo:

Frida Kahlo: Olha, sinceramente, não. Na verdade, eu acho que **pega a gente meio que desprevenido. Porque a gente não espera.** Como não é a regra, normalmente essas pessoas são as exceções, né, que a gente recebe. Eu vejo assim que hoje a instituição tá se preparando pra isso. Mas ainda – se bem que eu já tive um aluno cego e que a gente não tinha nada assim voltado pra ele. Livro ou alguma coisa em libras, nada. Então assim, **a gente recebeu o aluno e ele não recebeu acompanhamento de nada.** Ele fazia prova com um colega em dupla e pronto. **Se aprendeu ou não aprendeu, eu não sei. Formou. Nunca chegou até a instituição para questionar. Então, assim, acho que foi uma coisa meio que atropelada.** (grifo nosso)

Um dos pontos levantados pela participante foi o fato de estarem “desprevenidos”. No entanto, cabe questionar: prevenção em que sentido? Em preparar-se para receber o aluno que “foge à regra da normalidade” e torna-se “a exceção”. Não se espera a entrada nos espaços educacionais superiores de alunos altos, baixos, negros, brancos, evangélicos, espíritas e com tantas outras diferenças? Porque não esperar o aluno com deficiência e/ou TGD?

Por certo, não seria necessário o receio da exceção se a mesma fosse encarada, também, como regra. Regra, aqui, não no sentido de ignorar as diferenças das pessoas com deficiência de forma geral, mas no sentido de lidar com cada uma delas de maneira a não inferiorizá-las. Acerca do assunto, Boaventura de Sousa Santos (2010a, p. 313) afirma que “sempre que estamos perante diferença não inferiorizadora, uma política de igualdade genuína é a que permite a articulação horizontal entre identidades discrepantes e entre as diferenças em que elas assentam”.

Nota-se que o discurso²⁴ da coordenadora participante traz, também, uma despreocupação Institucional com o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência – ao citar a experiência com um aluno com deficiência sensorial. Falas como “se aprendeu ou não aprendeu, eu não sei. Formou” podem ser interpretadas da seguinte forma: o simples fato do aluno ocupar uma cadeira na sala de aula, representar um número de matrícula e fazer parte do contexto escolar de forma superficial já é o suficiente para que o mesmo se sinta privilegiado por ter acesso ao ambiente da educação superior e ter um título de graduado.

Posturas institucionais como a citada acima não condizem com o que se espera de uma educação pautada na perspectiva inclusiva. Tal perspectiva, como já afirmado, consolida a ideia de que incluir não é o mesmo que socializar, mas sim proporcionar igualdade de condições para que o processo de ensino-aprendizagem se consolide da melhor maneira possível e que este novo profissional, com deficiência ou não, receba o preparo para adentrar no mercado.

²⁴ Não se sugere que se trata de uma postura pessoal da participante. Parte-se do princípio que se trata de uma visão Institucional, e que a mesma fala e atua em nome da Instituição que representa.

Diante do discurso da participante, chama-se a atenção para a importância de documentos institucionais como, por exemplo, os Projetos Político-Pedagógicos no sentido de firmar políticas de igualdade, bem como permitir que o aluno esteja, de fato, incluído no ambiente e não apenas passe por ele de forma “atropelada”. Esse documento pode ser considerado

[...] como a ‘carteira de identidade’ da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos. (CARVALHO, 2004, p. 156-157)

Nota-se que o mesmo pode ser utilizado como meio para reorganizar a atuação dos sistemas educacionais, a fim de que, dentre outras coisas, as Instituições saibam de onde partir para se pensar em Políticas capazes de prever e implementar atendimentos especializados sólidos e eficazes. Acerca da importância do citado projeto, Maria Teresa Eglér Mantoan (2015, p. 67-68) afirma que

parte de um diagnóstico da demanda, penetra fundo nos pontos positivos e nos pontos fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades de atuação e objetivos, propõem iniciativas e ações com metas e responsáveis para coordená-las. Desse projeto, constam dados sobre a clientela a ser atendida naquele ano letivo, assim como os recursos pedagógicos e humanos e materiais disponíveis. Os dados do projeto político-pedagógico esclarecem o gestor, professores, coordenadores e funcionários sobre a clientela e os recursos – humanos e materiais – [...].

Não se pode afirmar acerca da existência ou não desse documento nas Instituições pesquisadas, tampouco se o mesmo, quando presente, atua como balizador das atuações em relação à inclusão, visto que foge ao objetivo da presente pesquisa. No entanto, o mesmo pode ser utilizado como forma de lembrar a todos os envolvidos no processo educacional que as pessoas com deficiência e/ou TGD existem, são reais e a elas é garantido o direito de acesso e permanência em todos os níveis de ensino, com igualdade de condições, respeitadas as suas diferenças.

Outro questionamento direcionado aos Coordenadores foi em relação a existência de uma Política institucional em relação à capacitação do corpo docente. Neste ponto, as respostas variaram, gerando a classificação entre aqueles que possuem

tal política, aquelas que não a possuem e aqueles que desenvolvem ações isoladas de preparo docente (a depender da demanda). Tal classificação, bem como o percentual respectivo, podem ser visualizados no gráfico abaixo:

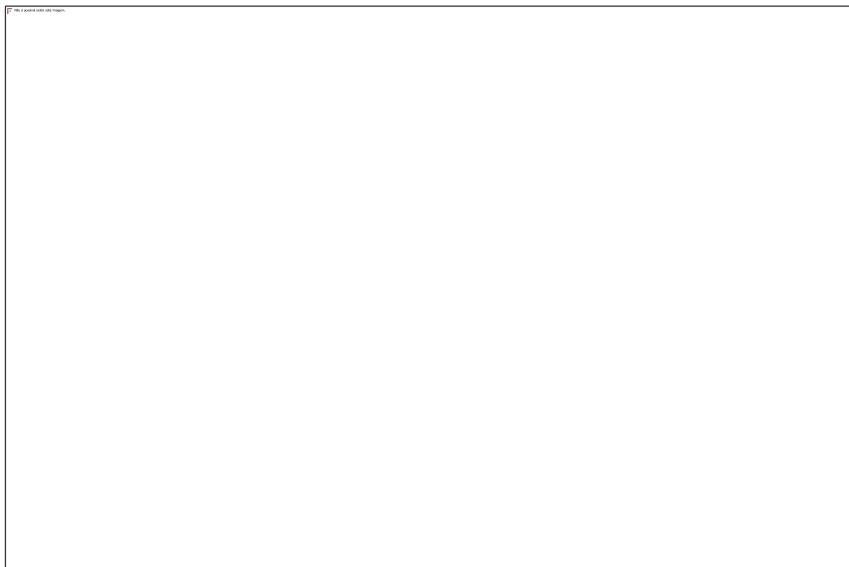


Figura 12 – Gráfico contendo o percentual de Instituições que possuem, não possuem ou desenvolvem ações isoladas em relação à capacitação docente para o tratamento das questões envolvendo a pessoa com deficiência e/ou TGD

Das Instituições pesquisadas, 04 (quatro) alegaram possuir algum tipo de política institucional de preparo do corpo docente. Entraram nesta classificação aquelas em que se verificou, por meio dos discursos dos Coordenadores, uma constância no tratamento da questão da inclusão da pessoa com deficiência junto à equipe de professores, seja por meio de reuniões periódicas, por intermédio da coordenação pedagógica ou, ainda, por meio da realização de eventos periódicos sobre a temática, visando a conscientização.

Além disso, 02 (duas) alegaram desenvolver ações isoladas junto a alguns professores, a depender da demanda dos alunos com deficiência e/ou TGD. E 01 (uma) alegou não possuir qualquer tipo de política ou ação isolada que parta da Instituição no sentido de capacitar ou nortear a atuação dos professores frente às questões envolvendo esses alunos.

A partir destes dados, uma reflexão pertinente é quanto à suficiência desta capacitação conferida ao corpo docente. Conforme já demonstrado, a inclusão gera “uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional – que, por sua

vez, abala a identidade fixada dos professores e faz que seja ressignificada a identidade fixada do aluno” (MANTOAN, 2015, p. 35). Em meio a citada crise escolar, é necessário que os docentes entendam seus papéis enquanto componentes de um espaço inclusivo e recebam capacitação eficaz para tal.

Para que isso ocorra, a formação de um professor para uma educação inclusiva deverá implicar em uma ressignificação do “seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis” (MANTOAN, 2015, p. 81). Tal formação aparenta ser, em um primeiro momento, utópica e distante, considerando a realidade dos cursos de Direito – isso porque, em regra, os componentes do corpo docente desses cursos não são academicamente capacitados para aspectos que envolvam a inclusão, considerando as grades curriculares de programas de pós-graduação – o que permite questionar se o que é apontado como “política institucional de capacitação para o corpo docente” pode ser, de fato, considerada como tal.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2015, p. 81), ao discorrer sobre o que vem a ser uma capacitação efetiva do corpo docente, afirma que o “aprender sobre inclusão” se constrói mediante “experiências concretas, casos reais, situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula”. Portanto, existe uma forma de superar o déficit existente nos cursos de Direito: conferindo à formação continuada em matéria de educação inclusiva a mesma importância que é conferida à formação continuada nas áreas jurídicas – por meio da realização de cursos, palestras, dentre outras atividades. Atrelado a esta formação continuada, a organização de eventos periódicos no interior da própria Instituição que proporcionam momentos de compartilhamento de ideias, de ações, de desafios, entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

3.2.4 Dificuldades institucionais para o ingresso e permanência do aluno com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento

O último bloco de perguntas direcionado aos Coordenadores dos cursos de Direito buscou identificar quais as dificuldades vivenciadas pelos mesmos no que tange ao ingresso e à permanência dos alunos com deficiência e/ou TGD em suas respectivas Instituições.

Para tanto, foram desenvolvidos questionamentos sobre possíveis dificuldades (de caráter mais geral) enfrentadas no que tange ao ingresso, ao relacionamento desses alunos com a Instituição, com a equipe docente, bem como com os demais alunos. Posteriormente, foi realizado um questionamento voltado para a ocorrência de situações de discriminação ou preconceito. Por fim, questionou-se a respeito do que ainda pode ser feito por cada Instituição no sentido de possibilitar, da melhor forma, a permanência dos seus alunos com deficiência e/ou TGD.

Conforme afirmado, a primeira pergunta foi direcionada às principais dificuldades identificadas pela Instituição no que tange ao ingresso do aluno com deficiência ou TGD. Dos 07 (sete) coordenadores participantes, 05 (cinco) afirmaram não identificar ou vivenciar qualquer tipo de dificuldade nesse sentido, ao passo que 02 (dois) apontaram algumas questões que, segundo eles, apresentam-se como um dificultador do ingresso, as quais serão abaixo descritas:

John Nash: Eu só teria uma dificuldade. Nós só registramos uma. Se eu tenho um aluno que ele tem um poder aquisitivo muito diferenciado, ele se incomoda com a presença dessa pessoa.

Frida Kahlo: Eu acho que a própria dificuldade deles pra poder se locomover para a instituição. Isso eu vejo como uma dificuldade. Assim, não tô falando da Instituição em si. Por exemplo, a aluna mora na Serra, igual a que estuda de manhã, ela é da Serra, e a mãe dela vem trazer todo dia e fica esperando ela terminar a aula para levar embora. Então, assim, eu vejo que é uma dificuldade. Se a mãe não tiver boa vontade, eu não sei se ela teria disponibilidade.

Quando questionados acerca da existência de dificuldades relacionadas com a convivência do aluno com deficiência e/ou TGD com a Instituição, representada pela Coordenação do curso, 06 (seis) dos participantes responderam que não possuíam. E para relatar a convivência entre os mesmos, foram utilizadas expressões como, por exemplo: **John Nash:** “Ao contrário. Eu vejo que existe uma sintonia muito grande”; **Jean Dominique:** “Pelo menos, assim, a coordenação sempre foi receptiva

a esses alunos”; **Vicent Van Gogh:** “Não, pelo contrário. A gente tenta fazer com que eles se sintam o mais confortável possível”.

Apenas 01 (um) coordenador afirmou que já vivenciou, enquanto coordenação, uma situação de dificuldade com um aluno, a qual segue descrita abaixo:

Ray Charles: Já. Já. Alunos não com deficiência física, mas com problemas assim... de... eu já tive alunos aqui que o aluno chegou a ameaçar professor. A psicóloga identificou. Extremamente agressivo. E nós tivemos que tomar medidas até... sabe... severas aqui. A gente teve que colocar um funcionário. A partir do momento que ele colocava os pés na faculdade, nós colocávamos um funcionário acompanhando o tempo inteiro. Ele ameaçou várias vezes, até que chegou num ponto que tivemos que chamar ele na coordenação e dizer “olha, não vai ser possível sua manutenção aqui, não vamos abrir nenhum processo administrativo, mas...”. Aí, assim, ele começava a recitar poema, gritava na sala e saía, ele tava normal e do nada surtava. Surtava mesmo! Aí a psicóloga fez contato com a família e viu que ele passou por tratamento, foi internado. Aí que nós ficamos sabendo. Tudo bem, a gente tá aqui pra abraçar todo mundo, mas tem a segurança. Tudo tem limite.²⁵

No que tange ao questionamento relativo ao relacionamento do aluno com deficiência e/ou TGD com a equipe docente, 06 (seis) Coordenadores afirmaram que não vivenciaram nenhum tipo de dificuldade. Um deles, Ray Charles, fez menção ao caso que havia relatado no questionamento anterior (citado acima), visto que houve o problema da ameaça a um professor. Portanto, 01 (uma) Instituição já verificou dificuldade dessa natureza.

Por fim, no que tange ao questionamento acerca de eventuais dificuldades na relação entre os alunos com deficiência e/ou TGD e os demais colegas de turma, 04 (quatro) Coordenadores afirmaram não vivenciarem nenhum tipo de dificuldade. Ao passo que 02 (dois) afirmaram que vivenciam dificuldades neste aspecto em suas Instituições. Cumpre, portanto, compreender quais são as dificuldades elencadas.

Ray Charles: Tá vendo aí. Uma coisa que precisam entender. Essa coisa do perfil do aluno. Nós aqui dentro somos o que somos lá fora. Então você vai encontrar pessoas da melhor índole, pessoas maravilhosas, pessoas não muito né... que tão aí também. Existem! O universo é o mesmo! Então acaba o seguinte... os conflitos que vão existir, que existem, em sala de

²⁵ Nota-se que tal situação foi relatada como sendo vivenciada por um aluno com algum tipo de deficiência, no entanto, a partir das informações apresentadas, não é possível verificar sobre qual deficiência se está falando.

aula, entre alunos, são conflitos que existem lá fora também. A diferença é que aqui dentro você consegue contornar, controlar e ajudar a resolver. Então, essas questões não é um céu, não é o melhor dos mundos, essas questões são assim... a partir do momento que são identificadas tenta resolver.

Stephen Hawking: Tem. Tipo assim, esse trabalho que a gente tá fazendo de, vamos dizer assim, fazer o outro enxergar essa necessidade de conviver, de tolerar, de ter paciência, de aceitar. Esse trabalho, ele também começou a ser feito com os alunos, mas ele é um trabalho que ele depende de muito mais fôlego, porque é um público muito maior. [...] Então, nós temos dificuldades. Que as vezes tem aquele aluno que tá nessa atendimento e que ele interrompe o professor várias vezes. Uma vez tudo bem, duas vezes tudo bem, daí a pouco a turma não quer aceitar mais porque tá prejudicando o andamento da aula. Aí é o trabalho de conscientização. Eu não tenho outro caminho. Não só por uma questão de legislação, mas por uma questão humanitária. Você tem que entender o tempo de cada um e tal. O professor vai ser orientado sobre como proceder pra gente tentar minimizar isso, mas nós temos que fazer esse trabalho conjunto. Acaba que no final, o problema não resiste, mas há um primeiro impacto. Isso já aconteceu várias vezes.

No primeiro discurso, nota-se que o Coordenador parte da ideia que, considerando que a vida dentro da Instituição imita a vida fora desta, existem as dificuldades naturais advindas do convívio entre os alunos. Já no segundo discurso, é possível verificar uma situação prática, real, qual seja, a percepção de que eventual dificuldade de um aluno deficiente pode significar para um aluno não deficiente um atraso na passagem do conteúdo.

Os coordenadores foram questionados, ainda, a respeito da postura institucional no caso de eventuais situações de discriminação, preconceito ou violência praticadas contra pessoas com deficiência e/ou TGD dentro do ambiente educacional. Foi unânime a resposta de que nunca vivenciaram nenhuma das situações previstas na pergunta. Entretanto, 01 (um) Coordenador – Stephen Hawking – mencionou, novamente, a dificuldade de relacionamento de alguns alunos não deficientes em relação aos alunos com deficiência, denominando a postura dos mesmos como de “não aceitação”, a qual cede, segundo ele, “diante de um esclarecimento”.

Outra pergunta direcionada aos Coordenadores foi a respeito da existência de outras eventuais dificuldades por ele vivenciadas – que guardam relação com o acesso e a permanência dos alunos com deficiência e/ou TGD –, que não tenham sido elencadas pela pesquisadora. Das 07 (sete) coordenações participantes, 02 (duas) alegaram não verificar nenhum outro tipo de dificuldade para além daquelas

que já haviam sido mencionadas nos questionamentos anteriores. Ao passo que 05 (cinco) proferiram respostas consideravelmente variadas, apontando outras dificuldades relativas à sua respectiva Instituição, o que pode ser verificado nos trechos dos discursos abaixo colacionados:

Stephen Rawking: [...] As vezes um dos dificultadores é o próprio **tratamento familiar**. Tem familiares que insistem em que o filho tenha um tratamento regular, quando na verdade ele não pode ter um tratamento regula, ele tem que ter um tratamento diferenciado. Então muitas vezes a própria família prejudica muito ao invés de ajudar. (grifo nosso)

Vicent Van Gogh: [...] Tem algumas dificuldades. **A burocracia dos órgãos públicos...** na verdade a agilidade deles para nos cobrar algumas coisas e a demora em liberar alguns pedidos nossos para a construção para acessibilidade melhor. Outro problema que nós estamos enfrentando é a questão das construções antigas. Mas fora isso, o problema não é financeiro... As vezes a dificuldade ela passa pela **estrutura antiga, porque não houve essa preocupação quando da construção**. Construção esta que antecede a vinda da faculdade pra cá. Acho que é isso. Financeiro não é... não vai ser um elevador que a gente vai colocar que vai fazer com que a instituição passe alguma dificuldade financeira. (grifo nosso)

Ray Charles: Tem dificuldade **financeira, estrutural**. (grifo nosso)

Jean Dominique: Basicamente a **acessibilidade**. Agora, isso nunca atrapalha o aluno a permanecer na universidade. Vamos assim dizer, sempre se dá um jeitinho. Quem dá o jeitinho é a coordenação. [...] A **dotação orçamentária também é um problema**. Assim, má vontade não é. Você acha que um reitor não quer que um cadeirante ande por aí. Não, isso não é o problema. Prioridade até teria, tanto que construíram o núcleo, fizeram todas as adaptações que puderam fazer até então, né. Então, assim, boa vontade e prioridade tem, o que não tem é dinheiro. (grifo nosso)

Frida Kahlo: A questão mexe com toda a estrutura da instituição né. Principalmente **financeira**.²⁶ (grifo nosso)

Ao analisar os discursos acima, foi possível constatar que da realidade vivenciada por cada uma das Instituições emanam diferentes dificuldades. Essas dificuldades, por sua vez, concernem diferentes formas de ação para solucioná-las ou amenizá-las. A partir desta ideia, outra pergunta foi aplicada aos Coordenadores. Esta, relacionada com o que ainda pode ser feito para possibilitar, da melhor forma, a permanência de pessoas com deficiência e/ou TGD na Instituição.

²⁶ Muito embora Frida Kahlo tenha respondido que não vislumbrava nenhuma outra dificuldade para além daquelas apontadas pela pesquisadora, a questão financeira foi apontada durante mais de uma oportunidade como sendo um dificultador para o acesso e a permanência de alunos com deficiência e/ou TGD na Instituição.

Das respostas ao citado questionamento, foram identificadas seis variáveis, apontadas pelas coordenações como aquilo que ainda poderá ser realizado, são elas: I) Buscar maior capacitação profissional: apontada como uma necessidade por 04 (quatro) Coordenadores²⁷; II) Realização de mudanças na infraestrutura: apontada por 02 (dois) Coordenadores; III) O desenvolvimento de um melhor acompanhamento institucional das questões envolvendo a pessoa com deficiência de maneira geral: apontado como uma necessidade por 01 (uma) coordenação; IV) Buscar mais profissionais que consigam definir os custos que o processo inclusivo implica: necessidade verificada por 01 (uma) coordenação; V) Ampliar o atendimento das pessoas com deficiência por parte da psicopedagoga: verificada por 01 (um) Coordenador; VI) Buscar mais conhecimento acerca do tema: necessidade apontada por 01 (um) Coordenador.

Em que pese a variedade de situações que ainda precisam ser desenvolvidas pelas Instituições, existe em comum em todos os discursos o reconhecimento de que muito mais precisa ser feito por parte das Instituições de Ensino Superior para que seja concretizada uma educação inclusiva. Entende-se que este “muito mais” começa pelo reconhecimento da própria instituição e de todos os atores educacionais enquanto agentes promotores da inclusão. Seu começo perpassa, também, pela necessidade de que se reflita de maneira crítica a problemática da exclusão/inclusão para que possam, nas palavras de Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2010, p. 102)

(a) desconstruir as representações e as práticas excludentes e construir representações e práticas incluídas e (b) possibilitar a compreensão de que o atendimento a pessoas com necessidades especiais, na perspectiva inclusiva, é um trabalho pedagógico, que deve ser feito em conjunto (não só pela equipe multidisciplinar, mas por todos os atores da escola) e que as mudanças na organização e na prática educativa no espaço escolar [também considerando o nível superior de educação] são necessárias.

²⁷ O que se apresenta com este dado é uma realidade propícia para o desenvolvimento de uma capacitação eficaz para o corpo docente no que tange a inclusão. Conforme demonstrado no gráfico constante na “figura 12”, existe um déficit na formação continuada de professores nesta área e, concomitantemente, existe o reconhecimento da necessidade e a intenção de se buscar uma maior capacitação profissional. O que se questiona – que foge ao que se propõe na presente pesquisa – é: o que impede que tais dados se convertam em práticas, já que existe a demanda e a intenção de mudar?

Analisar as dificuldades enfrentadas por cada Instituição chama atenção para o fato de que não existe fórmula para se implementar um processo inclusivo que possibilite o efetivo ingresso e permanência. O que existem são Instituições de Ensino Superior reais, com dificuldades reais, que devem estar abertas para receber alunos com deficiência ou não também reais, os quais, juntos, devem buscar as saídas que mais se adequem às suas realidades, tomando por base todos os direcionamentos aqui já apontados. Por esta razão, no próximo tópico serão analisados os discursos dos alunos com deficiência participantes da pesquisa.

3.3 A INCLUSÃO NOS CURSOS DE DIREITO A PARTIR DAS FALAS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Conforme detalhado no primeiro tópico do presente capítulo, a realização da pesquisa de campo foi dividida em dois momentos. O primeiro contou com a participação dos Coordenadores dos cursos de Direito das Instituições participantes, os quais compuseram o primeiro bloco de entrevistas, e o segundo contou com a participação dos alunos com deficiência, compondo, assim, o outro bloco. Considerando que em ambos os momentos vivenciados em campo foram utilizados os mesmos procedimentos metodológicos, as entrevistas realizadas com os alunos foram, também, submetidas à técnica de gravação e posteriormente transcritas, o que resultou nos discursos documentados, os quais serão a seguir explicitados e analisados.

Muito embora não seja este o espaço destinado aos agradecimentos em um trabalho científico, crê-se não ser possível continuá-lo sem antes uma nova manifestação sincera de gratidão àqueles que serão mencionados a seguir. A tarefa de transformar relatos que contêm vidas em dados, critérios e análises não é fácil. Não raras vezes, para alcançar a citada transformação, tais relatos se tornaram um campo para o exercício da alteridade, do colocar-se no lugar do que fala, com a audaciosa (e difícil) tarefa de compreender o dito e o não dito, o que estava presente no discurso, mas não aparecia nas palavras.

Este movimento só foi possível mediante a realização das entrevistas, as quais, conforme asseveram John Schostak e Rosaline S. Barbour (2015, p. 102), são “[...] muito mais do que uma simples ferramenta, como uma broca para penetrar mais fundo nas estruturas discursivas que sustentam as palavras dos ‘indivíduos’”.

Assim como realizado no tópico supra, a análise dos dados obtidos seguirá a mesma ordem de questões apresentadas no questionário submetido aos alunos. No referido questionário, o primeiro agrupamento de perguntas diz respeito ao perfil social do aluno, bem como ao tipo de deficiência. O segundo agrupamento, busca verificar questões relativas ao ingresso no curso de Direito. Por fim, o terceiro agrupamento busca analisar questões relativas à permanência no curso, no que tange ao relacionamento com a Instituição, com os demais alunos e com os professores.

3.3.1 Perfil social do aluno e tipo de deficiência

No primeiro agrupamento de perguntas direcionadas aos alunos com deficiência e/ou TGD, buscou-se verificar o perfil social dos mesmos. A existência de um espaço para alcançar essas informações foi instrumento fundamental para a obtenção de dados mais objetivos – como, por exemplo, nome completo, idade, gênero, o período em que se encontra no curso – e, assim, traçar os primeiros contornos do público de alunos participantes, os quais serão adiante clarificados.

Acerca dos nomes dos participantes, ressalta-se que em nenhum momento os mesmos serão identificados. Neste sentido, pela mesma razão que motivou a utilização de nomes de pessoas com deficiência que se destacaram mundialmente para representar os Coordenadores, aqui serão utilizados nomes de atletas paraolímpicos brasileiros para representar cada aluno.

Antes da análise dos primeiros dados, cumpre mencionar que em que pese o número de estudantes com deficiência e/ou TGD declarados pelas coordenações totalizar 25 (vinte e cinco) – vide Figura 7 – o número total de alunos que efetivamente participaram da pesquisa foram 10 (dez). Destes, 06 (seis) são do gênero feminino e 04 (quatro) do gênero masculino. Tal dado, transformando em percentual para a pesquisa, pode ser verificado na figura abaixo:

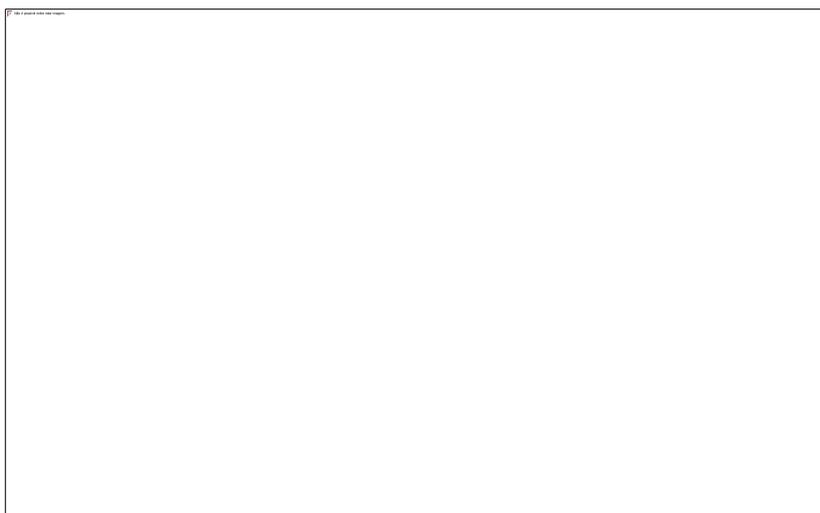


Figura 13 – Gráfico contendo o percentual de alunos dos gêneros feminino e masculino participantes da pesquisa

Outro dado verificado ainda na fase de delimitação dos perfis dos alunos é a faixa etária dos mesmos. Os 10 (dez) participantes puderam ser aqui divididos em dois grupos. O primeiro, que compreendeu idades entre 19 e 22 anos, contendo 06 (seis) alunos. E o segundo, que compreendeu idades entre 39 e 50 anos, contendo 04 (quatro) alunos.

Quanto aos períodos em que se encontram no curso de Direito, verificou-se que da totalidade de alunos participantes, 03 (três) encontram-se no segundo período, 01 (um) no quarto período, 03 (três) no sexto, 02 (dois) no oitavo e 01 (um) no décimo.

O segundo momento deste primeiro agrupamento de perguntas destinou-se a conhecer o tipo de deficiência dos participantes. Neste espaço, a pesquisadora categorizou as deficiências que seriam objeto da pesquisa de acordo com o que estabelece a já mencionada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MEC, 2008), separando-as entre deficiência (física, mental e/ou sensorial) e TGD (Autismo, Síndrome do Espectro Autista e outros).

Constatou-se que as deficiências dos participantes se dividiam entre deficiência física e sensorial, não sendo constatado nenhum aluno com deficiência mental ou TGD. Assim, da totalidade dos alunos, 06 (seis) descreveram sua deficiência como física, 03 (três) a descreveram como sensorial e 01 (um) a descreveu como física e sensorial. Tais informações podem ser melhor visualizadas por meio do gráfico abaixo:

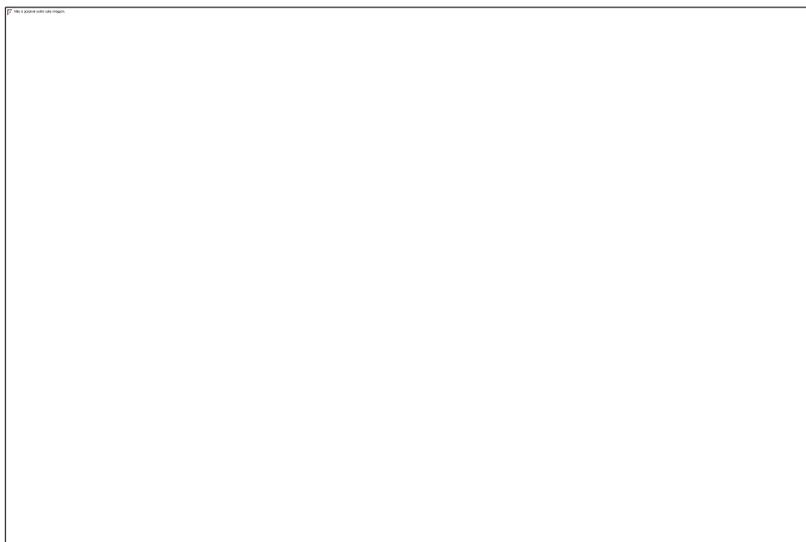


Figura 14 – Gráfico contendo os tipos de deficiências declarados pelos alunos participantes, bem como o respectivo número de alunos em cada tipo

Uma vez constatados os tipos de deficiência, verificou-se que as sensoriais se dividiram entre aquelas que afetam a visão, aquelas que afetam a audição e aquelas que afetam tanto um sentido quanto o outro.

Os questionários continham, também, espaços para que, caso fosse do desejo do entrevistado, a deficiência pudesse ser identificada a partir da sua definição médica, considerando a vasta gama de diferenciações e causas em uma mesma categoria. Em todas as entrevistas tais espaços foram preenchidos, o que resultou no quadro abaixo:

NOME ATRIBUÍDO	NOME DA DEFICIÊNCIA	PERFIL DA DEFICIÊNCIA
Clodoaldo Silva	Espécie de paralisia (acidente automobilístico)	Física
Cátia Cristina da Silva Oliveira	Paraparesia Espática Familiar	Física
Lia Maria Soares	Paralisia Cerebral	Física
Fernando Fernandes	Paraplegia	Física
Natália Mayara Azevedo	Agenesia Congênita Bilateral (pé torto congênito)	Física
Josiane Dias de Lima	Audição comprometida + Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Ansiedade Generalizada	Sensorial (audição)
Lauro César Mauro	Vitreorretinopatia	Sensorial (visão)
Felipe de Souza Gomes	Baixa visão audição comprometida causadas por Toxoplasmose	Sensorial (visão + audição)
Janína Petit	Tetraparesia	Física
Verônica Hipólito	Mucopolissacaridose	Física + Sensorial (visão)

Tabela 2 – Tabela contendo o nome atribuído ao entrevistado(a), nome da doença e a deficiência dela advinda²⁸

Neste momento de definição do tipo da deficiência, verificou-se uma postura comum entre grande parte dos alunos entrevistados. Em que pese não haver perguntas formuladas, mas tão somente pequenos espaços a serem preenchidos com a categoria da deficiência – o que fez a pesquisadora imaginar que este seria um dos poucos questionamentos a ser brevemente respondidos –, se tornou um dos momentos em que foram expostos importantes relatos acerca do “ser deficiente”. Relatos estes que, inclusive, forneceram respostas aos questionamentos feitos posteriormente.

²⁸ Conforme já mencionado, os nomes escolhidos para representar os alunos participantes são de atletas paraolímpicos brasileiros, os quais demonstram que a deficiência, seja ela qual for, não pode representar um limite intransponível, tampouco um critério de exclusão.

3.3.2 Questões relativas ao ingresso no curso de Direito

Muito embora o enfoque da presente pesquisa seja o ambiente da educação superior, sabe-se, conforme já explicitado, que a perspectiva inclusiva deve perpassar todos os níveis educacionais. Por esta razão, optou-se, em um primeiro momento, por questionar aos alunos acerca de eventuais dificuldades provenientes da deficiência enfrentadas nas suas respectivas trajetórias como estudantes antes do ingresso no nível superior.

Dos 10 (dez) alunos entrevistados, 02 (dois) afirmaram não ter enfrentado qualquer tipo de dificuldade durante a educação fundamental ou média, e apresentaram diferentes razões para tal ausência.

Um deles, aqui identificado como Clodoaldo Silva, afirmou que sua deficiência, caracterizada como física (paralisia na perna esquerda), foi gerada em virtude de um acidente automobilístico ocorrido em dezembro de 2011. À época do acidente, segundo Clodoaldo, o mesmo estava finalizando o ensino médio e, por esta razão, não chegou a vivenciar nenhum dificultador proveniente da paralisia.

Outra aluna, aqui identificada como Cátia Cristina da Silva Oliveira, também afirmou não ter vivenciado nenhuma situação que julgasse difícil durante o decurso do nível básico da educação. Diferentemente da razão apresentada por Clodoaldo, Cátia demonstra que, na verdade, os obstáculos já existiam, mas eram enxergados pela mesma como algo a se ultrapassar e não como uma “dificuldade”, como questionado pela pesquisadora. Tal postura está presente em praticamente todo o discurso da aluna, mas pode ser identificada com clareza no trecho a seguir: “Não. Não. Eu, na verdade, eu gosto de obstáculos. Eu gosto de vencer. Eu não ligo se não tiver rampa, com nada”.

08 (oito) participantes alegaram diferentes tipos de dificuldade durante sua passagem pela educação básica regular²⁹. Tais dificuldades podem ser identificadas nas falas adiante colacionadas:

Lia Maria Soares: [...] Aí eu comecei, fiquei engatinhando e não tinha (fiquei um tempão, acho que até os 10 anos, engatinhando). Mas aí eu já conseguia pegar as coisas, conseguia comer. Já era melhor, assim, só não conseguia andar mesmo. Só que com o decorrer do tempo, aí chegou a parte de ir para a escola. **Eu não ia pra escola quando chegou no período de ir**, porque a minha mãe não conseguia uma escola, **porque eles falaram pra ela que não tinha como tomar conta de mim na escola, que as crianças não iam se adaptar**, e tal. Aí eu não ia pra escola.

[...]

Só que quando eu vim pra Vitória eu vim pra fazer o pré-vestibular pra fazer a faculdade. [...] Mas só que aqui foi muito difícil porque, por exemplo, eu vim pra cá no meu terceiro ano. Aí eu cheguei aqui e eu falei assim: “Ah, eu acho que não vai ser difícil, porque as pessoas não adultas e tal... elas vão entender”. E eu adquiri um hábito de... porque como eu conhecia várias pessoas há muitos anos, eu não precisava pedir as coisas pra ninguém. As pessoas já tinham no intuito que elas tinham que fazer as coisas pra mim... carregar minhas bolsas, me ajudar a comer e tal, porque eu andava mas não conseguia carregar as coisas sozinha. Aí eu precisava sempre de alguém pra fazer essas coisas pra mim. Aí eu falava: “Ah, acho que não vai ser difícil”. Só que aí eu cheguei aqui e foi assim, foi um choque. **Eles não sabiam o que fazer comigo. Eles não sabiam o que fazer. [...] Eles não sabiam o que fazer comigo e eu não sabia como pedir.** Foi só esse fato mesmo que aconteceu de quando eu mudei pra cá, porque antes, tipo, eu sempre fui muito bem recebida e muito bem tratada por todas as pessoas, então eu não tinha uma dificuldade, assim. E sobre a questão da acessibilidade, todas as escolas que eu estudei era acessíveis e eu não tive muito problema não. (grifo nosso)

O discurso de Lia remonta a uma provável realidade vivenciada por muitas pessoas com deficiência seja qual for o nível de educação: o despreparo da escola de nível fundamental para receber o aluno que foge aos seus padrões de normalidade e a necessidade do outro (“normal”) “adaptar-se” à deficiência (“anormal”) para que, só assim, a pessoa com deficiência seja aceita em determinado espaço.

Essa mesma questão apontada por Lia Maria como uma dificuldade vivenciada durante a educação fundamental foi por ela vivenciada durante o terceiro ano do nível médio. Segundo Lia, as pessoas à sua volta, tanto alunos como os membros

²⁹ No discurso de apenas uma das entrevistadas, aqui identificada como Lia Maria Soares, nota-se que em seu percurso educacional a mesma participou, por um período de tempo, das atividades desenvolvidas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE da sua cidade de forma paralela à escola regular (em turno oposto). No caso dos demais alunos entrevistados, pelas informações prestadas, entende-se que seus respectivos processos educacionais se passaram unicamente dentro de instituições de educação regular.

da Instituição em que estudava, não sabiam lidar com sua deficiência, demonstrando, assim, um despreparo dos mesmos. Atrelado a isso, a própria aluna não sabia como pedir ajuda para as suas necessidades.

Assim como Lia, outros alunos mencionaram como dificuldade o despreparo de pessoas presentes no processo educacional frente à deficiência. O que pode ser verificado abaixo:

Janaína Petit: [...] professores que não sabiam do meu caso e das necessidades específicas.

Felipe de Souza Gomes: Na escola, eu sofri muito *bullying* na escola. Eu acho que, assim, talvez, assim, os próprios entendimentos dos professores na época. Eu to falando isso no final da década de 70. [...] então até a oitava série eu fui aos trancos e barrancos. Então quando eu cheguei no primeiro ano do ensino básico eu estagnei. Porque eu não tinha essa clareza e essa tranquilidade pra chegar e pra falar com o professor, e tal. Foi por conta da baixa visão.

[...]

Olha, é muita coisa. Porque eu era muito tímido. Então assim, é... eu não tinha, eu acho que os professores também não tinham esse treinamento também. [...] então, assim, **eram professores também que não tinham essa sensibilidade ou esse treinamento, ou essa, não sei qual o nome específico pra dizer.** (grifo nosso)

Josiane Dias de Lima: Tive. É... em pegar ditado. Escrever. Eu tenho um trauma disso, porque uma vez, na escola que eu estudava no Rio, **a M. [uma colega], né, deu o ditado no lugar da professora, aí eu não peguei, aí ela foi e berrou no meu ouvido, quase me deixou surda.** Aí eu peguei um trauma de ditado, fico nervosa e tal. (grifo nosso)

Nota-se que ambos mencionam a questão do despreparo dos professores, vezes por desconhecerem sobre aquele caso específico (na experiência da Janaína) ou por não possuírem “sensibilidade” para identificar as necessidades do aluno com deficiência (na experiência do Felipe). E apontaram, também, o despreparo dos demais alunos, como a experiência vivenciada pela Josiane com uma colega aqui identificada como “M”.

Outra questão levantada pelos entrevistados de maneira recorrente no que tange às dificuldades vivenciadas em virtude da deficiência no nível básico da educação, diz respeito à falta de acessibilidade, aqui compreendida na sua perspectiva física. Segundo os alunos, a ausência de ambientes fisicamente acessíveis (adaptados) ocasionou dificuldades de acesso e locomoção.

Natália Mayara Azevedo: Só questão de escolher, né. De escolher as escolas, porque muitas escolas **não têm elevador e a rampa é um acesso muito difícil**, então isso me dificultou bastante escolher. (grifo nosso)

Janaína Petit: Durante a 8^o série, um ano após o acidente, eu quis tentar passar no [...] e entrei em um cursinho. Neste, **tive que ir embora algumas vezes mais cedo porque queria usar o banheiro e o do prédio do cursinho não era adaptado**; também faltava aulas por cansaço corporal (meu ou de minha mamãe ajudante). Em um simulado, para eu chegar à sala de provas **tive que ser carregada por pessoas, inclusive estranhos, que levantaram minha cadeira de rodas perto de vários jovens e adolescentes – enquanto eu era a única naquela situação -, pois o local não tinha elevador, rampa ou provas em salas térreas.** [...] Quando, depois de muita oração e esforço, passei no [...], o prédio onde as alas eram ministradas era muito inapto: ressalto ao final da rampa de entrada, [...]educação física em uma quadra que ficava a ruas de distancia (eu não fazia EF, mas e se quisesse interagir com a turma?)... **Acabei, por esses e outros motivos, voltando à minha antiga escola.** (grifo nosso)

Fernando Fernandes: Hoje ainda tem um suporte. Como na época não tinha, é mais a acessibilidade. A acessibilidade é um tema tratado com mais, é... tem um olhar diferenciado hoje em dia. Na época era mais difícil, então **foi complicado até pra concluir os estudos, né, na época, pela questão da acessibilidade mesmo.** Eu tava no terceiro ano do segundo grau. Foi a questão do acesso e a locomoção. (grifo nosso)

Verônica Hipólito: E também teve a questão de **locomoção**. Por exemplo, uma aula no terceiro andar eu demorava pra subir [...]. No ensino fundamental eu não tinha locomoção muito no braço. Então, por exemplo, quando eu ia no banheiro, eu não conseguia muito me limpar direito, entendeu? Xixi tudo bem, mas atrás eu não conseguia. A A. [uma colega], ela ainda é minha amiga! Desde criancinha, assim, eu: “ai, A., eu preciso ir no banheiro, o que eu faço?”. “Não, você vai, nem que eu tenha que te limpar”. (grifo nosso)

Dos trechos acima transcritos, é possível verificar que a ausência de ambientes fisicamente acessíveis traz severos prejuízos aos alunos não só no âmbito educacional, mas também no âmbito pessoal. Por vezes, os entrevistados foram submetidos a situações constrangedoras que, caso pudessem contar com uma adaptação no ambiente, por certo poderiam ter sido evitadas como, por exemplo, a impossibilidade de utilizar o banheiro (ou o seu uso condicionado ao auxílio de um colega), bem como a dependência de outras pessoas para se locomover no ambiente da Instituição.

Não apenas isso, a falta de acessibilidade física não só prejudicou, mas, por vezes, impediu o acesso e a permanência dos entrevistados nos ambientes educacionais do nível básico. Tal dado chama atenção para o fato de que a garantia do acesso e

da permanência em qualquer nível do sistema de educação perpassa, necessariamente, pela existência de ambientes fisicamente acessíveis.

Outra dificuldade apontada por alguns alunos, estes com deficiência sensorial – atingindo, em ambos os casos, a visão – diz respeito ao material didático utilizado, conforme se verifica abaixo:

Lauro César Mauro: Olha, no início, no ensino fundamental, foi meio difícil. Porque eu estudava em escola pública e era livro. **A letra do livro não dava pra poder ler. Aí como é que fazia? Não tinha como fazer, né?** Foi meio difícil, porque o professor passava matéria no quadro e depois passava pra mim no caderno. Aí depois eu mudei de escola e foi mais tranquilo, porque a apostila ela vinha da editora, aí tinha como pedir com a fonte maior, aí ficava mais tranquilo. E, é, foi isso. (grifo nosso)

Verônica Hipólito: A questão que sempre foi ruim pra mim foi a questão de livro. **Porque, por exemplo, antigamente as escolas usavam muito livro didático. E aí não tinha editora que ia lá ampliar o livro pra mim.** E depois quando eu fiz ensino médio era apostila, mas minha visão já estava boa. Mas minha mãe sempre queria que eu tivesse um livro maior, pelo menos arial 14, pra não forçar. Já que eu só tinha uma (porque quando você tá só com uma visão, você força muito ela). Então, quando maior, menos esforço você tem pra ler. Mas mesmo assim era muito difícil, porque a apostila era terceirizada e tudo mais, e aí depois que eu fiz a cirurgia do olho, eu aboli a lupa, porque não é bom você estimular com a lupa. (grifo nosso)

As experiências relatadas conferem base para se forjar algumas constatações. Todas as dificuldades elencadas pelos alunos entrevistados denunciam movimentos de despreparo por parte das Instituições e de necessidade de aceitação (tanto por parte da Instituição como pelos demais alunos). Tais movimentos demonstram que o olhar da escola está voltado para a deficiência do aluno e não para sua potencialidade. A partir desta lógica, o aluno precisa se adequar ao contexto no qual pretende inserir-se, ou seja, tudo dependerá da sua capacidade de adaptação (OLIVEIRA, 2010, p. 101) e da capacidade de adaptação do outro.

Ainda em relação ao ingresso, os participantes foram questionados a respeito dos motivos que os levaram a escolher o curso de Direito. Considerando o teor das respostas conferidas, as mesmas podem ser organizadas no gráfico que segue:

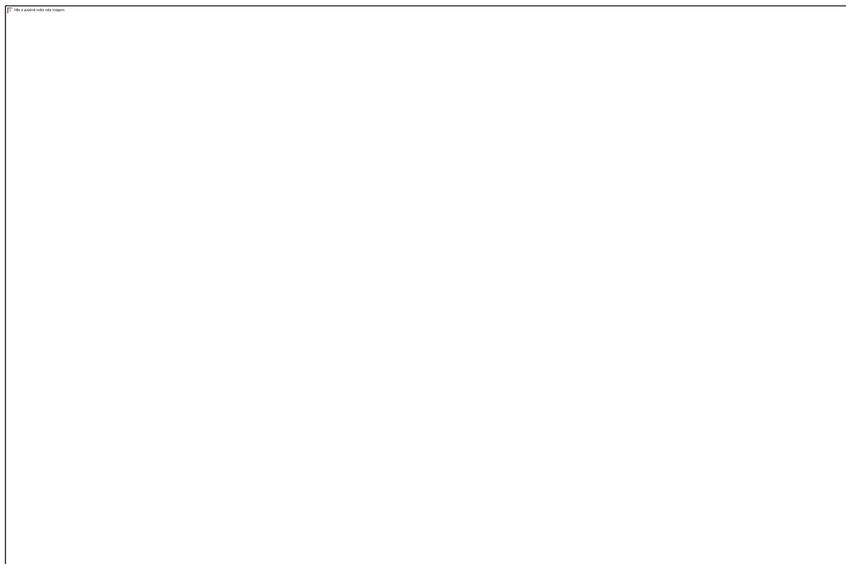


Figura 15 – Gráfico contendo os motivos que levaram os estudantes a escolher o curso de Direito

De acordo com o percentual acima apresentado, verifica-se que dos 10 (dez) estudantes entrevistados, 04 (quatro) apontaram a influência familiar como determinante para a opção pelo curso de Direito. Na fala de outros 04 (quatro) entrevistados foram identificadas motivações relacionadas ao gosto por esta área do conhecimento, atrelado à vocação ou aptidão para atuar na mesma. Por fim, 02 (dois) entrevistados optaram pelo curso pois o enxergam como um espaço para se fazer algo mais, seja por si mesmo ou por alguém.

Ainda neste agrupamento de perguntas os entrevistados foram questionados a respeito de eventuais dificuldades enfrentadas no momento do ingresso na educação superior, especificamente no curso de Direito. Buscou-se, aqui, verificar se esses alunos vivenciaram alguma situação, sejam objeções ou impedimentos por parte das respectivas Instituições, que representasse um dificultador para ingressarem nas mesmas.

Da totalidade dos alunos participantes, 08 (oito) alegaram não ter vivenciado nenhum tipo de situação que pudesse representar dificuldade ao seu ingresso. 02 (dois) responderam de forma positiva e apontaram como dificuldade a ausência de ambientes fisicamente adequados para recebê-los. Nota-se que, novamente, a existência de uma estrutura física adequada apresenta-se como fator fundamental na questão que envolve o acesso das pessoas com deficiência ao ambiente escolar

em todos os níveis educacionais, de forma que sua ausência pode resultar na impossibilidade desse acesso se concretizar.

Dentre os que responderam de forma positiva à questão, uma participante, aqui denominada de Janaína Petit, trouxe em seu discurso ponto que merece ser mencionado. Segundo a mesma, “[...] as dificuldades no acesso à educação pelo deficiente não terminam na sala de aula. A capacidade intelectual não é o único requisito para completar um curso: é preciso adequação do ambiente onde ela será desenvolvida e de materiais a serem utilizados”.

A fala acima traz em seu bojo uma preocupação que perpassa a construção de uma educação inclusiva e que já foi mencionada em outros momentos: o fato de que a deficiência não está no aluno, mas sim nos ambientes, nos espaços educacionais, quando não estão preparados para recebê-lo.

Ainda neste agrupamento de perguntas, optou-se por questionar os alunos entrevistados a respeito do que entendiam por educação inclusiva. Da análise das respostas dadas, é possível dividi-las em três grandes grupos, divisão esta realizada de acordo com as ideias centrais presentes nos discursos: i) aqueles que vinculam a educação inclusiva a uma questão de igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças; ii) aqueles que vinculam a educação inclusiva às igualdades de oportunidades, mas apresentam certas restrições às diferenciações; iii) e aqueles que não sabem do que se trata.

Muito embora o fio condutor de ambos os participantes enquadrados nos dois primeiros grupos tenha sido a igualdade de oportunidades, a forma como esta é concebida por cada um apresentou variações no que tange à sua relação com o reconhecimento das diferenças.

No primeiro grupo de respostas, 07 (sete) alunos apontaram a igualdade de oportunidades como condição para a ocorrência de uma educação inclusiva e mencionaram em seus discursos, de maneira direta ou indireta, a necessidade de a Instituição se atentar ao reconhecimento das diferenças.

Quatro desses alunos, aqui denominados de Felipe de Souza Gomes, Verônica Hipólito, Clodoaldo Silva e Josiane Dias de Lima, chamaram atenção para o fato de que a Instituição precisa oferecer à pessoa com deficiência as mesmas condições de ensino oferecidas aos demais alunos, e mencionam em outros momentos a necessidade de adequações às necessidades específicas de cada um.

Na fala de outros três alunos, aqui denominados de Janaína Petit, Lauro César Mauro e Fernando Fernandes, a vinculação da ideia de igualdade com o reconhecimento da diferença foi identificada de maneira mais direta. Em ambos os discursos, os alunos condicionaram o alcance de uma educação inclusiva à garantia de um tratamento diferenciado, na exata medida das diferenças, sem inferiorizar ou excluir, conforme se verifica abaixo:

Janaína Petit: Inclusão, para mim, tem a ver com **igualdade de oportunidades**. A inclusão dá a sensação de pouca desigualdade, que vai existir, claro, mas sem inferiorizar, sem excluir. É fazer com que o deficiente **faça parte do meio escolar** (oportunizar trabalhos em grupo e adequados às suas necessidades, procurar visitas técnicas em locais acessíveis, enfim, pensar na educação que gostaria de ter se estivesse no seu lugar). (grifo nosso)

Lauro César Mauro: Quando fala disso eu lembro daquilo, de igualdade, de **isonomia material e formal**, né. Porque as vezes a gente quer... pega uma regra e quer aplicar ela a todo mundo, tipo, “ah, vamos tratar todo mundo igual, porque não pode ter...”. **Só que cada pessoa, ela tem que ser tratada de acordo com a sua necessidade**, né. [...] Eu acho que isso faz parte de uma educação inclusiva. (grifo nosso)

Fernando Fernandes: A pessoa com deficiência **tá no meio dos outros** sem necessariamente ter que ter um tratamento especial. Mas **dentro da necessidade de cada um**, né. Por exemplo, no caso do físico, o acesso, se a pessoa tiver uma limitação mental, dentro dessa limitação. **Precisa ter o tratamento especial na medida certa, da necessidade**. (grifo nosso)

As falas acima colacionadas materializam a delicada, e necessária, tarefa de compreender a relação entre igualdade e diferença. Conforme afirmado em tópico próprio no presente trabalho, garantir um tratamento igualitário perpassa, necessariamente, por garantir as diferenças. Vale lembrar que garantir significa problematizá-la, compreendendo que o diferente é diferente por si mesmo, e não em relação a um padrão preestabelecido como “igual”.

No segundo agrupamento de respostas, conforme já afirmado, também é verificada a vinculação da ideia de educação inclusiva a uma igualdade de oportunidade. O único ponto que faz com que os discursos estejam alocados em grupos distintos é a maneira como a diferença foi compreendida. Neste agrupamento, a fala de 02 (duas) participantes, aqui denominadas Lia Maria Soares e Natália Mayara Azevedo, foi no sentido de apontar restrições à maneira como a diferença é tratada, conforme se verifica abaixo:

Lia Maria Soares: Eu acho que inclusão é você **tratar por igual**. Assim, igual eu falei com você antes. **É você deixar a diferença da pessoa e começar a tratar ela como a pessoa que ela é**. Porque vai ser muito difícil, por exemplo... Ah, chega uma pessoa com deficiência no seu meio, ou tem algum tipo de deficiência **e se você colocar um monte de limitações pra ela tentando incluí-la**, você vai estar excluindo da mesma forma. (grifo nosso)

Natália Mayara Azevedo: É você tentar trazer ela pra dentro do mundo que você tá, entendeu? **Não tratar ela como diferente, mas sim normal**. (grifo nosso)

Em ambas as falas existe a presença de expressões que indicam que a diferença é concebida pelas participantes como algo que deve ser evitado, visto que descaracteriza ou reduz o que a pessoa realmente é, ou ainda pelo fato de que é o oposto da normalidade, logo, a anormalidade. Na fala de Lia Maria, em particular, a diferença é colocada aparentemente como algo que cria limitações na tentativa de incluir.

Essas percepções indicam que ainda subsiste no imaginário e, talvez, no que é vivenciado pelas participantes acima mencionadas a ideia de que a existência de diferenciações em suas condições as coloca em um local de inferioridade em relação ao padrão de normalidade que se extrai dos definidos como iguais.

Cumpramos chamar atenção para o fato de que a perspectiva inclusiva tensiona a relação entre diferença e a igualdade. Tal tensionamento é o que permite o exercício, aparentemente paradoxal, de uma educação que, ao mesmo tempo em que deve proporcionar, igualmente, o acesso de todos ao ambiente educacional, deve estar atenta às particularidades dos alunos. Corroborando com tal entendimento, Mara Lúcia Sartoretto (2013, p. 78) afirma que

A inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. Qualquer procedimento pedagógico ou legal, que não tenha como pressuposto o respeito à diferença, e a valorização de todas as possibilidades da pessoa deficiente, não é inclusão.

A partir do momento que as diferenças passam a ser percebidas e reconhecidas como parte de todo e qualquer aluno, com deficiência ou não, a adoção de práticas pedagógicas específicas, pensadas de acordo com as especificidades de cada um, não corre o risco de se tornar limitações ou fatores de exclusão. Fala-se das diferenças que potencializam e não inferiorizam. Das diferenças problematizadas, onde são o que são por si só, sem a necessidade de comparações ou valorações.

Além do trecho acima colacionado, outra parte da fala da participante Lia Maria Soares merece ser destacada. A mesma atribui a forma como as diferenças são encaradas (inferiorizadoras e excludentes) a uma questão cultural, afirmando o que segue:

Lia Maria Soares: Porque é uma questão cultural, entendeu? É como se você tivesse um filho e você não ensinasse a ele: “olha, essa pessoa aqui é diferente, mas você também tem que... ela também precisa ser incluída”. Até porque as crianças elas não têm essa maldade de incluir e excluir, entende? Mas se você prosseguir com aquela cultura de exclusão, elas vão crescer com aquela cultura de exclusão. (grifo nosso)

Ao perceber a dificuldade de se compreender as diferenças, e os próprios movimentos de inclusão e exclusão, Lia Maria Soares traz à tona uma importante constatação: é necessária uma mudança cultural que influencie na forma como são encarados tanto as diferenças como os movimentos de incluir e excluir.

Tal constatação abre espaço para um questionamento: como é possível se falar em necessidade de mudança cultural, visto que já existe um aparato jurídico, aparentemente de acordo com a realidade social em que foi aplicado, que regulamenta de maneira ampla as questões envolvendo a inclusão?

Os relatos até aqui apresentados já conferem base para se forjar uma resposta à esta questão, a qual se pauta na ideia de que a existência de um aparato legal consolidado (já mencionado em momento oportuno na presente pesquisa) serve de base para a consolidação e o fortalecimento de uma perspectiva inclusiva, entretanto, muito embora exerça tal importância, não é capaz de transformar as práticas educacionais em práticas que optem pela inclusão. No mesmo sentido, é o posicionamento de Ines de Oliveira Ramos Martins (2011, p. 03), a qual afirma que

Quando falamos, então, do desafio da escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, vemos que a legislação, de certa forma, ao longo dos anos vem tentando garantir o acesso, a permanência a esses alunos, no entanto, estudos nos mostram práticas e até políticas que ainda segregam e excluem.

O imperativo legal é, por certo, condição necessária, mas não suficiente, para práticas que, naturalmente, incluem em detrimento de excluírem. É nesse cenário que uma mudança de cultura exerce papel fundamental. Acerca de como uma mudança cultural pode ocorrer, Maura Corcini Lopes e Eli Henn Fabris (2016, p. 111) afirmam que

Talvez a mudança de cultura venha mobilizada pelo “dar-se conta” de que estar incluído não é *status* que uma vez atingido, podemos viver tranquilamente. Trata-se de uma luta constante entre o estar e o não estar incluído, não nos lugares, mas nas relações estabelecidas dentro dos espaços criados para conviver, ensinar, trabalhar, etc, com o outro.

Nota-se que uma mudança cultural atinge questões subjetivas, incapazes de serem alcançadas unicamente pela a letra fria da lei. Além disso, preparam o espaço para que a legislação seja, de fato, aplicada nos mais diversos espaços em que houver diferenças e igualdades que precisem ser administradas.

Como ultimo grupo de respostas, tem-se o posicionamento de 01 (uma) das alunas participantes, aqui denominada de Cátia Cristina da Silva Oliveira, a qual afirmou não saber do que se trata o termo “educação inclusiva”.

3.3.3 Permanência no curso de Direito: relacionamento com a Instituição

Tão importante quanto o acesso das pessoas com deficiência aos espaços da educação superior é a permanência das mesmas nesses espaços. Conforme já demonstrado anteriormente, a inclusão é fruto de atos e lutas contínuos. Considerando este fato, mostrou-se necessário verificar, a partir da fala dos próprios alunos, a forma como essa permanência, caso exista, se desenvolve.

Considerando que o ambiente educacional é formado por vários atores, optou-se por dividir as questões relativas à permanência em três grupos de perguntas, relacionando-as com cada um desses, quais sejam, a Instituição, os demais alunos e a equipe docente. Os citados grupos serão analisados, separadamente, no presente tópico e nos dois tópicos seguintes.

A primeira pergunta dentro do bloco que versa sobre o relacionamento com a Instituição buscou verificar qual o momento em que esta tomou ciência da deficiência do aluno entrevistado. Nas respostas fornecidas, verificou-se que em alguns casos houve auto declaração e em outros não.

Dentre os alunos entrevistados, 03 (três) – de diferentes Instituições – informaram não ter se auto declarado como pessoa com deficiência em nenhum momento. Nestes casos, observou-se que o conhecimento da deficiência por parte da Instituição se deu de maneira informal, mediante simples comunicação à coordenação quando necessário.

Os demais participantes, totalizando 07 (sete), informaram que se auto declararam pessoas com deficiência perante suas respectivas Instituições. Nos discursos, verificou-se que as declarações ocorreram em momentos diversos: 02 (dois) deles se auto declararam tanto no momento da inscrição para o processo seletivo quanto no momento da matrícula; 04 (quatro) se auto declararam unicamente no momento da matrícula; e 01 (um) se auto declarou tão somente no momento da inscrição.

A importância de tal dado já foi mencionada na presente pesquisa e merece ser lembrada. A “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) determina que os instrumentos que promovem o acesso, a permanência e a participação dos alunos com deficiência ou com TGD devem ser disponibilizados aos mesmos tanto nos processos seletivos como no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. E dentre esses instrumentos encontra-se a oportunidade de auto declaração.

Cumprido frisar que conferir espaços para que os alunos com deficiência de forma geral se auto declarem não significa criar um mecanismo de exclusão. Pelo contrário, significa proporcionar um espaço para que se possa entender as necessidades específicas dos mesmos.

O segundo questionamento buscou verificar se, após tomar ciência, a Instituição apresentou algum impedimento ou dificultador, baseado na deficiência, para o acesso ou a permanência do aluno participante. 08 (oito) alunos responderam ao questionamento de forma negativa. 01 (uma) participante respondeu de forma positiva, no entanto, em seu discurso fica claro que a mesma entendeu que a pergunta se tratava de eventuais impedimentos ou dificultadores enxergados por ela – e não pela Instituição – de modo que sua resposta pode ser compreendida como sendo, na verdade, negativa.

Ainda em relação ao questionamento acima, 01 (uma) participante, aqui identificada como Janaína Petit, respondeu de forma negativa, entretanto, afirmou que a ausência de impedimentos ou dificultadores só se deu no plano teórico. Em sua fala, afirma que: “teoricamente, não. Durante o desenrolar do semestre é que tive alguns problemas, a serem explicitados no item 12”.³⁰ Assim, é possível considerar sua resposta como sendo positiva, ou seja, que enfrentou impedimentos ou dificultadores por parte da Instituição em que estuda.

³⁰ A participante expõe as situações por ela vivenciadas ao responder o questionamento seguinte (por ela denominado de “item 12”), por esta razão, sua fala será colacionada adiante, no momento de análise do próximo questionamento.

A pergunta seguinte buscou verificar se as Instituições têm se adequado às necessidades dos alunos participantes como, por exemplo, adequação arquitetônica, contratação de profissionais especializados, disponibilização de material didático diferenciado, dentre outras.

Aqui, cumpre demonstrar, em um primeiro momento, a resposta dada pela participante citada acima, Janaína Petit – visto que o que respondeu na presente pergunta também embasa o que foi afirmado na pergunta anterior. Segundo a mesma, a Instituição em que estuda tem se adequado às suas necessidades específicas de forma parcial (e esta parcialidade é apontada em seu discurso, também, como um dificultador para sua permanência). A mesma afirma o que segue:

Janaína Petit: Parcialmente. A instituição dispõe de um banheiro adaptado em meu prédio, e o corredor e salas do mesmo são bem nivelados. Também permitem que minha mãe circule livremente e me aguarde dentro da instituição para quando eu precisar fazer meus procedimentos diários. Além disso, disponibilizaram uma mesa de professor com encaixe para cadeira de rodas e espaço suficiente para eu escrever do meu jeito “adaptado” (com as duas mãos unidas). **Porém, a porta da sala abre em sentido contrário à cadeira de rodas** (preciso que alguém abra para mim), **as rampas dentro da instituição são íngremes** (uma delas é tão desnivelada que até quem é acompanhante cansa de empurrar!); **em outra subida, o trajeto em direção à entrada principal é de bloquinhos como paralelepípedos.** (grifo nosso)

A fala da Janaína Petit pode ensejar alguns questionamentos como, por exemplo: o que se espera quando se fala em inclusão da pessoa com deficiência é um ambiente educacional ideal? Que não falhe e que esteja completamente pronto para atender toda e qualquer necessidade específica que a ele se apresente? Tudo deve estar de acordo com todos os alunos, com deficiência ou não?

Responder a essas perguntas perpassa, necessariamente, por compreender que o que se espera são mudanças em ambientes educacionais reais, que lidam com pessoas também reais. Maria Teresa Eglér Mantoan (2015, p. 63), ao deixar claro que a inclusão não acontece dentro de ambientes educacionais utópicos, afirma:

Eu falo de um aluno que existe, concretamente, que se chama Pedro, Ana, André... Eu trabalho com as peculiaridades de cada um e considerando a singularidade de todas as suas manifestações intelectuais, sociais, culturais,

físicas. Trabalho com alunos de carne e osso. Não tenho alunos ideais; tenho, simplesmente, alunos e não almejo uma escola ideal, mas a escola, tal como ela se apresenta, em suas infinitas formas de ser. Não me surpreende a criança, jovem e o adulto nas suas diferenças, pois não conto com padrões e modelos de alunos “normais” que aprendemos a definir nas teorias que estudamos.

A escola real é, portanto, aquela que, mesmo com todas as dificuldades inerentes ao processo de incluir de forma eficaz, enxerga o aluno real – as Janaínas, as Josianes, os Clodoaldos, dentre outros – com suas necessidades concretas. Por certo, há que se levar em consideração que eventual alteração institucional, seja ela estrutural, pedagógica, ou de qualquer natureza, gera custos, faz surgir a necessidade de planejamento, dentre outras questões que, muitas vezes, envolvem decisões que partem de mantenedores. No entanto, tal constatação não pode servir de argumento para que as mudanças não ocorram. Em se tratando de um ambiente onde o foco é o processo de ensino-aprendizagem, são necessários esforços – ainda que isso leve tempo.

Ainda em relação à pergunta sobre as adequações por parte das Instituições, 01 (uma) participante, aqui denominada Josiane Dias de Lima, afirmou a Instituição na qual estuda não tem se adequado, o que pode ser verificado no diálogo realizado com a pesquisadora transcrito abaixo:

Josiane Dias de Lima: Não. [O núcleo]³¹ tem assim, né, o trabalho cognitivo. Mas assim com o resto, a questão de matéria, não. Porque, por exemplo, eu tenho que fazer a prova igual a todo mundo. Quer dizer, isso que me dificulta bastante. Por exemplo, eu estudo pra tentar memorizar. Aí quando eu chego aqui na hora da prova me dá um branco e eu acabo que não consigo, assim, colocar as palavras, assim, pra escrever. Eu tenho essa dificuldade. Fazer aquela colocação verbal, sabe?

Pesquisadora: [E o que você acha que poderia mudar nessa questão? O que te ajudaria?]

Josiane Dias de Lima: Depende. Por exemplo, prova oral não tem. Eu iria melhor em prova oral, ou então uma prova mais fácil, assim, mais facilitada, com questões mais fáceis, pra eu poder...

Pesquisadora: [Uma prova no mesmo nível de toda a turma, se fosse aplicada de forma oral, te ajudaria a responder?]

Josiane Dias de Lima: Acho que sim. Ajudaria. Porque eu tenho dificuldade para fazer alguns tipos de colocação. Quando eu falo, as vezes

³¹ Para fins de preservação da Instituição, o nome do espaço que realiza atendimentos com os alunos com deficiência e/ou transtornos globais será aqui denominado de “Núcleo”.

eu embolo. E também para estudar, você sabe que o portador de TDAH pra estudar é terrível, né. Assim, por exemplo, você quer pegar uma matéria. Aí você vai e estuda e depois você “Ah, eu vou pegar outra coisa!”. Eu fico querendo fazer outras coisas além disso. Aí você acaba deixando no meio.

Diante da proposta de Josiane Dias de Lima, no sentido de que a Instituição elaborasse para a mesma provas diferenciadas dos demais alunos – por ela denominada de “mais fácil” ou “mais facilitada” – foi necessário que a pesquisadora entrevistasse e a questionasse a respeito de uma outra saída como, por exemplo, a aplicação de uma prova oral.

Chamar atenção para este fato torna-se necessário, visto que a ideia de inclusão da pessoa com deficiência não está vinculada a ações que facilitem a trajetória dessa pessoa no curso, mas sim que possibilite que esta trajetória seja feita com as mesmas condições que os demais alunos, ainda que sejam utilizados métodos ou técnicas específicas de acordo com cada necessidade. Mais uma vez encontra-se presente o tensionamento entre o tratamento igualitário e, ao mesmo tempo, diferenciado.

No caso dos demais participantes, que totalizam o número de 08 (oito), ambos responderam de forma positiva, ou seja, alegaram que suas respectivas Instituições têm se adequado às suas necessidades específicas.

Ainda dentro deste agrupamento de perguntas, os estudantes foram questionados se recebem da Instituição em que estudam condições adequadas para o seu desenvolvimento educacional. Aqui, o que se buscou foi verificar se o que tem sido disponibilizado aos alunos é adequado para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva de forma eficaz.

Da totalidade dos alunos participantes, 02 (duas), aqui denominadas de Josiane Dias de Lima e Janaína Petit, responderam que recebem condições adequadas de maneira parcial. Conforme se verifica nos trechos abaixo:

Josiane Dias de Lima: Mais ou menos. Porque, assim, as pessoas que, vamos dizer assim, não tem nenhum tipo de dificuldade, elas já pegam matéria com mais facilidade. Ai por exemplo, chega em casa, lê o código, vai e escreve, faz um resuminho. E elas tem mais facilidade. Agora EU,

sinceramente, não tenho essa facilidade. Então, assim, eu sou assim, eu sou de ler, eu gosto de ler em voz alta e aí chegar em casa e, por exemplo, ler, ler até decorar. Aí no dia da prova, tem muita questão do exercício do caso concreto que cai igualzinha na prova, né. Aí na hora que eu vou responder, eu me embolo toda.

Janaína Petit: Outra dificuldade enfrentada é em relação à **inclusão em eventos e apresentações de trabalhos**: o auditório não tem espaço reservado para cadeira de rodas – tenho que ficar atrapalhando a entrada da fileira e parte do corredor. **Situações simples, como o espaço curto entre as fileiras de carteiras, já me impediram diversas vezes de chegar à mesa do professor e esclarecer dúvidas como os outros alunos o fazem.** (grifo nosso)

No caso da aluna Josiane, o que se percebe em seu discurso – aqui considerado como um todo – é fato de que, muito embora sua Instituição conte com a presença de um Núcleo de Acessibilidade, as dificuldades em sala de aula permanecem, tendo em vista que o modelo de avaliação e de atuação dos professores não se mostra ideal para a mesma. Em outro momento da entrevista, Josiane alegou que sente muita dificuldade “[...] porque a maioria dos professores universitários, como um todo, não tem é... vamos dizer, uma forma específica. Não sabem como lidar com pessoas com necessidades especiais”.³² Acerca da situação suscitada pela aluna participante, Rosângela Machado (2013, p. 72) afirma que

A deficiência de um aluno também não é motivo para que o professor deixe de proporcionar-lhe o melhor das práticas de ensino e, ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem “adaptadas” às possibilidades de entendimento de alguns. Ele deve partir da capacidade de aprender desses e dos demais alunos, levando em consideração a pluralidade das manifestações intelectuais.

Em se tratando da aluna Janaína Petit, nota-se que a mesma se encontra com dificuldades e, por vezes, impedida, de desfrutar de atividades importantes para sua formação acadêmica, bem como de momentos “simples” em sala de aula como, por exemplo, tirar dúvidas com o professor. As dificuldades ou impedimentos apontados são de natureza estrutural, o que impossibilita sua acessibilidade física aos espaços destinados a todos os alunos.

³² Importante frisar que, além da deficiência sensorial (audição comprometida) a aluna conta com TDAH – o qual não está sendo considerado para fins de análise na presente pesquisa. Considerando suas falas, pode-se afirmar que as ponderações feitas por Josiane Dias de Lima relacionam-se com as necessidades específicas provenientes do TDAH e não da deficiência sensorial.

Para 01 (uma) das alunas entrevistadas, a resposta à pergunta em questão foi negativa. Segundo Lia Maria Soares, a mesma não desfruta de condições adequadas para seu desenvolvimento educacional na Instituição em que estuda. A mesma afirma que:

Lia Maria Soares: Olha, eu não recebo questões adequadas. Porque? É... se eu fosse uma pessoa que tivesse que me locomover sozinha, eu não ia conseguir ir a vários lugares. Por exemplo, não ia conseguir chegar até o RU, não ia conseguir chegar até a biblioteca, porque apesar de terem rampas, são rampas muito íngremes, são rampas muito mal feitas, que é impossível uma pessoa subir sozinha. Vou de cadeira. E me atende porque? Porque eu sempre tenho uma pessoa que “ah, eu preciso ir em tal lugar” e a pessoa vai me levar e eu vou conseguir chegar lá. Assim, você sempre precisa ter alguém pra ajudar. (grifo nosso)

A partir da fala acima, percebe-se, mais uma vez, os impedimentos causados por um ambiente que não foi estruturalmente pensado (ou adequado) para receber a pessoa com deficiência. Em um primeiro momento, pode parecer que a adequação estrutural não interfere no processo de ensino-aprendizagem, mas as falas acima colacionadas demonstram exatamente o contrário. Demonstram que a ausência de acessibilidade física limita (ou impede) que o aluno tenha acesso a importantes espaços do ambiente institucional e, conseqüentemente, que tenha acesso ao conhecimento.

Para que realidades como a relatada por Lia Maria Soares sejam modificadas, é necessária uma mudança na cultura do ambiente educacional como um todo, a qual “[...] envolve o entrelaçamento das culturas que permeiam o *campus*, e que nem sempre conseguem se manifestar, porque o peso do instituído, do dominante, de um saber predominante, nega/ ignora as diferenças” (MANTOAN; BARANAUSKAS; CARICO, 2013, p. 93). Nota-se que essa mudança opera no sentido de enxergar a pessoa com deficiência não como um motivo de aumento das demandas a serem cumpridas pela Instituição, mas sim como forças propulsoras de mudanças capazes de colocar a Instituição em conformidade com um mundo heterogêneo, plural, diferente e que se renova de maneira contínua.

Ainda em relação a pergunta em comento, 07 (sete) alunos participantes alegaram que recebem das respectivas Instituições condições adequadas para o seu desenvolvimento educacional.

Outro questionamento presente neste agrupamento buscou verificar se os alunos já haviam sofrido algum tipo de preconceito ou discriminação e/ou violência por parte de algum membro da Instituição. Dos 10 (dez) entrevistados, 09 (nove) afirmaram que não. 01 (uma) das participantes, denominada nesta pesquisa de Janaína Petit, respondeu à pergunta de forma afirmativa, afirmando o que segue:

Janaína Petit: Nunca fui xingada, humilhada ou ridicularizada. **Mas as pessoas precisam entender que discriminação não se limita a isso.** Segundo a lei, “Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.” (Art. 4º, §1º, L. 13146/15). **Portanto, sim, sofro discriminação quando me é negado o acesso à vaga acessível coberta do estacionamento superior, pela falta de elevador, sendo que todos os meus colegas que andam tem acesso ao mesmo. Não é luxo: por causa da tetraplegia, preciso que minha mãe me leve e traga de carro, e levamos mais tempo que o normal para sair do veículo, o que nos faz tomar chuvas a mais sempre que chove. Há poucos meses, para não cobrar da faculdade algo que lhe é obrigatório, porém mais oneroso, solicitei uma vaga devidamente sinalizada e coberta no térreo: até hoje não a tenho.** (grifo nosso)

Janaína traz à tona um ponto que merece ser destacado. Discriminar, em se tratando da pessoa com deficiência, não se resume a atos ofensivos ou violentos. Inclui, sobretudo, a omissão, cujo resultado prático é a limitação ou total supressão de direitos e garantias fundamentais como, por exemplo, o próprio direito fundamental à educação.

Cumprir destacar, ainda, a fala da aluna aqui denominada de Verônica Hipólito. Muito embora Verônica tenha respondido à pergunta de forma negativa – estando, portanto, entre os 09 (nove) alunos já mencionados –, sua fala traz informações que não poderiam deixar de ser aqui demonstradas.

Verônica Hipólito: E a deficiência eu entendo como a homossexualidade, porque você não escolheu ser assim, sabe? **E as pessoas ficam recriminando, como se fosse uma coisa contagiosa as vezes.** Eu já senti isso. Quando eu era criança já. Eu acho que é muito da criação. Por exemplo, minha mãe fala: “[Verônica], tem muitas pessoas que tem a mesma coisa que você que não falam sobre o assunto porque elas ficam envergonhadas”. Mas, gente, se eu for ficar envergonhada eu vou morrer envergonhada, né? Porque é a vida inteira. Mas eu acho que também não é só a criação das pessoas que tem, mas das outras pessoas. Quer um

exemplo? **O lugar que eu mais odeio na vida (não, mentira, é hospital, porque eu vou lá toda semana), o lugar que mais tem olhares na vida (você pensa que é o shopping? Não é!). É supermercado. Porque?** Tipo, eu nem ligo, as pessoas acham que eu sou anã. As crianças perguntam: “mãe, ela tem o que?”. “Anã”. Não sabem e já tão falando merda! **Aí o lugar que mais tem preconceito, assim, de olhares, é o supermercado. Porque tem muitas mães que levam as crianças. E esse é o ponto do preconceito. [...] E o pior, tem umas mães que simplesmente colocam a criança no colo e vão embora. Não sei se elas acham que é contagioso, não sei se elas não querem dar resposta, ou não querem ter acesso ao assunto ou não quer que eu escute. Tem uma montanha pra eles enfrentarem, pra eles passarem a barreira e eles simplesmente vão embora e fingem que não existe nenhuma diferença na vida. E isso é muito chato! (grifo nosso)**

Enquanto na fala da participante Janaína Petit a discriminação é apresentada na sua perspectiva legal, na fala da aluna Verônica, o ato de discriminar é relatado de maneira pessoal. Mas ambos os discursos devem ser enfrentados a partir de algumas ideias em comum: é necessário enfrentar a “montanha”, é necessário “passar a barreira”, não basta ir embora (ou permanecer e nada fazer). Afinal, considerar as diferenças e, conseqüentemente, garantir direitos, “não é luxo”.

Na última pergunta constante neste bloco, os participantes foram questionados a respeito de quais mudanças consideraram necessárias para melhorar a permanência no curso de Direito. Dos entrevistados, 04 (quatro) alegaram não identificar nada que possa contribuir com a melhoria da sua permanência. 06 (seis) alunos, por sua vez, apontaram os pontos que precisam de melhora. Destes, 01 (uma) alegou a necessidade de melhora no preparo dos professores; 04 (quatro) alegaram a necessidade de melhora em questões que envolvem acessibilidade física e equipamentos; e 01 (uma) apontou como necessidade melhorias na forma como é organizada a carga horária dos estágios obrigatórios no curso, visto que sua deficiência a impede de ficar por muito tempo na mesma posição.

3.3.4 Permanência no curso de Direito: relacionamento com os demais alunos

No tópico anterior, foram expostos os resultados obtidos a partir da análise do primeiro agrupamento de perguntas relativas à permanência no curso de Direito – voltadas para o relacionamento com a Instituição. E neste momento serão analisados os dados obtidos nas respostas às perguntas sobre o relacionamento com os demais alunos.

O primeiro questionamento buscou verificar como era o relacionamento dos alunos entrevistados com o restante da sua turma. As perguntas proferidas foram unanimemente positivas. Os 10 (dez) participantes alegaram possuir bons relacionamentos com os demais colegas.

Posteriormente, foram questionados acerca de eventuais dificuldades enfrentadas dentro de uma turma de ensino regular. 08 (oito) participantes responderam de forma negativa, ou se abstiveram de responder – ambos os casos por não verificarem nenhum tipo de dificuldade neste sentido. No entanto, 02 (duas) participantes afirmaram enfrentar dificuldades no que tange a acessibilidade física em sala de aula, o que pode ser verificado nos trechos abaixo:

Janaína Petit: No começo, tudo era novo. Senti dificuldades com a primeira apresentação de trabalho: a sala contém muitas cadeiras com espaços estreitos entre elas, portanto era constrangedor pedir a alguém que as arrastasse para eu chegar à frente. Em alguns trabalhos, eu também não podia me reunir com o grupo em qualquer lugar.

Lia Maria Soares: As dificuldades dizem respeito mais à acessibilidade física.

Na terceira pergunta, os participantes foram questionados se consideram que algo mais poderia ser feito para melhorar o relacionamento com a turma. A totalidade dos alunos, ou seja, 10 (dez), responderam de forma negativa.

Os alunos foram questionados, ainda, se já haviam enfrentado algum tipo de preconceito, discriminação ou violência por parte de outros colegas. 09 (nove) responderam negativamente, enquanto 01 (uma) das participantes relatou situações que, aparentemente, guardam relação com a deficiência. Segundo ela:

Janaína Petit: Violência, não. Mas acho que preconceito sim. Bem no começo do primeiro semestre, eu não fui incluída de logo nos trabalhos,

nem era chamada para sair normalmente. Mas todos eram novos no curso, então fica difícil saber se era pelo fato de eu ser diferente como deficiente ou de eu ainda não ter amizades na sala. **Penso que como a deficiência foge do padrão de “normalidade”, as pessoas se fecham e se acanham na aproximação imediata; com o tempo, fomos nos acostumando e hoje meu relacionamento é tranquilo.** (grifo nosso)

Um dos pontos mencionados pela aluna participante foi a questão do preconceito vivenciado quando entrou no curso. Acerca do assunto, Maria Teresa Eglér Mantoan (2005, p. 27) afirma que

o preconceito justifica nossas práticas de distanciamento dessas pessoas, devido às suas características pessoais (como também ocorre com outras minorias), que passam a ser o alvo de nosso descrédito e têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem com seus colegas de turma, sem deficiência.

Pode-se afirmar que as posturas preconceituosas são fundamentadas na existência de um padrão de normalidade, como afirmado pela aluna. Tal padrão apresenta-se como um fator de exclusão para aqueles que não se adequam a ele, demonstrando que a igualdade ainda é tomada como um parâmetro para a normalidade, enquanto a diferença é tomada como um parâmetro para a anormalidade que, por sua vez, gera estranhamento.

Por fim, foram questionados se existe alguma ação do Centro Acadêmico no que tange à realização de ações de conscientização e de promoção de uma educação inclusiva. Todos os 10 (dez) participantes responderam de maneira negativa.

3.3.5 Permanência no curso de Direito: relacionamento com os professores

No que tange ao relacionamento com o corpo docente, a primeira pergunta dirigida aos alunos participantes buscou verificar como era o relacionamento destes com seus respectivos professores. Em todos casos, as respostas indicaram um bom relacionamento.

Posteriormente, os alunos foram questionados se consideram a equipe de professores das suas respectivas Instituições preparada para atender aos alunos com deficiência e/ou TGD. Neste caso, 07 (sete) alunos responderam de forma positiva. No entanto, necessário se faz chamar atenção para o fato de que tais respostas, em sua maioria, se relacionaram com a boa vontade do docente, a capacidade deste de prestar atenção nas necessidades do aluno, a paciência deste em sala de aula, dentre outras situações que dependem do caráter, da sensibilidade ou de princípios que partem do próprio professor.

Muito embora a existência de um corpo docente com esse perfil represente avanço no que tange ao tratamento a qualquer aluno, com deficiência ou não, em se tratando do preparo para efetivar uma educação inclusiva dentro de sala de aula, é necessário um preparo técnico, conhecimento acerca do tema, dentre outras questões que são alcançadas, por exemplo, por meio da já citada formação continuada.

Ainda em relação à pergunta sobre o preparo do corpo docente, 03 (três) alunas responderam de forma negativa. A fala de 02 (duas) delas merece destaque:

Janáina Petit: Eles têm boa vontade, são solícitos e se adequam ao saber das minhas necessidades, mas não acredito que estejam preparados no sentido técnico e pedagógico. Uma professora, por exemplo, me mandou ir para as cadeiras da frente, pois não sabia que eu era cadeirante. Não foi intencional, mas demonstra falta de preparo pela instituição em relação à presença de um deficiente na turma. Não me atrapalha, confesso, mas não sei se alguém com transtornos globais, por exemplo, seria atendido com preparo.

Lia Maria Soares: Não. Essa questão de convivência, né. [...] É uma coisa que... assim.. existem várias pessoas, pelo menos a maioria dos nossos professores, que nunca conviveram com nenhuma pessoa com nenhum tipo de deficiência, então eles não sabem “ah, como que eu vou fazer, como que eu vou tratar”.

Nota-se que ambas trazem em seus discursos o que foi afirmado anteriormente: o fato de existir a boa vontade para fazer algo mais não se mostra suficiente para efetivar a inclusão. É necessário que exista a técnica e o saber “como fazer”.

Por fim, os alunos foram questionados a respeito do que poderia ser feito para melhorar o relacionamento entre professores do curso de Direito com os alunos com

deficiência de forma geral. Da totalidade dos entrevistados, 07 (sete) afirmaram que nada precisaria ser feito para tal. Enquanto isso, 03 (três) participantes apontaram algumas sugestões. Para uma delas, aqui denominada de Josiane Dias de Lima, é necessária a contratação de mais professores tradutores de libras. E para as alunas aqui denominadas de Janaína Petit e Lia Maria Soares, a saída é o maior preparo e o diálogo, motivados por uma verdadeira conscientização.

Corroborando com o que é proposto pelas citadas alunas, Maria Teresa Eglér Mantoan (2015, p. 81) afirma que o preparo para a inclusão – seja de professores ou de qualquer profissional que faça parte do ambiente escolar – perpassa, necessariamente, pelo “exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações [...] [e se apresenta como] uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão”.

Sabe-se que consolidar uma política inclusiva dentro dos espaços da educação superior envolve uma soma de esforços de todos os envolvidos no processo educacional. No entanto, o corpo docente, se devidamente preparado, pode ser peça fundamental nessa consolidação. Isso porque, por vivenciar diariamente a realidade da sala de aula, consegue diagnosticar o que ainda precisa ser feito e levar esse diagnóstico às coordenações, direções e, caso possível, aos mantenedores, de forma que sejam tomadas decisões que correspondem à realidade da Instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro capítulo destinou-se a apresentar o histórico da educação especial, abarcando a trajetória entre a segregação e a inclusão. No entanto, para compreender tal trajetória, fez-se necessário revisitar momentos paradigmáticos que influenciaram na construção do sentido da deficiência.

Verificou-se que, fomentado pela concepção europeia de mundo, o século XVI foi palco do período de vinculação da figura da pessoa com deficiência a uma natureza monstruosa, o que fez com que as noções em torno da deficiência fossem forjadas guardando relação com o misticismo e o ocultismo, bem como com questões religiosas.

Tal realidade perdurou até o século XIX. A partir desse período, a deficiência passou a ser socialmente compreendida como elemento de desordem e periculosidade urbana, além de ser alvo das mais diversas tentativas de explicações científicas. Diante da necessidade de conter os ditos perigosos, surge neste século o período de institucionalização, marcado pela construção de ambientes segregados, distantes da sociedade.

No entanto, na década de 60, tais instituições, conhecidas como instituições totais, começaram a ser alvos de críticas, fazendo surgir momento propício para o início de um período de reformulação das práticas institucionais no trato com a deficiência. Neste cenário, ganha força o movimento pela desinstitucionalização, abrindo espaço para se discutir alternativas aos espaços segregados destinados às pessoas com deficiência. Surge, desta forma, o denominado “paradigma de serviços”. A lógica de operação dentro deste paradigma era o fato de que deveriam existir serviços que possibilitassem a “normalização” da pessoa com deficiência. Ocorre que, dentro desta lógica, a figura do deficiente permaneceu atrelada a algo “anormal”, que necessitava adequar-se ao padrão de normalidade do não deficiente. O que ocasionou severas críticas ao citado momento paradigmático.

Diante das citadas críticas, nasce o chamado paradigma de “suporte”, o qual teve como pressuposto a não segregação, por meio de instrumentos que conferem à pessoa com deficiência o acesso necessário a todos os meios para usufruir dos recursos da vida em sociedade.

A construção histórica da concepção social em torno da figura da pessoa com deficiência tornou-se necessária, tendo em vista que, enquanto submersos no paradigma educacional moderno, os ambientes educacionais também se apropriaram dessas concepções. Diante disso, demonstrou-se que, assim como ocorria no seio social, a escola também vivenciou períodos de total segregação até chegar ao período atual, em que se discute a denominada perspectiva inclusiva.

Ao expor a trajetória vivenciada pelo ambiente educacional quanto à inserção da pessoa com deficiência, optou-se por destacar três movimentos: o de institucionalização, marcado pela total segregação do aluno com deficiência dos ambientes educacionais regulares; o de integração, marcado pela possibilidade conferida ao deficiente de transitar entre os espaços da escola regular e da escola especial; bem como o de inclusão, o qual, baseado na citada perspectiva inclusiva, propõe um repensar radical da política e da prática escolar, defendendo a ideia de que à pessoa com deficiência deve ser garantido o acesso e a permanência na escola regular.

Assim como a prática escolar, a questão legal também acompanhou o avanço social no que tange ao trato com a pessoa com deficiência e sua inserção no ambiente educacional. Diante disso, foram demonstrados alguns marcos legais que versam sobre a temática, sendo enfatizados os mais recentes, os quais já trazem em seu bojo a garantia da perspectiva inclusiva.

Neste ponto do trabalho, verificou-se que existe um considerável número de legislações, as quais abarcam questões fundamentais no que tange a garantia de uma educação inclusiva. Em que pese tal constatação, foi tecida crítica no sentido de que a legislação, muito embora robusta, não garante que a inclusão ocorra de fato. Isso porque a construção de ambientes educacionais inclusivos depende, além do aparato legal, de um esforço conjunto, que envolve todos os atores sociais

(principalmente aqueles que estão diretamente relacionados com o ambiente educacional).

Ao prosseguir com o estudo, verificou-se que toda a trajetória da educação especial culminou na constatação de que a educação inclusiva se apresenta de forma paradoxal. Isso porque, ao mesmo tempo em que se tem a pretensão de que os ambientes educacionais se tornem espaços abertos e preparados para receber todos os alunos de maneira indistinta, se espera também que esses ambientes ofereçam um atendimento educacional especializado, capaz de perceber e atender as especificidades de cada estudante.

Para compreender as citadas pretensões, aparentemente conflitantes, se fez necessário recorrer a dois conceitos: a igualdade e a diferença. A partir do tensionamento entre ambos, foi demonstrado como é possível e necessário realizar movimentos contínuos e simultâneos de indistinções e distinções. Para tanto, recorreu-se às compreensões históricas acerca da igualdade, bem como à compreensão do chamado direito à diferença.

Constatou-se que, em termos de educação inclusiva, tanto a aplicação indiscriminada da igualdade quanto o mero reconhecimento da diferença são caminhos que não levam à efetiva inclusão. Isso porque, usar os conceitos sem o devido cuidado gera dicotomias excludentes, na medida em que o “igual” se torna o padrão e o “diferente” se torna o que subverte este padrão.

Para que se pense na igualdade e na diferença de forma a se alcançar ambientes educacionais inclusivos, é necessário problematizá-las. Essa problematização tem o condão de colocar em cheque os padrões de “normalidade” e “anormalidade”. E, assim o fazendo, é possível garantir uma igualdade em termos de acesso de todos, com deficiência ou não, à educação regular e, ao mesmo tempo, considerar as diferenças para que a permanência de todos seja possível.

A segunda parte do trabalho, também de cunho teórico, buscou enfrentar questões relativas ao papel da educação superior na construção de práticas contra-

hegemônicas. Aqui, foram utilizadas as contribuições do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, no que tange à denominada sociologia das ausências.

A partir da aplicação da sociologia das ausências, foi possível perceber que as expectativas de mudança em torno da forma de atuação do nível superior de educação, propostas em documento denominado de Relatório Delors, vão de encontro ao que foi definido como padrão moderno de construção do conhecimento. E que, para alcançá-las, necessário se trazer à tona tudo aquilo que foi desperdiçado pela razão moderna, chamada pelo citado sociólogo de razão indolente, ou seja, tudo aquilo que se tornou não existente a partir desta razão.

A sociologia das ausências opera por meio da substituição das denominadas monoculturas (do saber, da naturalização das diferenças e dos critérios de produtividade capitalista) pelas chamadas ecologias (dos saberes, dos reconhecimentos e das produtividades). Uma vez aplicada esta substituição nas diversas questões que permeiam a inclusão da pessoa com deficiência, foi possível constatar que só é possível incluir se todo o sistema educacional – principalmente a educação superior – for capaz de abandonar o modo de pensar e operar da racionalidade moderna.

Portanto, verificou-se que o sistema educacional como um todo opera segundo a lógica da racionalidade moderna indolente, atuando enquanto promotor das monoculturas, e que tal realidade pode (e deve) ser transformada com a aplicação da sociologia das ausências. Diante dessa realidade, passou-se a analisar qual o papel da educação superior, especificamente, na busca pela efetivação dessa nova roupagem da educação.

Partindo-se do princípio de que este nível da educação possui a responsabilidade de intervir com estratégias contra-hegemônicas, a fim de contribuir com a tessitura de relações democráticas e igualitárias dentro dos seus espaços, foi realizada uma análise acerca da inserção da pessoa com deficiência e com TGD na educação superior.

Neste momento, foram demonstrados e trabalhados alguns documentos que exerceram (ou ainda exercem) importante função na concretização da perspectiva inclusiva no nível superior. Constatou-se que todos esses documentos tiveram como resultado prático a constituição de uma agenda de discussão acerca de políticas educacionais e, conseqüentemente, reforçaram a elaboração e a implementação de mecanismos que fortalecem o acesso universal das pessoas com deficiência neste nível educacional.

Da análise da trajetória da inclusão no ambiente educacional superior, foi possível chegar a uma reflexão: o fato de que, se para a educação superior, de maneira geral, a consolidação de uma reforma democrática e contra-hegemônica já se apresenta desafiadora, em se tratando dos cursos de direito, por suas características fundantes, tal consolidação apresenta-se como um desafio ainda maior.

A partir desta reflexão, foram descritas as principais características fundantes dos cursos de Direito. Após descritas e analisadas, chegou-se à conclusão de que tais cursos carregam, desde a sua gênese, um estado de crise, considerando que tanto os cursos, como o próprio Direito que vinha sendo ensinado, não conseguem se aproximar a contento da realidade social.

Diante do reconhecimento desta crise, o que se espera do ensino do Direito é uma reestruturação. Demonstrou-se que tal reestruturação já vem sendo forjada por meio da Resolução 09/2004, mediante a qual é conferida aos cursos de Direito atuais a responsabilidade de fornecer uma formação humanística aos seus graduandos. Tal responsabilidade só é possível de ser alcançada pelo Direito se o mesmo atuar superando os resquícios do já mencionado paradigma racional moderno.

E nesse cenário, onde o Direito se torna responsável pela promoção desta nova formação – com a necessidade de adequar os seus ensinamentos a respeito dos direitos humanos às suas práticas – surge, também, a necessidade de adequar os seus ensinamentos a respeito da inclusão da pessoa com deficiência e com TGD com práticas que, de fato, incluem. Nesse sentido, deixaria o Direito de ser o local onde se estuda a inclusão e se tornaria o local onde se pratica a mesma.

Esta análise pode ser considerada o ponto de partida do terceiro, e último, capítulo. Na busca por verificar se os cursos de Direito estão cumprindo com o seu papel de não só ensinar a inclusão, mas de torná-la real, tornou-se necessário ir à campo e buscar informações junto àqueles que vivenciam de perto esta realidade – as Instituições, na pessoa dos seus coordenadores, e os alunos com deficiência.

Em um primeiro momento, optou-se por descrever todo o percurso metodológico adotado pela pesquisadora – abarcando desde as motivações da pesquisa até as técnicas utilizadas na execução da mesma. Posteriormente foram expostos e analisados os dados gerais como, por exemplo, o percentual de adesão à pesquisa, o quantitativo de alunos com deficiência matriculados, dentre outros.

O próximo passo foi descrever o olhar das coordenações dos cursos de direito sobre a inclusão da pessoa com deficiência em seus quadros de alunos. A análise dos dados obtidos obedeceu a ordem das perguntas constantes nos questionários (utilizados no momento das entrevistas). Portanto, foram analisados os dados acerca: i) dos perfis dos cursos e dos seus respectivos coordenadores; ii) da presença de estudantes com deficiência ou TGD; iii) das políticas institucionais em relação ao atendimento educacional especializado e; iv) das dificuldades institucionais para o ingresso e permanência do aluno com deficiência e/ou TGD;

Uma vez analisados os dados provenientes dos assuntos acima, passou-se a demonstrar e trabalhar os dados provenientes das falas dos alunos com deficiência participantes. Da mesma forma que no momento anterior, a análise seguiu a ordem constante no questionário, de modo que foram apreciados os dados acerca: i) do perfil social do aluno e da deficiência; ii) do ingresso no curso de Direito; iii) da permanência no curso, levando em consideração o relacionamento com a Instituição; iv) da permanência no curso, levando em consideração o relacionamento com os demais alunos e; v) da permanência no curso, levando em consideração o relacionamento com o corpo docente.

Observou-se que inúmeras são as questões que envolvem o processo inclusivo. Observou-se, ainda, que existem limites severos para que esse processo se efetive,

mas também existem possibilidades reais para que a inclusão ocorra no nível superior da educação.

Um desses limites – o qual pode ser considerado como o mais evidente tanto nos discursos dos alunos como dos coordenadores – é o fato de que, muito embora historicamente falando (e com previsões legais neste sentido) está-se vivenciado o momento da perspectiva inclusiva, a atuação das Instituições ainda está voltada, eminentemente, para uma atuação com base na lógica da integração.

Tal afirmação embasa-se em algumas constatações provenientes das falas dos coordenadores: grande parte dos discursos dos coordenadores ainda estão embasados na ideia de que a deficiência se encontra no indivíduo e a ele compete a capacidade de adequar-se ao ambiente que pretende inserir-se; além disso, nem todos possuem a compreensão de que ao aluno com deficiência é assegurado o direito de perpassar por todos os níveis de ensino; a acessibilidade é normalmente vista como um empecilho, e não como um direito da pessoa com deficiência; dentre outras. E embasa-se, também, na visão dos alunos em relação ao ambiente educacional em que estão inseridos.

E uma das possibilidades vislumbradas – a qual foi mencionada durante toda a pesquisa – é a existência de uma movimentação (acadêmica e social) no sentido de modificar a cultura das práticas excludentes, em prol da efetivação de práticas inclusivas. Atrelada a esta movimentação, tem-se a existência de um aparato legal que criou uma agenda de preocupação em torno da busca por efetivação da perspectiva inclusiva. Restou demonstrado que, muito embora não suficiente, a existência deste aparato é peça fundamental.

Diante de toda a pesquisa, compreende-se que se está diante de um processo contínuo, complexo e inacabado, cujos contornos são ditados por todos aqueles que compõe o espaço educacional.

REFERÊNCIAS

ABIKAIR NETO, Jorge. **O professor como articulador da transdisciplinaridade dos direitos e garantias fundamentais nos cursos jurídicos**. 2014. 108 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direitos e Garantias Fundamentais) – Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2014.

ANDRADE, Valdeciliana da Silva Ramos; FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. Intervenção social como estratégia de ensino: a produção de sentidos em Direitos Humanos. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de; BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo (Org.). **Estratégias participativas no ensino jurídico**. Curitiba: CRV, 2015. p. 37-52.

AQUINO, Bruna Pereira; FERNANDES, Luana Siquara; FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. Conhecimento prudente para uma vida decente: como utilizar tal paradigma para uma formação humanística nos cursos de Direito. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti (Org.). **Os desafios para uma formação humanística nos cursos de Direito**. Florianópolis: Hábitus, 2017. p.35-58.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Educação Especial: temas atuais**. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

_____. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, n. 21, p. 160-173, 2001.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

BEYER, Hugo. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Inclusão - Revista de Educação Especial**, Brasília, ano 2, n. 2, p. 8-12, 2006.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

BORTOLON, Mariana Cavarra. A necessidade de uma formação humanística efetiva no ensino do Direito. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. (Org.). **Ensino Jurídico e Pedagogia: em busca de novos saberes**. Curitiba: CRV, 2010.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. São Paulo: Editoria Revista dos Tribunais, 2015.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394)**. Brasília: Centro Gráfico, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Diário Oficial da União**, 26 ago. 2009, p.3.

_____. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Diário Oficial da União**, 21 dez. 1999, p. 10.

_____. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, 3 dez. 2004, p. 5.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, 22 dez. 2005, p. 28.

_____. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**, 20 de julho de 2010, p. 5.

_____. Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014. **Diário Oficial da União**, seção 1, edição extra, 26 jun. 2014, p. 1.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 9, de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 17 e 18, 1 out. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf>>. Acesso em: 27 de maio de 2017.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v.3, n. 37, p. 45-185, jan./abr, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLAÇO, Thais Luzia. Ensino do Direito e Capacitação Docente. In: _____. (Org.). **Aprendendo a ensinar direito o Direito**. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006. p. 13-34.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, 2002, n.116, pp. 245-262.

DI NUBILA, Heloisa Brunow Ventura. **Aplicação das classificações CID-10 e CIF nas definições de deficiência e incapacidade**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação) - Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial?. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; RAMOS, André de Carvalho. **Considerações sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Apostila. São Paulo: Escola Superior do Ministério Público da União, 2002.

FLORES, Joaquín Herrera. La Construcción de Las Garantías. Hacia Una Concepción Antipatrarcal De La Libertad Y La Igualdad. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia. **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumes Juris, 2008.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. (Org.). **Ensino Jurídico e Pedagogia: em busca de novos saberes**. Curitiba: CRV, 2010.

IBGE, Diretoria de Pesquisas. **Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=320530>>. Acesso em: 17 out. 2017.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Ensino Jurídico: Educação, Currículo e Diretrizes Curriculares no Curso de Direito**. São Paulo: Iglu, 2010.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: Pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MACHADO, Rosângela. Educação Inclusiva: Revisar e Refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros. **Ensaio José Luiz Quadros: Infiltrações - direito à diferença e direito à diversidade**. 2013. Disponível em: <<http://joseluzquadrosdemagalhaes.blogspot.com.br/2013/11/1378-ensaios-jose-luiz-quadros.html>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A hora da virada. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.1, n. 1, p. 24-28, out. 2005.

_____. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Porque? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; CARICO, Janaína Speglich Amorim. Todos nós – UNICAMP Acessível. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Org.). **Inclusão: Compartilhando Saberes**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 17-26.

MARTINS, Ines de Oliveira Ramos. **Educação Especial e a Superintendência Regional de Educação de Cariacica: Uma diálogo possível**. 2011. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo**. Tese (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEC – Ministério da Educação. **Aviso Circular Nº 277**. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. **Documento Orientador Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior**. 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. **Portaria Nº 1.793**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. **Portaria Nº 1.679**. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. 2013b. Disponível em: <http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

MENEZES, Sheilla Alessandra Brasileiro de. **O Direito à Educação e a Igualdade de Oportunidades na Universidade: percursos de estudantes com deficiências no ensino superior a distância no Brasil e na Espanha**. 2015. Tese (Programa de Pós-

Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação da universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3451094>. Acesso em: 26 set. 2017.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/09.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2017.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil**: a pós-graduação stricto sensu. 172 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2010.

OLIVEIRA, Adriana Maria Leone Alves; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. Sala de recursos e educação inclusiva: interconexões entre contextos. In: DALL'ACQUA Maria Julia Canazza; ZANIOLO, Leandro Osni (Org.). **Educação Inclusiva em Perspectiva**: reflexões para a formação de professores. Curitiba: CRV, 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Org.). **Inclusão**: Compartilhando Saberes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 97-121.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Lisboa, 2004. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

PINHEIRO, Priscila Tinelli; SANTOS, Patrícia Maria dos.; FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. Formação Humanística: O pensamento decolonial e a superação da crise no ensino jurídico. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti (Org.). **Os desafios para uma formação humanística nos cursos de Direito**. Florianópolis: Hábitus, 2017. p. 13-34.

PIOVESAN, Flávia. Igualdade, Diferença e Direitos Humanos: Perspectiva Global e Regional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia. **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumes Juris, 2008.

PLATT, Adreana Dulcina. Uma Contribuição Histórico Filosófica para a Análise do Conceito de Deficiência. **Ponto de Vista**: Revista de educação e processos inclusivos, Santa Catarina, v. 1, n. 1, p. 71-80, jul./dez. 1999.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

RIOS, Roger Raupp. A discriminação por gênero e por orientação sexual. **Seminário Internacional as minorias e o Direito**, Brasília, v. 24, p. 154-168, 2003. (Série cadernos do CEJ)

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v.1, n. 1, p. 7-18, out. 2005.

SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino Jurídico**: uma abordagem político educacional. Campinas: Edicamp, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Os direitos humanos na zona de contacto entre globalizações rivais. **Revista Cronos**, Natal, n. 1, p. 23-40, jan./jun. 2007a.

_____. **Poderá o Direito ser emancipatório?** Vitória-FDV; Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2007b.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SCHOSTAK, John; BARBOUR, Rosaline S. Entrevista e Grupos-Alvo. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (Org.). **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 99-107.

SECRETARIA DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Relatório Mundial sobre a deficiência**. São Paulo: SEDPcD, 2012.

SILVA, Heleno Florindo da. **Teoria do Estado Plurinacional: O Novo Constitucionalismo Latino-Americano e os Direitos Humanos**. Curitiba: Juruá, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn; **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estados Culturais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel. **Direito Constitucional: Teoria, História e Métodos de Trabalho**. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

STROPARO, Eliane Maria; MOREIRA, Laura Ceretta. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: Análise bibliométrica na produção de teses e dissertações**. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2013, Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-005.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2017.

UNESCO. **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: la educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción**. 1998a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>>. Acesso em: 19 de Set. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 18 de Abr. 2017.

UNESCO. **Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 1998b. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 18 de Set. 2017.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn; **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estados Culturais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO – COORDENADOR(A) DO CURSO DE DIREITO

[Perfil do Curso de Direito]

1- Nome da Instituição de Ensino:

2- Número total de estudantes matriculados no momento da pesquisa:

2.1- Número total de estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento matriculados no momento da pesquisa:

[Perfil do Coordenador do Curso de Direito]

3- Nome:

4- Período em que ocupa o cargo de Coordenador do Curso:

5- Formação acadêmica:

6- O senhor (a) já teve algum tipo de formação acerca da temática envolvendo as pessoas com deficiência? Caso positivo, qual?

[Presença de estudantes com deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento]

7- A identificação dos estudantes com deficiência, e/ou transtornos globais do desenvolvimento ocorre desde a submissão ao processo seletivo, ou somente após o ingresso dos mesmos no curso?

8- O que o senhor(a) entende por Educação Inclusiva?

[Políticas Institucionais em relação ao atendimento educacional especializado]

9- A instituição desenvolve algum tipo de atendimento educacional especializado – envolvendo a elaboração de currículos, métodos, estratégias e recursos educativos específicos – para atender às necessidades dos estudantes com deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento? Em caso afirmativo, quais?

10- Existe alguma política institucional de capacitação para os docentes, funcionários, etc, com relação aos alunos com deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento?

11- Caso as questões 09 e/ou 10 sejam afirmativas

O(a) Sr.(Sra.) entende que o atendimento educacional especializado, da forma que ocorre, é eficaz no sentido de promover o acesso, a permanência e a participação desses alunos no curso de Direito desta Instituição?

[Dificuldades institucionais para o Ingresso e permanência do aluno com deficiência e/ou transtornos globais

12- Na função de coordenador(a), quais as principais dificuldades identificadas e/ou enfrentadas pela instituição no que tange ao:

12.1 – Ingresso de alunos com deficiências ou transtornos globais;

12.2 – Relacionamento do aluno com deficiência ou transtornos globais com a instituição, aqui representada pela Coordenação do curso de Direito;

12.3 – Relacionamento dos docentes com os alunos com deficiência e/ou transtornos globais;

12.4 – Relacionamento dos demais alunos com os colegas deficientes e/ou com transtornos globais;

13- O senhor (a) considera que existem outras dificuldades enfrentadas pela instituição no que tange à permanência dos alunos com deficiência e/ou transtornos globais?

14- Como a instituição lida com eventuais situações de discriminação, preconceito e violência contra os alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento? Existe alguma política institucional de prevenção desses tipos de comportamentos?

15- O que o senhor(a) entende que ainda pode ser feito pela instituição no sentido de possibilitar, da melhor forma, a permanência de pessoas com deficiências e/ou transtornos globais no quadro de alunos?

QUESTIONÁRIO – ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

[Perfil Social do Aluno]

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Gênero:
- 4- Período em que se encontra no curso de Direito:

[Perfil da deficiência]

- 5- Deficiência:
- () Física _____
- () Mental _____
- () Sensorial _____

Transtorno Global do Desenvolvimento:

- () Autismo
- () Síndrome do Espectro do Autismo
- () Outra _____

[Ingresso no Curso de Direito]

- 6- Quais as dificuldades encontradas em sua trajetória como estudante antes do ensino superior?
- 7- O que motivou a sua escolha pelo curso de Direito?
- 8- Quais foram as principais dificuldades enfrentadas para o ingresso no curso de Direito?
- 9- O que Você entende por educação inclusiva?

[Permanência no curso de Direito - Relacionamento com a instituição]

10- Em que momento a instituição tomou ciência da sua deficiência e/ou do transtorno global?

11- Após tomar ciência, houve algum tipo de impedimento ou dificultador por parte da instituição baseado na deficiência e/ou no transtorno global?

12- A instituição tem se adequado às suas necessidades? (Exemplo: adequação arquitetônica, contratação de professores especializados, disponibilização de material didático diferenciado, aulas extras, dentre outros).

13- Você considera que recebe da instituição condições adequadas para o seu desenvolvimento educacional?

14- Você já enfrentou alguma situação de discriminação, preconceito e/ou violência por parte de algum membro da instituição? Em caso positivo, qual?

15- Em caso afirmativo à questão 14:

Alguma atitude foi tomada por parte da instituição após a ocorrência da situação acima descrita? Se sim, o que foi feito?

16- Quais mudanças você considera necessárias para melhorar sua permanência no curso de Direito?

[Permanência no curso de Direito - Relacionamento com demais alunos]

17- Como é o seu relacionamento com sua turma?

18- Quais as principais dificuldades enfrentadas por você dentro da turma de ensino regular?

19- Você considera que algo pode ser feito para melhorar o seu relacionamento com a turma? Caso positivo, o que?

20- Você já enfrentou alguma situação de discriminação, preconceito e/ou violência por parte de outros alunos? Em caso afirmativo, como a situação se resolveu?

21- Existe alguma ação do Centro Acadêmico (caso exista) em promover ações de conscientização e promoção de uma educação inclusiva? Caso positivo, qual?

[Permanência no curso de Direito - Relacionamento com os professores]

22- Como é o seu relacionamento com seus professores?

23- Você considera a equipe de professores dessa instituição preparada para atender aos alunos com deficiências ou transtornos globais?

24- O que você acha que poderia mudar para melhorar a relação entre os professores do curso de Direito dessa instituição com os alunos com deficiência?

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu, _____, declaro que concordo em participar da pesquisa “A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NOS CURSOS DE DIREITO DE VITÓRIA (ES): LIMITES E POSSIBILIDADES DE INGRESSO E PERMANÊNCIA”, realizada pela pesquisadora e responsável pela coleta de dados Luana Siquara Fernandes, Mestranda em Direitos e Garantias Fundamentais pela Faculdade de Direito de Vitória – FDV, sob a orientação da Prof. Dra. Gilsilene Passon Picoretti Francischetto, da Faculdade de Direito de Vitória – FDV.

Declaro, ainda, que fui informado(a), de maneira clara e detalhada, que:

- A minha identidade será mantida em sigilo, assegurando-se a confidencialidade e a privacidade;
- Esta pesquisa objetiva verificar, a partir de análise bibliográfica prévia e da análise dos dados obtidos nas entrevistas, quais os limites enfrentados e as possibilidades vislumbradas no que tange ao ingresso e à permanência das pessoas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento nos cursos de Direito de Vitória-ES;
- A participação nesta pesquisa é voluntária e tenho liberdade para interromper minha participação nesta pesquisa a qualquer momento;
- A primeira parte da pesquisa será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas individuais, que serão gravadas e, posteriormente, transcritas com os coordenadores dos cursos de Direito das instituições particulares e pública de Vitória-ES. Posteriormente, com alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento – no espaço físico da própria instituição – para buscar identificar os limites enfrentados e as possibilidades vislumbradas quanto ao ingresso e permanência dos mesmos no curso de Direito;
- A segunda parte da pesquisa contará com a utilização do instrumento de pesquisa denominado análise de discurso. Destaca-se que esta técnica será aplicada com todos os sujeitos convidados à realização da primeira etapa, que consiste na entrevista semiestruturada;
- As pessoas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento estarão livres de qualquer responsabilidade com as atividades desenvolvidas pela pesquisadora durante a realização das entrevistas;

- Dentre os benefícios desta pesquisa, pode-se destacar o fato de gerar visibilidade para a temática da Educação Inclusiva no espaço do Ensino Superior, bem como o fato de promover discussões, com base na realidade vivenciada pelos alunos e pelos coordenadores, que suscitem a efetivação de melhorias no que tange ao ingresso e à permanência dos alunos com deficiências ou transtornos globais nos cursos de Direito;
- Os participantes serão indenizados diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde;
- Esta pesquisa atende a todas as exigências da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisas envolvendo seres humanos, inclusive quanto aos potenciais riscos e desconfortos ocasionados aos participantes na realização das entrevistas propostas;
- Nos casos em que a deficiência ou o transtorno global do desenvolvimento causar restrições da liberdade ou do esclarecimento necessários para o adequado consentimento, as etapas do esclarecimento e do consentimento livre e esclarecido se realizarão por meio de representantes legais dos convidados a participar da pesquisa, preservado o direito de informação destes, em conformidade com o Item 4.6 da Resolução 466/2012;
- Poderei solicitar novos esclarecimentos e informações sobre esta pesquisa em qualquer momento, a partir do contato com a pesquisadora Luana Siquara Fernandes, no telefone (73) 99829-8313, ou pelo e-mail luanasiqara@gmail.com, e com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Direito de Vitória (www.fdv.br), pelos telefones (27) 3041-3669, ou pelo e-mail comitedeetica@fdv.br.

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE (OU REPRESENTANTE LEGAL)

Nome:

Documento de Identificação nº:

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do participante (ou representante legal, caso necessário)

Como pesquisadora responsável pela pesquisa “A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NOS CURSOS DE DIREITO DE VITÓRIA (ES): LIMITES E POSSIBILIDADES DE INGRESSO E PERMANÊNCIA”, eu, Luana Siquara Fernandes, declaro ter cumprido as exigências da Resolução 466/12 CNS, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.

Assinatura do pesquisador

Vitória/ES, _____ de _____ de 20_____.