



Facing challenges to the permanence of people with disabilities in Brazilian higher education: a study of the reality of CCJS/UFCG undergraduate courses

O enfrentamento dos desafios à permanência das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro: um estudo da realidade dos cursos de graduação do CCJS/UFCG

Enfrentando desafíos para la permanencia de las personas con discapacidad em la educación superior brasileña: um estudio de la realidad de los cursos de grado CCJS/UFCG

Iarley Pereira de Sousa¹, Fábio Zoboli²

¹ Universidade Federal de Campina Grande, Sousa, Paraíba, Brasil.

² Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

Autor correspondente:

Iarley Pereira de Sousa

E-mail: ze.iarley@bol.com.br

Como citar: Sousa, I. P., & Zoboli, F. (2021). Título em inglês. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 2(1), e12430. <https://doi.org/10.20952/jrks2112430>

ABSTRACT

In Brazil, Law No. 12,711/12 established rules for the so-called quota system for higher education. In 2016, Law No. 13,409 is published, which amends the previous one, including people with disabilities among their guardians. The dropout rate of these people in higher education is 27% (Inep, 2016). The UN Declaration on human rights education and training (2012) presents the constitutive frameworks of education (accessibility, acceptability, availability, adaptability). The research hypothesis is that the CCJS / UFCG has not guided its inclusive education in these constitutive milestones and this is one of the causes for students with disabilities to have difficulties in staying in their respective courses. The Comprehensive Interview (Kaufmann, 2013) will be used as a data collection instrument, not yet applied in the field, due to the suspension of face-to-face classes, in view of the worsening of the covid-19 pandemic and the initial phase of the research.

Keywords: Comprehensive interview. Inclusive education. University education.

RESUMO

No Brasil, a Lei n.º 12.711/12 estabeleceu regras para o chamado sistema de quotas para o ensino superior. Em 2016, é publicada a Lei n.º 13.409, que altera a anterior, incluindo as pessoas com deficiência entre seus tutelados. A taxa de evasão destas pessoas no ensino

superior é de 27% (Inep, 2016). A Declaração da ONU sobre a educação e formação em matéria de Direitos Humanos (2012) apresenta os marcos constitutivos da educação (acessibilidade, aceitabilidade, disponibilidade, adaptabilidade). A hipótese da pesquisa é que o CCJS/UFCG não tem pautado sua educação inclusiva nesses marcos constitutivos e esta é uma das causas para que os discentes com deficiência tenham dificuldades em permanecer nos seus respectivos cursos. Utilizar-se-á a Entrevista Compreensiva (Kaufmann, 2013) como instrumento de coleta de dados, ainda não aplicado no campo, devido a suspensão das aulas presenciais, diante do agravamento da pandemia do covid-19 e pela fase inicial da pesquisa.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Ensino Superior. Entrevista compreensiva.

RESUMEN

En Brasil, la Ley N ° 12.711/12 estableció reglas para el llamado sistema de cuotas para la educación superior. En 2016 se publica la Ley N ° 13.409, que modifica la anterior, incluyendo a las personas con discapacidad entre sus tutores. La tasa de deserción de estas personas en la educación superior es del 27% (Inep, 2016). La Declaración de la ONU sobre educación y formación en derechos humanos (2012) presenta los marcos constitutivos de la educación (accesibilidad, aceptabilidad, disponibilidad, adaptabilidad). La hipótesis de investigación es que la CCJS / UFCG no ha orientado su educación inclusiva en estos marcos constitutivos y esta es una de las causas de que los estudiantes con discapacidad tengan dificultades para mantenerse en sus respectivos cursos. La Entrevista Integral (Kaufmann, 2013) se utilizará como instrumento de recolección de datos, aún no aplicado en campo, debido a la suspensión de clases presenciales, ante el agravamiento de la pandemia covid-19 y la inicial fase de la investigación.

Palabras clave: Educación inclusiva. Enseñanza superior. Entrevista integral.

INTRODUÇÃO

No Brasil, vigora a lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece regras para o ingresso nas universidades e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio de pessoas pertencentes a grupos socialmente vulneráveis. Conhecido como sistema de quotas para o ensino superior e técnico em nível médio, esta lei determina, em seu artigo 1.º, que as instituições federais de ensino superior vinculadas ao Ministério da Educação, em seus concursos seletivos, deverão reservar 50 % (cinquenta por cento) de suas vagas para discentes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, de forma integral e, que, destas vagas, metade seja reservada para alunos provenientes de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita, conforme o parágrafo único do artigo em tela. Além disso, o artigo 3.º menciona que, das vagas em discussão, ainda sejam preenchidas, por curso e por turno, por pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, proporcionais à quantidade de pessoas pretas, pardas e indígenas “na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”. Esta ação afirmativa estatal, a princípio, abrangia, portanto, apenas pessoas oriundas de escolas públicas, com baixa renda, pretos, pardos e indígenas.

No entanto, em 28 de dezembro de 2016, é publicada e, portanto, entra em vigor, a lei n.º 13.409, que altera a lei n.º 12.711/12, incluindo no rol dos tutelados por este instrumento legal, as pessoas com deficiência. Houve alterações nos artigos 3.º, que trata sobre acesso às instituições federais de ensino superior e 5.º, que trata sobre o acesso a instituições federais de ensino técnico de nível médio. Passam a ter o mesmo direito, anteriormente concedido a pretos, pardos e indígenas, às pessoas com deficiência nos termos da legislação, ou seja, que sejam assim reconhecidas em lei. Constitui-se, portanto, uma política afirmativa para as pessoas com

deficiência, uma conquista importante para uma parcela da população historicamente vitimada pela segregação e pela exclusão social.

Até 2012, as ações afirmativas no ensino superior dependiam de iniciativas dos conselhos universitários pois não havia uma legislação que tutelasse essas demandas. O Estado apenas incentivava as instituições para que medidas inclusivas surgissem, principalmente, com transferência de recursos para essas iniciativas. Até antes da Lei do Sistema de Cotas, 31% das universidades federais não possuíam nenhuma política afirmativa. Já em 2013, todas incluíram reserva de vagas para o sistema de cotas em seus processos seletivos (Feres Júnior et al., 2013). No entanto, até 2016, essas políticas afirmativas oficiais não incluíam as pessoas com deficiência. No máximo, cada instituição tentava adequar seus processos seletivos as pessoas com deficiência que, porventura, se inscrevessem para esses certames.

Percebia-se, no Brasil, que falar de educação inclusiva era, principalmente, voltar o olhar para o ensino fundamental e médio. No entanto, depois das inovações jurídicas citadas, surge a necessidade de ampliar as discussões sobre educação inclusiva também para o ensino superior.

A Constituição Federal de 1988, no inciso III do artigo 208, coloca como dever do Estado, garantir a educação inclusiva. Também se assegura a mesma, nos artigos 58 a 60 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apesar destes instrumentos se referirem, principalmente, a educação básica e a rede regular de ensino, por analogia (fonte de Direito) entende-se que a educação inclusiva também se estenda ao ensino superior.

Ressalta-se, ainda, que a questão da educação inclusiva surge a partir da realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida de 7 a 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha. Este evento internacional ficou conhecido como Convenção de Salamanca e teve representação de 92 (noventa e dois) Estados e 25 (vinte e cinco) organizações internacionais. O Brasil enviou delegados e foi signatário de seus documentos finais: a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. A Convenção de Salamanca aprofundou o direito das pessoas com deficiência, naquela época, chamadas de pessoas com necessidades especiais à educação, conforme já acenava a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990 e que se tornou, mais um instrumento para que as pessoas com deficiência tivessem assegurados, direitos universais prelecionados na Declaração Universal de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948.

Antes da Convenção de Salamanca, predominava o entendimento que as pessoas com deficiências deveriam ser educadas em instituições próprias, especializadas em cada tipo de deficiência. Por exemplo, as pessoas com deficiência visual estudariam em “institutos para cegos”. As pessoas seriam agrupadas por pelos tipos de deficiência para que ocorresse a instrução. Elas não frequentariam escolas regulares, tidas como “normais”. Esta forma de ensino é conhecida como educação exclusiva, uma das modalidades da educação especial. Nessa dimensão, até se poderia imaginar escolas de ensino básico especializadas, mas dificilmente, se conceberia faculdades ou universidades especializadas para cada tipo de deficiência. Ou seja, era um modelo que, em tese, estabelecia um limite para as pessoas com deficiência, no sentido de lhes conceder uma educação formal básica, sem perspectivas para outros níveis de ensino mais complexos.

Na implantação da educação inclusiva no Brasil, optou-se que as pessoas com deficiência fossem inseridas nas salas de aula regulares e, caso necessário, tenham auxílio em suas especificidades, nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em contraturno, direito assegurado pelo Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008 e, atualmente, tutelado pelo Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Assim, a educação inclusiva é benéfica duplamente. Além de garantir o acesso das pessoas com deficiência nas salas comuns, aprendendo como cidadã comum, sem segregações em “locais especiais”, também permite que a socialização entre pessoas sem deficiência e as pessoas com deficiência se torne instrumento

de formação daquelas para uma sociedade sem discriminações e que acolhe as diferenças. Ou seja, não são somente as pessoas com deficiência que são beneficiadas, mas há uma construção social de igualdade e justiça. Esta meta social é muito mais importante quando se pensa na formação profissional que o ensino superior se propõe a realizar.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Nos termos legais, encontra-se a definição de pessoa com deficiência, na lei 13.146 de 06 de julho de 2015, chamada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. No artigo 2.º deste dispositivo, temos que se reconheça como pessoa com deficiência, aquela que possuir impedimento de longo prazo (físico, mental, intelectual, sensorial) que em interação com uma ou mais barreiras, possibilita a obstrução de sua participação efetiva e plena na sociedade em condições iguais com as demais pessoas. Ainda determina que quando for necessária a avaliação da deficiência, que esta seja realizada por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar que garanta seu caráter biopsicossocial e considere: impedimentos nas funções e estruturas do corpo, limitação no desempenho de atividades, restrição de participação e os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais. Portanto são estes cidadãos que possuem o direito assegurado às cotas de acesso ao ensino superior e técnico em nível médio, conforme o determinado na lei 13.409/16.

Para melhor definir quem é a pessoa com deficiência, faz-se necessário discutir a utilização dos dois principais modelos conceituais sobre deficiência, a saber: o modelo médico e o modelo social. Segundo Diniz (2007), o modelo médico, concebido pela classe médica europeia por volta do século XIX, entende que as pessoas com deficiência não têm condições de manter um convívio social e familiar, sem uma intervenção institucionalizada. Para este modelo, as pessoas com deficiência precisam ser afastadas de seu meio social e serem alocadas para instituições especializadas que tentarão normatizar estas pessoas. Se houver sucesso, elas retornam para a sociedade, se não houver, ficam, por toda vida, nestas instituições. Portanto, os únicos direitos que são assegurados às pessoas com deficiência são os cuidados biomédicos e estes, já seriam mais que suficientes, pois a preocupação é, exclusivamente, que estas pessoas sobrevivam sem prejudicar a sociedade, não sendo necessário desenvolver suas potencialidades.

Esta concepção se constrói porque se entenderia que a deficiência como uma consequência natural de uma lesão em um corpo. Por um infortúnio, por nascimento ou por evento posterior, alguém adquiria uma lesão em seu corpo e isso fazia desta pessoa, uma deficiente. Ou seja, era a lesão que levaria a deficiência. Assim, a segregação, o desemprego e a baixa escolaridade das pessoas com deficiência eram causadas pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo da sociedade. Portanto, essas pessoas, além de não contribuir para o crescimento da sociedade, ainda se tornavam um peso que seria, então, encaminhado para a institucionalização, para reduzir os danos que a sua existência causaria a sociedade.

O modelo social, segundo Diniz (2007), entende que a deficiência não é resultado das lesões que um indivíduo possui, mas do ambiente social hostil à diversidade. A sociedade criaria um padrão físico e mental a partir de critérios produtivos oriundos da ordem capitalista e os indivíduos que não correspondessem a estes padrões seriam deficientes. Ou seja, a sociedade não estaria disposta e, por conseguinte, preparada para acolher quem fosse diferente de seus padrões, gerando a segregação. O objetivo do modelo social é redefinir a deficiência em termos de exclusão social.

No modelo social, a deficiência não é vista como um problema individual, resultante do destino de uma pessoa, mas como uma questão eminentemente social. A deficiência é entendida como uma forma particular de opressão, isto é, são os sistemas sociais opressivos que levam a deficiência. Quem é deficiente não é a pessoa que possui uma lesão, mas a sociedade que não está preparada para oferecer ao diferente espaço de desenvolvimento de suas potencialidades.

Assim, segundo Diniz (2007), a lesão seria um dado corporal isento de valor e a deficiência seria o resultado da interação de um corpo lesionado com uma sociedade discriminatória. Para romper com este ciclo de opressão e segregação, a solução não estaria no uso de recursos biomédicos (defendido pelo modelo médico), mas na ação política de denúncia da ideologia de opressão às pessoas com deficiência e a efetivação de políticas públicas voltadas a estes cidadãos.

Por muito tempo, o modelo médico predominou nos institutos jurídicos e nas práticas sociais, levando as pessoas com deficiência a situações de exclusão social. Em termos mundiais, o modelo médico só foi definitivamente abandonado, segundo Sousa (2013), com a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada em Nova York, em 2007, pela Organização das Nações Unidas (ONU). A partir de então, pelo menos em termos jurídicos, as deficiências não seriam mais vistas como doenças que precisam de tratamento, mas como limitações que podem ou não interferir na integração social do indivíduo.

No entanto, a legislação brasileira, só deixou, de fato, de tomar como referência o Modelo Médico e acolher, definitivamente, o Modelo Social, com o advento da Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Este estatuto tem como objetivo “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Segundo o último censo demográfico realizado pelo IBGE, em 2010, o Brasil possuía 45.623.910 pessoas com algum nível de deficiência, seja auditiva, visual, motora ou intelectual. Isso representava cerca de 23,92% do total da população brasileira. O censo da educação superior 2019, que teve seus dados divulgados pelo INEP, em outubro de 2020 e, portanto, é o mais recente, aponta que, em 2019, entre as 8.604.526 de matrículas feitas no ensino superior brasileiro, apenas 48.520 eram de pessoas com deficiência, representando 0,56% do total de matriculados. Em 2016, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a taxa de evasão das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro é de 27 %. Observa-se por estes números, que uma grande parcela das pessoas com deficiência no Brasil, provavelmente, não consegue cursar o ensino superior e, entre aquelas que alcançam este nível de formação, a taxa de evasão é de quase um terço do número total de matriculados.

Observa-se, portanto, que apesar de ter o direito ao acesso ao ensino superior nos últimos anos, há poucos alunos com deficiência nas universidades brasileiras. Poderiam ser apontados diversas explicações para este fato e todas, passariam, provavelmente, pelo caráter de exclusão impregnado nas sociedades neoliberais. Nestas, as pessoas com deficiência cumprem uma função meramente econômica, como parcela de um exército reserva, além de uma função ideológica, sendo mantidas numa posição de inferioridade.

Autores como Moreira, Bolsanello & Seger (2011), Anache et al. (2014) discorrem sobre a necessidade de construção de políticas educacionais e institucionais que ultrapassem entraves de burocracia nos cursos de graduação do país, de modo que se efetive a inclusão das pessoas com deficiência.

Assim, comenta Anache & Cavalcante (2018, p. 120):

Para que o estudante com deficiência conclua seu curso na universidade é necessário que ele possua condições de acesso ao currículo, às informações que circulam no meio acadêmico, à tecnologia e aos recursos humanos capacitados. Esses aspectos serão viabilizados se rompermos as barreiras atitudinais, as quais extrapolam o âmbito do assegurado nas normativas legais. Trata-se de questões mais complexas, do âmbito da cultura, dos valores meritórios cristalizados na história de cada instituição.

Anache & Cavalcante (2018) afirmam ainda que os programas de educação inclusiva nas universidades são vistos como mais uma obrigação, um “peso” para os docentes que já possuem muitos encargos no sentido de produção de pesquisas, projetos de extensão e publicações para que seus cursos mantenham um padrão de excelência. Assim, o produtivismo acadêmico torna-se um entrava para a prática da educação inclusiva no ensino superior.

A Declaração das Nações Unidas sobre a educação e formação em matéria de Direitos Humanos, de 12 de fevereiro de 2012, apresenta marcos constitutivos da educação em direitos humanos. Rondino (2016) defende que estes marcos se tornam ainda mais relevantes e necessários quando se trata de educação inclusiva. São eles: acessibilidade, aceitabilidade, disponibilidade, adaptabilidade.

Disponibilidade é a faculdade de dispor de programas educativos e de instituições em quantidade suficiente para as demandas de cada local. Envolve as questões de infraestrutura, como salas, recursos, tecnologias etc. (Sousa, 2013).

Acessibilidade é a capacidade de manter, sem discriminações, escolas e programas acessíveis a todos os indivíduos. Isso implica: merenda escolar, eliminação da evasão escolar, reforço escolar e os investimentos necessários ao acesso e permanência das pessoas com deficiência nos ambientes (Sousa, 2013). Entende-se por aceitabilidade, a abrangência das questões socioculturais de todos os protagonistas do processo educacional nos currículos e sistemas de ensino, englobando e valorizando todas as diferenças e singularidades (Sousa, 2013). Por fim, a adaptabilidade é a capacidade de flexibilização da educação às necessidades da comunidade e da sociedade, considerando história local, realidades regionais, demandas sociais dos lugares onde as instituições se encontram. Isso inclui maleabilidade de currículos, horários, técnicas, didáticas, entre outros elementos (Sousa, 2013).

É importante mencionar, ainda, os princípios básicos da educação inclusiva, que serão melhor discutidos no decorrer deste trabalho: acesso universal à educação; todo indivíduo é capaz de aprender e deve ter assegurado o seu direito de atingir seu nível adequado de aprendizagem; a singularidade do processo de aprendizagem de cada pessoa (interesses, necessidades, características, habilidades, etc.); o convívio e a socialização nos ambientes de educação formal é benéfico para todos os sujeitos e que a educação inclusiva é uma pauta social de todos os cidadãos, não somente daqueles com deficiência.

Diante o exposto, o pesquisador constituiu o problema de sua pesquisa: “A ausência ou insuficiência da implantação dos marcos constitutivos para a educação inclusiva (acessibilidade, aceitabilidade, disponibilidade, adaptabilidade) seria um dos desafios à permanência das pessoas com deficiência nos cursos de graduação do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)?” Frente a problemática apresentada, tem-se a intenção de defender a seguinte tese: a implantação e efetivação da educação inclusiva já apresenta desafios no âmbito da educação básica, esta situação é potencializada no ensino superior. Nele, o ensino, a pesquisa e a extensão não efetivam a inclusão, entre outros motivos, porque não se constroem a partir dos marcos constitutivos citados e de princípios básicos da educação inclusiva. Dessa forma, a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior fica prejudicada. Não se garante um direito, mas se submete cidadãos a uma verdadeira “prova de resistência”. A ausência da implantação dos marcos constitutivos para a educação inclusiva (acessibilidade, aceitabilidade, disponibilidade, adaptabilidade) contribuiria para a evasão dos discentes com deficiência, nos cursos do CCJS/UFCG.

O LOCAL DA PESQUISA

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) foi criada pela Lei n.º 10.419, de 09 de abril de 2002, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É uma instituição autárquica pública federal de ensino, pesquisa e extensão. Organizada em

estrutura de *multicampis*. Entre estes *campi*, têm-se o Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS), localizado no sertão paraibano, especificamente, na cidade de Sousa.

O início da sua história, o CCJS chamava-se Faculdade de Direito de Sousa (FDS), criada em 1º de maio de 1971, pela Lei Municipal nº 704, de 26 de abril de 1971, cabendo à Fundação Padre Ibiapina, de acordo com o convênio assinado com a Prefeitura Municipal, a implantação do curso de Direito e sua administração. O Curso de Direito foi o primeiro desta IES. Esta fase perdurou dos anos de 1971 a 1979.

Posteriormente, com a Criação da Fundação de Ensino Superior de Sousa-FADISA, instituída pela Lei Municipal nº 859, de 23 de dezembro de 1976, a Faculdade de Direito passou a ser mantida por essa instituição. Em 1979, foi encampada pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, e passou a constituir o CAMPUS VI por força da Resolução nº. 385/79, de 11 de dezembro de 1979 recebendo os servidores, os professores e os alunos da antiga Faculdade de Direito de Sousa.

O Curso de Direito da Faculdade de Direito de Sousa foi convalidado em 28 de abril de 1981, pela Portaria N.º 53 de 28.04.81, do Ministério da Educação e reconhecido pelo Conselho Federal de Educação através da Portaria N.º 352/83 de 12 de agosto de 1983, publicada no Diário Oficial da União, de 18 de agosto de 1983. Em 2002, houve o desmembramento da UFPB e a criação da Universidade Federal de Campina Grande pela Lei 10.419 de 09 de abril de 2002, passando o Campus VI de Sousa a pertencer a UFCG, com a designação Centro de Ciências Jurídicas e Sociais – Sousa. Atualmente, o CCJS possui seis cursos de graduação: Direito (diurno), Direito (vespertino), Direito (noturno), Serviço Social, Administração e Ciências Contábeis.

A clientela do CCJS é heterogênea, formada de alunos matriculados nos seus diversos cursos e programas, sejam regulares ou especiais. São oriundos de diversas regiões e estados brasileiros. Os que residem em cidades próximas, num raio de até 100 km, deslocam-se, diariamente, para as atividades acadêmicas. Os de regiões mais distantes, vêm residir na cidade de Sousa, muitas vezes, sozinhos, deixando suas famílias distantes. Os discentes dos cursos do turno noturno, em geral, trabalham durante o dia e possuem uma faixa etária maior do que os discentes dos cursos diurno e vespertino que, por sua vez, em geral, vêm direto do ensino médio para o ensino superior.

Na estrutura organizacional da UFCG, existe a Pró Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC). Subordinada a esta, encontra-se a Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE) que, entre suas funções, possui a responsabilidade sobre as ações de promoção estudantil. Para tanto, a CAE possui outros órgãos, destacando-se aqui, a Gerência de Assuntos Estudantis (GAE) que, responde pela gestão das políticas institucionais de assistência estudantil na IES, administrando programas assistenciais com o objetivo de garantir “a permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica nos cursos e contribuindo no processo ensino-aprendizagem destes” (UFCG, 2017). Entre as atribuições da GAE está a promoção da inclusão social de discentes com deficiência, de modo a garantir acesso, permanência e conclusão de seus respectivos cursos. Esta atribuição é assumida pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI).

O NAI possui Setores de Apoio Local (SAL) em cada *campus* da UFCG. No CCJS, o SAL é composto por três servidores: um assistente social, uma revisora de texto braile e um psicólogo, sendo que este se encontra, atualmente, em licença para capacitação em nível de doutorado. O SAL/CCJS oferece os seguintes serviços: programa de monitoria inclusiva, adaptação de recursos institucionais (equipamentos, material pedagógico, atividades avaliativas, estruturas arquitetônicas etc.) e o atendimento psicológico, hoje, suspenso em virtude do afastamento do servidor responsável.

No Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) foram matriculados, no semestre de 2020.1, 61 (sessenta e um) alunos com deficiência, nos seis cursos ofertados, a saber: Administração, Ciências Contábeis, Direito (diurno, vespertino, noturno) e Serviço Social. Também compõem o *campus*, 91 (noventa e um)

docentes divididos em duas unidades: Unidade Acadêmica de Direito (UAD) e a Unidade Acadêmica de Ciências Contábeis (UACC). Já o Setor de Apoio Local (SAL) do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) é composto por três servidores.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: A ENTREVISTA COMPREENSIVA

A pesquisa lançará mão da Entrevista Compreensiva como instrumento para coleta de dados. Desenvolvida por Kaufmann (2013), a entrevista compreensiva possui os seguintes pressupostos: multirreferencialidade, a “escuta sensível” e o “artesanato intelectual”. A partir desse método, será aplicada uma entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa, no intuito de ouvi-los, sensivelmente, pois, “cada experiência pessoal é única e irreduzível a um modelo seja lá qual for” (Barbier, 1998).

A multirreferencialidade é adotada nesta técnica devido à complexidade dos fenômenos humanos e suas expressões plurais e heterogêneas. Quando o pesquisador se dispõe a escutar pessoas e a estudar fenômenos, precisa compreender que surgirão inúmeras facetas que exigirão a coexistência de diversas referências teóricas. Impõe-se, assim, uma bricolagem que promove o diálogo e a convivência de saberes multidisciplinares.

O artesanato intelectual é discutido por Mills (1986) e serve de aporte para a técnica da entrevista compreensiva proposta por Kaufmann (2013). Nesta perspectiva, o pesquisador produz construções intelectuais, utilizando-se de suas experiências de vida. Para Mills (1986, p. 212), o pesquisador “deve aprender a usar a experiência de sua vida no seu trabalho continuamente”. Em outras palavras, o pesquisador não afasta sua pesquisa de suas vivências, mas encontra nelas, subsídios para pesquisar, para produzir conhecimento. Há uma subjetividade implícita no processo. No entanto, essa subjetividade não desmerece a cientificidade. Ao contrário, torna a ciência viva, carregada de sentido.

Há na entrevista compreensiva, um processo de empatia, de autenticidade e de acolhida que muito a aproxima das atitudes facilitadoras que são base para a abordagem centrada na pessoa, proposta por Carl Rogers. Dessa forma, o entrevistador se coloca no lugar do entrevistado, para compreendê-lo. O entrevistador não se torna alguém rigidamente neutro, mas que se esforça para compreender as condições psicossociais que atuam no entrevistado. Ou seja, o que se faz é “entrar na singularidade da história de uma vida e tentar compreender ao mesmo tempo na sua unicidade e generalidade os dramas de uma existência” (Bourdieu, 1997, p. 701).

Como afirma Silva (2006, p. 38), na entrevista compreensiva o objeto de estudo é articulado com o campo de pesquisa, da forma mais estreita possível e desde o início de todo processo. Assim, “o campo de pesquisa definido não é uma instância verificadora, de ‘checagem’ de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida dessa problematização”. O campo se torna lugar em que a teoria se origina, a partir dos processos de reflexão dos entrevistados. Isso ocorre porque “são nas situações de maior intensidade, mas notadamente de maior naturalidade, na interação em campo, que se revelam as camadas mais profundas de verdade” (Kaufmann, 2013, p. 16).

O pesquisador também observará os sujeitos envolvidos na pesquisa e sua relação com outros membros da comunidade acadêmica do CCJS/UFCG, em suas atividades cotidianas, requisito necessário para a correta utilização da Entrevista Compreensiva.

Não foi possível, ainda, a aplicação deste instrumento, por dois motivos. Primeiro, as aulas presenciais na UFCG estão suspensas desde o dia 19 de março de 2020, em decorrência do agravamento da pandemia da Covid-19. As atividades dos cursos de graduação estão ocorrendo apenas na modalidade remota, o que prejudica uma eficaz aplicação da entrevista compreensiva, dada a necessidade da observação dos sujeitos no local de pesquisa. Segundo, a pesquisa está em sua fase inicial, pois o pesquisador se encontra no primeiro ano de seu

doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

O pesquisador pretende contatar todos os alunos com deficiência para saber de seu interesse e disposição em participar da pesquisa, desde que cumpram os critérios de inclusão (matrícula ativa num dos cursos de graduação do CCJS/UFCG, diversidade dos tipos de deficiência, independentemente, do discente ter sido aprovado ou não no sistema de cotas e do período que o aluno curse) e de exclusão (maioridade civil) adotados. Para tanto, o pesquisador fará uma triagem a partir dos dados dos discentes disponíveis tanto no SAL/NAI como no controle acadêmico *on line* da IES. A ideia inicial é trabalhar com um grupo de 10 (dez) discentes, dos diversos cursos de graduação, independente do turno de seu curso e, na medida do possível, com representação de diversos tipos de deficiência (motora, visual, auditiva, etc.). No entanto, esta quantidade pode ser modificada, de acordo com o resultado do contato entre o pesquisador e os alunos.

O pesquisador também pretende trabalhar com todos os membros do SAL/NAI do CCJS/UFCG. Por fim, o pesquisador fará um convite nas unidades acadêmicas para os professores participarem da pesquisa, utilizando-se como critério de exclusão que estejam em exercício docente, ou seja, sem afastamentos ou licenças e que sejam servidores públicos efetivos. A ideia é também ter adesão de pelo menos 20 (vinte) docentes, podendo, esse número, sofrer variação no decorrer do processo.

METODOLOGIA

A princípio, o pesquisador submeterá o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética pertinente. Após a sua aprovação, começará a triagem dos participantes, seguindo os critérios que forma expostos no item anterior.

Conforme já foi mencionado, a pesquisa englobará três categorias de sujeitos: discentes com deficiência, docentes do quadro efetivo do CCJS/UFCG e servidores que compõem o SAL/NAI. Pretende-se aplicar a entrevista compreensiva com todas as categorias identificadas aqui. O pesquisador aproveitará essa fase inicial da pesquisa para observar os sujeitos no cotidiano de suas atividades institucionais. Esta será a primeira etapa da pesquisa.

Depois de concluída a entrevista compreensiva, o pesquisador aplicará o questionário sobre os marcos e princípios da educação inclusiva. Isso se fará para evitar que haja enviesamento das respostas da entrevista compreensiva pelos pontos levantados pelo questionário, pois, com a entrevista compreensiva deseja-se captar a as vivências dos sujeitos, de sua forma mais autêntica. Já o questionário será construído com critérios mais técnicos e com saberes postos, o que poderia influenciar as respostas da entrevista semiestruturada se ele fosse aplicado primeiro ou de forma concomitante.

Em seguida, o pesquisador analisará os dados coletados. Na perspectiva da análise de dados qualitativa, serão analisadas e interpretadas as falas dos sujeitos por meio da análise de discurso de Bourdieu. Esta será a segunda etapa da pesquisa.

Como indica Thiry-Cherques (2006), as etapas da análise do discurso de Bourdieu seriam: marcação de um segmento do social com características sistêmicas (campo); construção prévia do esquema das relações dos agentes e instituições objeto do estudo (posições); decomposição de cada ocorrência significativa, característica do sistema de posições do campo; análise das relações objetivas entre as posições no campo; análise das disposições subjetivas; t construção de uma matriz relacional corrigida da articulação entre as posições; síntese da problemática geral do campo. O pesquisador seguirá esses passos na análise e discussão dos resultados que obtiver com a aplicação de seus instrumentos de pesquisa.

Diante dos resultados, o pesquisador elaborará uma proposta de trabalho com os discentes com deficiência e com os docentes do CCJS/UFCG e apresentará ao SAL/NAI para a

sua aprovação e execução, visto que este é o órgão institucional pelas políticas de educação inclusiva da IES. Em caso de aprovação, o pesquisador a colocará em prática. Com os docentes, a ideia é propor uma capacitação, estruturada para contemplar as fragilidades que forem identificadas pela análise da entrevista compreensiva e do questionário. Com os discentes, se pretende formular um projeto de extensão que trabalhe os direitos educacionais da pessoa com deficiência e, sendo assim, o mesmo também precisará da aprovação do CEPE. Estas iniciativas iniciariam um processo de discussão para implantação de políticas inclusivas e componentes curriculares que considerassem as pessoas com deficiência, inclusive nos PPCs dos cursos do CCJS/UFCG. Essa será a terceira etapa da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa pretende discutir a efetivação da educação inclusiva no ensino superior brasileiro, a partir do estudo da realidade do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Sua relevância se dá pela importância social e política do tema. É atual, visto que o acesso das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro é recente e ainda não se tem discutido, a contento, os desafios para que incluir e formar estes discentes. Este tema contribui para discutir, entre outros pontos, a efetivação das políticas educacionais para o ensino superior brasileiro; a naturalização da diferença para que se rompa os paradigmas ligados ao modelo médico e se pratique o modelo social no lidar com a questão da deficiência na sociedade brasileira; a criação de uma cultura inclusiva que acolha a todos, sem distinções. Candau (2008) versa que os “diferentes” são os que são considerados inadequados para uma sociedade competitiva e pautada pela lógica de mercado, por suas características sociais e/ou étnicas. Assim, teriam sua cidadania negada, pois comporiam o grupo dos “perdedores” e “descartáveis”. A educação inclusiva colabora para que a sociedade aprenda a conviver e a respeitar a diversidade, rompendo com estigmatizações como a que ocorre com as pessoas com deficiência, tantas vezes vistas como incapazes, inaptos, e, portanto, excluídos e segregados.

Portanto pensar e discutir educação inclusiva no ensino superior é uma pauta de relevante importância social, apreendendo o lecionado por Lopes (2007, p. 20): “significa pensar a diferença dentro de um campo político, no qual experiências culturais e comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças”.

A discussão da pesquisa é pertinente, ainda, sob o ponto de vista jurídico. A legalização de direitos educacionais para pessoas com deficiência é recente. No Brasil, as primeiras iniciativas legais datam dos anos de 1970, mas numa perspectiva de educação exclusiva, institucionalização e de educação integracionista, como será abordado no capítulo seguinte. A educação inclusiva emerge a partir da Convenção de Salamanca (1994) e, no Brasil, do advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), No entanto, no ordenamento pátrio, a adoção do modelo social, que será discutido no próximo capítulo dessa tese, só ocorre com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (2015) e, mesmo assim, as conquistas desse marco legal foram fragilizadas, com a publicação do Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida). Esse instrumento, encontra-se, no momento da escrita deste texto, com eficácia suspensa por decisão limitar no ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, de autoria do Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Há, também, um importante legado desta pesquisa para o seu campo empírico, o CCJS/UFCG, por oferecer uma análise da realidade atual da educação inclusiva praticada na IES e elaboração de uma proposta de atuação que será apresentada às instâncias interessadas dentro da estrutura organizacional do CCJS/UFCG. A pesquisa reflete sobre a questão da inclusão social das pessoas com deficiência no ensino superior, a partir dos conhecimentos da

Educação, como ciência e profissão. Assim, busca-se construir uma proposta concreta de enfrentamento dos desafios que pessoas com deficiência vivenciam para sua permanência no ensino superior, tomando como base, os cursos de Graduação do CCJS/UFCG.

Ainda há muito o que se discutir no tocante a educação inclusiva no Brasil, especialmente, no âmbito do ensino superior. É um conhecimento que está em construção, mas que trará uma grande contribuição não somente para os sujeitos envolvidos no processo educacional inclusivo, mas para o desenvolvimento da ciência educacional no país. Espera-se que esta pesquisa possa ser, um pequeno auxílio em tão importante legado.

AGRADECIMENTOS: Não aplicável.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: Sousa, I. P.: concepção e desenho, redação do artigo, e revisão crítica de conteúdo intelectual importante; Zoboli, F.: concepção e desenho, redação do artigo, e revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

CONFLITOS DE INTERESSE: Os autores declaram que não há conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

- Anache, A. A., & Cavalcante, L. D. (2018). Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 115-125. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/042>
- Anache, A. A., Rovetto, S. S. M., & Oliveira, R. A. (2014). Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, 27(49), 299-312.
- Barbier, R. (1998). A escuta sensível na abordagem transversal. In: Barbosa, J. G. (Org.). *Multireferencialidade nas ciências da educação*. São Carlos: UFSCar, p. 168-199.
- Bourdieu, P. (1997). *Compreender a miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil (1996). Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Brasil (2011). Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
- Brasil (2012). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Brasil (2015). Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Brasil (2016). Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149>
- Brasil (2020). Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm
- Candau, V. M., & Sacavino, S. (2008). *Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis: DP etAlli.
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Feres Júnior, J., Daflon, V., Ramos, P., & Miguel, L. (2013). *O impacto da lei n.º 12.711 sobre as universidades federais. Levantamento das políticas de ação afirmativa*. Botafogo: GEMAA, IESP-UERJ.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2011). Censo demográfico 2010. Resultados. Recuperado de: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020). Censo da Educação Superior 2019. Recuperado de: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>

Kaufmann, J. C. (2013). *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes.

Lopes, M. C. (2007). Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: Lopes, M. C., & Dal'Igna, M. C. (Orgs.). *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ed. ULBRA, p. 11-33.

Maria, B. (2018). O número de pessoas com deficiência no ensino superior ainda é baixo no Brasil. Recuperado de: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/o-numero-de-pessoas-com-deficiencia-no-ensino-superior-ainda-e-baixo-no-brasil>

Mills, C. W. (1986). *A imaginação sociológica*. São Paulo: Zahar.

Moreira, L. C., Bolsanello, M. A., & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco. *Educar em Revista*, 41, 125-143.

Organização das Nações Unidas (1990). Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

Organização das Nações Unidas (1994). Declaração de Salamanca, de 10 de junho de 1994, sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>

Organização das Nações Unidas (1994). Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de Salamanca, em 10 de junho de 1994. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>

Organização das Nações Unidas (2007). UNESCO. Convenção Internacional de Direitos da Pessoa com Deficiência. Recuperado de: <http://www.acessibilidadeweb.com/luso/Convencao.pdf>

Silva, R. F. (2006). Compreender a “entrevista compreensiva”. *Revista Educação em Questão*, 26(12), 31-50.

Sousa, I. P. (2013). *A prestação estatal da educação inclusiva como obrigação político-jurídica*. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.

Supremo Tribunal Federal (2020). Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial. Recuperado de: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419>

Thiry-Cherques, H. R. (2006). Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *RAP*, 40(1), 27-55.

Recebido: 30 de abril de 2021 | **Aceito:** 26 de maio de 2021 | **Publicado:** 30 de maio de 2021



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.