



## SEÇÃO ARTIGOS E ENSAIOS

# Educação inclusiva: um desafio constante no sistema capitalista

*Inclusive education: a constant challenge in the capitalist system*

**Carolina Piá Verdum<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-8307-0236](https://orcid.org/0000-0002-8307-0236)  
[carool.verdum@gmail.com](mailto:carool.verdum@gmail.com)

**Fernanda Lanzarini da Cunha<sup>2</sup>**

[orcid.org/0000-0002-5396-524X](https://orcid.org/0000-0002-5396-524X)  
[fernanda.lanzarini@ufrgs.br](mailto:fernanda.lanzarini@ufrgs.br)

**Mailiz Garibotti Lusa<sup>2</sup>**

[orcid.org/0000-0002-6007-1383](https://orcid.org/0000-0002-6007-1383)  
[mailiz@ufrgs.br](mailto:mailiz@ufrgs.br)

**Recebido em:** 2 abr. 2020.

**Aprovado em:** 21 jan. 2021.

**Publicado em:** 01 jul. 2021.

**Resumo:** Este artigo se propõe a relacionar o debate da educação com o modelo de sociedade do capital e, para isso, parte de uma determinada experiência de atuação na área do ensino superior público. Esse ponto é disparador para adentrar no modelo de educação e, conseqüentemente, no campo da inclusão na educação. Faz-se sinalizações sobre a contradição inerente aos conflitos e complexidades que constituem essas temáticas, demarcando o antagonismo do que é preconizado na concepção de educação inclusiva, com a declarada intenção do capital em subordinar a educação, cada vez mais, à mercadoria. Ao estender a análise, são realizados apontamentos sobre as barreiras de acesso, bem como o desenvolvimento de medidas que possibilitam melhores condições de acessibilidade aos estudantes com deficiência no ensino superior.

**Palavras-chave:** Educação. Educação inclusiva. Políticas públicas. Direitos.

**Abstract:** This paper relates the debate of education to the model of the capitalist society, proposing an analysis of an experience in the field of public higher education. This point is triggering for entering the model of education and consequently in the field of inclusive education. We shall indicate some contradiction inherent in the conflicts and complexities that constitute these themes, delimiting the antagonism of what is advocated in the conception of inclusion in education with the stated intention of the capital to increasingly subordinate education to commodity. Moreover, we will extend the analysis onto the access barriers, as well as the development of measures that allow better accessibility conditions for students with disabilities in higher education.

**Keywords:** Education. Inclusive education. Public policies. Rights.

## Introdução

Este artigo tem por intenção trazer reflexões sobre importantes apontamentos em relação ao modelo de educação vigente. Na primeira parte, retrata-se forma de educação atual e o quanto essa encontra consonância com o modelo de sociedade, explicitando o fato de a educação estar cooptada pelas forças produtivas capitalistas, de maneira a expressar contradições na sociabilidade.

A seguir, o texto destaca a perspectiva de educação inclusiva enquanto política pública, reconhecendo a sua importância, sem deixar de apontar suas limitações, visto a cooptação que sofre permanentemente ao estar inserida em um modelo capitalista que desloca a educação da concepção de direito social para uma visão cada vez mais acirrada de mercadoria.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

<sup>1</sup> Residencial Terapêutico Nossa Família, Gravataí, RS, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do SUL (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

Afunilando a análise sobre a educação inclusiva, realizada ainda no último item do desenvolvimento, o artigo sinaliza algumas barreiras referentes à acessibilidade encontradas no âmbito da educação superior. Nessa parte, são delineadas alguns desses obstáculos, apurados a partir das experiências de estudantes com deficiência no ensino superior, resultando em uma análise do quanto as ausências remetem ao modelo de educação discutido. Contudo, é justamente em meio à contradição que se pode encontrar possibilidades, também compartilhadas, no sentido de refletir sobre o que é necessário e possível.

Na parte final, faz-se algumas considerações a respeito do avanço na área da educação inclusiva nas últimas décadas. Embora também sejam visualizados substanciais desafios, pois esses avanços convivem com o acirramento da contrarreforma da educação e com a reestruturação do capital.

### 1 Educação conservadora na sociedade do capital

Discutir sobre a educação, o ensino superior público e, especialmente, sobre a educação inclusiva no âmbito de uma universidade, requer que antes situe-se de que modelo de educação e universidade se está falando. Isso é necessário para pensar a sua consonância (ou não) com as práticas educativas democráticas, fundadas no reconhecimento dos direitos, na igualdade substantiva, na construção de autonomia e emancipação política, requisitos essenciais para uma educação inclusiva.

Também é necessário tratar sobre o modelo de sociedade, tarefa assumida neste primeiro tópico. Antes disso, contudo, é imprescindível delimitar o que se considera como 'educação' e sua relação com o desenvolvimento da sociedade.

Em termos gerais, a educação constitui-se como forma específica de apropriação das forças materiais e espirituais da humanidade. No entanto, além desse aspecto amplo e genérico, às necessidades da educação dependem do desenvolvimento das forças produtivas e dos valores fundamentais ao processo de reprodução da sociedade (SANTOS NETO, 2014, p. 26).

Essa definição indica que a forma de atendimento dessa necessidade humana dependerá do tipo de sociabilidade e do estágio de desenvolvimento das forças produtivas. Isso significa que o papel da educação vai sendo transformado, assim como o tipo de ensino, o público para quem é dirigido e a forma de acesso e de concretização.

Na sociabilidade capitalista, "sendo a sociedade uma sociedade de classes, a educação fundamental ao processo de reprodução social será aquela orientada à preservação e à ampliação das taxas de acumulação dos excedentes gerados pelos trabalhadores produtivos" (SANTOS NETO, 2014, p. 26). Para tanto, será preciso delimitar quem acessa a educação, para que a acessa e a forma com que acessa. Tudo isso será prescrito na política educacional. Ora, a educação inclusiva abordada nessa reflexão está posta "na" e "para a" sociabilidade capitalista. É ela que determina diretamente o modelo da política educacional e, por conseguinte, diz como deve ser a prestação dos serviços públicos ou privados, que asseguram a efetividade do direito à educação. Assim, deve-se considerar que,

Na sociabilidade capitalista, a educação tem entre seus propósitos o processo de preparação e adequação da mão de obra operária ao mercado de trabalho. Isso quer dizer que o capital subordina o processo de produção e reprodução da educação da mesma maneira que controla o processo de trabalho nessa forma de sociabilidade (SANTOS NETO, 2014, p. 28).

Noutras palavras, "este padrão caracteriza a finalidade deste nível educacional nos países subalternos, isto é, a organização de uma área essencialmente relevante para a exploração lucrativa das frações privadas brasileiras e internacionais" (PAULA, 2015, p. 61-62). Assim, é fundamental considerar que, primeiro, o capitalismo usa a educação para garantir a reprodução social conforme os padrões de dominação de classe, a fim de assegurar a permanência dos níveis de lucratividade gerados pela apropriação privada da produção social coletiva, caracterizando um tipo indireto – todavia essencial – de lucratividade pela dominação da política de educação. Segundo, essa sociabilidade transforma a educação, cada

vez mais, em mercadoria disponível no âmbito do mercado de serviços sociais, assegurando outra forma, agora direta, de lucratividade a partir da venda desse tipo de serviços. Terceiro que, nos países de capitalismo dependente, as políticas educacionais seguem um padrão subjugado e importado de educação. Portanto, não há nenhum estranhamento no fato de que o desenho da política educacional brasileira seja determinado pelos organismos internacionais.

Isso se evidencia no âmbito da educação, especialmente a partir das recomendações realizadas nos anos 1990 (CORAL, 2016). Desde esse período, intensifica-se a consideração da 'oferta dos diferentes serviços sociais' como 'mercadorias rentáveis' para a geração de riquezas, enquanto estratégia de superação da crise estrutural do capital, o que inclui a venda dos serviços educacionais. Essa é a perspectiva de análise que parece mais apropriada para compreender as estratégias governamentais de investimentos na educação de nível superior na história recente do Brasil. Esse processo intensifica ainda mais as três funcionalidades da educação acima apresentadas.

No contexto brasileiro, tais medidas foram adotadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, expressando total conformidade com as proposições neoliberais das agências internacionais (PAULA, 2015). Nesse sentido, efetivou-se a contrarreforma do Estado brasileiro, que toma forma e concretude a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado, explicitando a essência privada que conduz a atividade estatal, incluindo a "oferta dos serviços públicos de ensino superior, compreendidos, desde então, como não exclusivos do Estado" (LIMA, 2011, p. 88).

É com esse pano de fundo que os investimentos, especialmente no ensino privado, são apresentados como 'expansão do direito e do acesso à educação superior', o que de fato é apenas a aparência desse processo. Assim, parte da classe trabalhadora – envolvida com os reflexos do desemprego e com o acirramento das expressões da questão social – nem mesmo percebe que a propalada ampliação da educação é uma nova estratégia

para lhe retirar outra parte do salário, agora através da venda de produtos educacionais, ao tempo em que lhe prepara para a inserção 'mais dócil' no ofício reestruturado, flexibilizado e desregulamentado.

É certo que tal processo não atinge apenas a educação, mas todas as áreas sociais que, por lei, devem ser atendidas pelo Estado, por tratar-se de direitos de caráter prestacional. Todos os serviços sociais passam a ter ainda mais valor no mercado de serviços, sendo a sua venda umas das principais estratégias para restaurar a lucratividade do capital.

Assim, as estratégias de educação e, especialmente, a política universitária, devem ser consideradas como medidas governamentais para frear a estagnação ou o declínio da lucratividade econômica decorrente da crise estrutural do capital. Portanto, a inflexão dos ditames imperialistas neoliberais do capitalismo internacional para a educação superior dependente no Brasil, por um lado assegurará a formação de contingente de trabalhadores com uma qualificação técnica padronizada e adaptada aos processos de flexibilização da produção e, por outro, garantirá a expansão do capital transnacional.

É nesse quadro que os discursos governamentais sobre a educação e as universidades são atualizados pelas determinações dessas agências internacionais, que obrigam os países, como o Brasil, a continuar apenas reproduzindo a cartilha dos países de economia central. Dessa forma, a oferta do ensino superior se consolida como mais uma área do mercado de serviços educacionais, seguindo o "passo a passo" previsto no "Processo de Bolonha" (Europa, 1999) e o "Programa Tuning" (América Latina, 1999) (CORAL, 2016).

A educação superior torna-se elemento indispensável na 'atualização' da economia capitalista aos preceitos internacionais, sendo suas mudanças compreendidas somente no quadro das imposições determinadas pelas agências internacionais. Tais exigências reforçam a perspectiva individualizante, competitiva e extremamente produtiva para o capital, em detrimento da garantia dos direitos fundamentais de mulheres e homens, dentre os quais estão as pessoas com deficiência.

Os dados do momento histórico indicam que está em curso um processo de regressão programado e contínuo dos direitos sociais, sendo um dos mais atacados o direito à educação. Olhar para tal processo de desmonte da educação e das universidades públicas exige alguns apontamentos verídicos que demonstram que a perspectiva da educação para o capital sempre existiu no capitalismo brasileiro. Essa concepção não foi alterada em nada, apesar das consecutivas reformas do modelo universitário e das recentes políticas de expansão voltadas para a consolidação do projeto neoliberal de educação burguesa.

Logo, o modelo vigente de educação e de ensino superior não surge do nada, como um fenômeno estranho à sociabilidade brasileira de capitalismo dependente. Pelo contrário, tal modelo marca o surgimento das instituições de ensino no Brasil e vai se consolidando processualmente desde o período da autocracia burguesa dos anos 1960 e 1970, instalando um padrão dependente de educação e uma reforma universitária consentida, pautadas na transplantação de conhecimentos e de modelos universitários europeus. Esse padrão foi "historicamente confrontado pela pressão de professores e estudantes para a destruição da monopolização do conhecimento pela burguesia e pela democratização interna das universidades" (LIMA, 2007, p. 127), confirmando a permanente presença de projetos antagônicos de educação e de universidades no Brasil.

No período de redemocratização do país as mobilizações e lutas sociais conseguem assegurar conquistas na Constituição de 1988, dentre as quais a previsão de que a educação se institui como um direito fundamental, de ordem social, dever prestacional do Estado e direito a ser atendido na perspectiva da universalidade do acesso. Ocorre que as conquistas dessas lutas não são efetivadas e se intensifica o neocolonialismo no plano da educação e das universidades brasileiras nos marcos da contrarreforma do Estado.

Esse processo, que não é uniforme e nem linear, conforma-se em suas ininterruptas rupturas operadas há mais de 30 anos, consolidando o fortalecimento das estratégias neoliberais no campo da educação, assumindo características diferenciadas em períodos específicos. Infelizmente, o momento atual é ainda de maior desmonte dos direitos sociais duramente conquistados pela classe trabalhadora, os quais contraditoriamente sempre serviram também aos interesses do capital.

As anteriores políticas de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, adotadas nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), cumpriram as determinações das agências internacionais e não foram suficientes para transformar o modelo de educação. Pelo contrário,

Uma análise cuidadosa dos documentos do BM demonstra que suas políticas não tratam de educação, mas de um ensino massificado, concebido como transmissão de informações, treinamento, instrução e capacitação, absolutamente desarticulado da pesquisa e da produção do conhecimento crítico e referenciado nas lutas históricas da classe trabalhadora (LIMA, 2011, p. 93).

Esse foi o cariz da política educacional, fortalecido pela reedição de programas antes já existentes, como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), criado pela Lei 10.260/2001, durante o governo FHC, mas também pela adoção de novos programas.<sup>3</sup> Ora, o período dos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva ficou marcado no processo histórico recente como maior expansão do ensino superior ou, pelo menos, um dos maiores. Essa expansão não combate a racionalidade capitalista globalizada, que imprime um *ranking* desigual entre os centros hegemônicos de ciência e conhecimento (Norte) e os denominados periféricos (Sul) (MAZZETTI *et al.*, 2019). Pelo contrário, ela reforça a lógica pela qual os países e regiões pobres "não precisam de formação de longa duração, não precisam

<sup>3</sup> Especificamente desde 2003, o ensino superior tem crescido exponencialmente, tendo sido assumido como meta do governo federal desde o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006). Para cumprir a meta, criou-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), investindo-se, inclusive, no Ensino a Distância (EaD), ofertado principalmente pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, mas também públicas, através do modelo da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os centros de formação profissionalizantes e as 'UniEsquinas' da vida aumentaram contingencialmente o número de estabelecimentos (LUSA, 2012, p. 119).

de pesquisa e produção de conhecimento". Tal escalonamento repousa em berço esplêndido no Brasil, reproduzindo "a lógica de uma hierarquização das instituições de ensino superior: algumas universidades que adaptam tecnologia produzida nos países centrais e a grande maioria que se caracteriza como 'insituição de ensino de graduação'" (LIMA, 2010, p. 19).

A concretude desse escalonamento pode ser observada anualmente pela divulgação de diversos *rankings* internacionais e brasileiros, nos quais observa-se que os primeiros postos são todos ocupados pelas universidades da capital ou grandes centros paulistas, seguidas pelas universidades das demais capitais do Sudeste e Sul (FÁBRICAS..., [2019]).<sup>4</sup> As universidades situadas nas cidades do interior, ou mesmo nas regiões Norte e Nordeste do Brasil aparecerão nas posições inferiores. Importante destacar que em diversos desses *rankings* aparecem quase isoladamente as universidades públicas, onde concentra-se a realização de pesquisa, extensão, produção de conhecimento, de ciência e tecnologia.

É nesse processo que se expandem para as periferias do Brasil as universidades, os centros universitários, as faculdades e os cursos sequenciais e tecnológicos, presenciais e a distância, públicos e privados. A partir de 2016, com Michel Temer na presidência, são reforçadas as medidas de congelamento dos gastos públicos por 20 anos, a retração de direitos sociais com desregulamentação de alguns deles – vide Lei 13.467/2017, que aprovou a Reforma Trabalhista – medidas que compõem o ajuste fiscal e atingem as universidades, diretamente ameaçadas em sua autonomia e, inclusive, liberdade de ensino através de medidas como o Projeto Escola Sem Partido (LUSA; REIDEL, 2016).

Nesse processo, as culturas reacionária e conservadora são resgatadas e recebem roupagem moderna, sendo amplamente difundidas pelas redes sociais, incitando a violência, a intolerância e

o extermínio do humano com quem não se aceita conviver. Esse processo ideopolítico contribuiu para a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência (2018), "sinalizando o avanço do conservadorismo e do reacionarismo, também dos ataques aos direitos sociais" (UMA TRAGÉDIA..., 2019, p. 8).

Os assombros causados pelas medidas governamentais do governo Bolsonaro não podem ser consideradas inesperados. Uma das estratégias que evidencia isso é que os direitos da pessoa com deficiência passam a ser tratados por uma secretaria dentro do novo Ministério das Mulheres, Família e Direitos Humanos. O lugar quase invisível dessa pasta explicita o movimento adotado hegemonicamente pela sociedade brasileira: recolocar e, se possível, esconder e trancafiar no âmbito privado as pessoas com deficiência, negando seus direitos às políticas de inclusão social e o respeito aos seus direitos humanos, reconhecidos internacionalmente. Infelizmente, é essa conjuntura que afeta o modelo de política educacional e de universidade no Brasil hoje, ainda mais agravado no contexto da pandemia da COVID-19.

Mas, se onde há dominação, também há resistência, notabiliza-se a persistência de projetos e de disputas antagônicas de modelos de educação e de universidade.<sup>5</sup> Nesse sentido, o acesso à educação e à universidade pública e gratuita constitui-se hoje como um dos principais campos de disputa da luta social para fortalecer os interesses da classe trabalhadora. Por isso, a defesa desse tipo de educação e de universidade entrará em embate direto com os interesses do capital, evidenciando ainda mais a existência de diferentes projetos políticos. Dessa forma, o modelo de educação inclusiva, democrática, política, social e criticamente referenciada também pode ser encontrada nesse cenário.

## 2 Educação inclusiva e o ensino superior

Inicia-se esta segunda parte do texto pontuando algo central no processo de educação.

<sup>4</sup> A pesquisa divulgada pelo *Jornal da USP* teve por fonte a Clarivate Analytics (InCites) – Dados de 01/01/2014 a 31/10/2018. Nela constam 36 universidades federais, sete universidades estaduais, uma universidade privada, um instituto federal e cinco institutos de pesquisa. Constam nas primeiras 10 colocações: USP, Unesp, Unicamp, UFRJ, UFRGS, UFMG, UNIFESP, UFPR, Embrapa e UFSC.

<sup>5</sup> É o que sinaliza a Carta Final do III Encontro Nacional de Educação (III ENE), realizado em abril de 2019 em Brasília, DF. Disponível em: <http://www.andes.org.br/diretorios/files/Carta%20do%20ENE.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2008, p. 1).

Esse cenário remete à educação especial que, tradicionalmente, se organizou como "atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais" (BRASIL, 2008, p. 2). Por isso, depreende-se que a educação especial encontra relação com a perspectiva de manutenção da segregação, pois apesar de possibilitar o acesso ao campo da educação pelas pessoas com deficiência, o faz de forma separada dos demais sujeitos, reforçando a ordem social instituída.

Foram em decorrência de críticas ao sistema de educação especial que surgiram as políticas de educação inclusiva, retratando movimentos com ênfase nos processos inclusivos e pressupondo a educação para todos juntos. Especialistas na área da inclusão e educação, destacam que

Colocar-se favorável a processos inclusivos no cenário nacional e internacional e defender essa posição tem sido uma constante nos nossos dias. Observamos essa defesa nos debates políticos, nas associações, nos sindicatos, nas escolas e demais instituições. Também em todas as expressões midiáticas da contemporaneidade. Acreditamos que o imperativo da inclusão tem dominado todos os níveis de ensino e espaços da sociedade. Hoje não há quem em lúcida consciência possa se colocar contra a inclusão. Por outro lado, essa posição por si mesma não garante processos mais inclusivos (LOPES; FABRIS, 2013, p. 77-78).

Dada a distinção entre educação especial e educação inclusiva, em que também se salienta a crítica ao sistema de educação especial, o texto avança discorrendo sobre a inserção de pesso-

as com deficiência nesse contexto. Procura-se, então, evidenciar o avanço normativo na área e, ao mesmo tempo, dialogar sobre as lacunas existentes em termos de eficiência do processo inclusivo, especialmente no ensino superior.

A educação especial no Brasil tem sido, de longo período, alvo de vastos estudos, sobretudo no campo do ensino básico. O ensino fundamental tem concentrado a maior parte deles, por ser nesse nível educacional que ocorre a inserção do público com necessidades educativas especiais (NEE). Conceitualmente, as necessidades educativas especiais se relacionam a propostas educacionais para pessoa com deficiência, como verificado nas previsões legais na área, tal qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

As leis nº 4024/61 e nº 5692/71, ambas LDB, refletem o espírito de profissionalização e desenvolvimento de potencialidades dos indivíduos. Além disso, elas demarcam a responsabilidade do setor público ao definir que o atendimento educacional das pessoas com deficiência se dê na escola regular, apesar de também possibilitar a execução pelo setor privado através de apoio financeiro.

Estudos reforçam a tese de que as normativas dessas décadas estavam voltadas à "implementação de técnicas e de serviços especializados para o atendimento adequado à excepcionalidade" (LOPES; FABRIS, 2013, p. 87). Aqui, infere-se que a questão era percebida e tratada como excepcionalidade, o que pode acarretar a admissão de que a escolarização das pessoas com deficiência era algo diferente e, por isso, esse segmento esteve separado dos demais sujeitos no campo da educação.

O histórico educacional no país demonstra que, gradualmente, esse público tem se inserido na esfera da educação básica em uma perspectiva inclusiva, ainda que haja complexidades envolvidas nesse processo, as quais têm sido objeto de pesquisas científicas. Atualmente, a educação inclusiva tem sido a perspectiva que orienta as políticas de educação, sobrepondo-se à educação especial, ainda que perdure significativas marcas desse sistema.

Em relação ao público-alvo da educação especial no nível superior, foi ao final do século passado

que esses estudos passaram a tomar maior fôlego, em decorrência de ações estatais que garantiram a gratuidade nas Instituições de Ensino Superior (IES). Em consequência, muitos outros instrumentos normativos e reguladores foram postos na área da educação em uma perspectiva inclusiva, traduzidos como políticas públicas com vistas à ampliação dos direitos sociais por um segmento ainda muito excluído na sociedade.

No ensino superior, ainda que se observe um aumento no número de matrículas desse público, por conta, por exemplo, dos avanços legais na área, como a lei de cotas para a democratização do acesso, ainda é um número inexpressivo (FREITAS; BAQUEIRO, 2014; CABRAL, 2017; SEVERINO, 2018). Nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015), pode-se verificar tal afirmação:

[...] percebe-se que há pouca representatividade dessa população no ensino superior, pois, no ano de 2005, o número de matrículas de estudantes com deficiência nos cursos de graduação representou 0,12% do total e, em 2013, passou para 0,39%. A proporção de menos de 1% de estudantes com deficiência no ensino superior põe em relevo questionamentos sobre a qualidade da educação básica para esse público, como também as condições de acesso, especialmente, quando se compara com a proporção de quase 24% da população brasileira que vive com algum tipo de deficiência (apud FREITAS; TENÓRIO, 2015, p. 3).

Esses dados se referem ao quantitativo de estudantes com deficiência matriculados no ensino superior brasileiro. Nessa produção, toma-se o público-alvo da educação especial como sendo as pessoas com deficiência, aquelas que apresentam transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, conforme definido no Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental 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. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 9).

Essa também é a definição encontrada no Programa Incluir (BRASIL, 2006), o qual instrui as instituições federais de ensino superior (IFES) acerca da acessibilidade na educação, sendo esse o programa que orienta a criação dos núcleos de inclusão e acessibilidade nessas instituições, compondo essa política pública.

Supõe-se que a educação inclusiva no ensino superior não encontra a mesma consolidação em comparação às práticas inclusivas desenvolvidas no âmbito do ensino básico. A literatura sobre as particularidades da educação inclusiva na academia tem sugerido que há uma lacuna entre os dispositivos normativos e legais na área, como a Política Nacional de Educação Especial de 2008 e Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei 13.146/2015), e as práticas pedagógicas inclusivas no processo de ensino aprendizagem.

A LDB (Lei nº 9.394/96), preconiza, no Art. 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996, p. 24). Atualmente vigente, a LDB se refere a todos os níveis de ensino e é corroborada pela Política Nacional de Educação Especial de 2008, que visa "constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (BRASIL, 2008, p. 1).

O dispositivo legal mais recente na área dos direitos sociais para pessoas com deficiência é o Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/15). O estatuto aprimora várias normativas na área da inclusão e acessibilidade e cada capítulo se destina a uma política social, como saúde, educação e moradia. No capítulo IV, depara-se com as prerrogativas do direito à

educação, das quais confere-se a consonância com a LDB de 1996 e com a Política Nacional de Educação Especial de 2008.

Destaca-se, aqui, alguns trechos da LBI com o intuito de salientar a proximidade da perspectiva inclusiva com as demais legislações, assim como ressaltar as características em comum. O capítulo IV da LBI, refere-se ao direito à educação, no qual o Artigo 27 preconiza que "a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento [...] (BRASIL, 2015, p. 32). Destaca-se, ainda, em parágrafo único, que é dever do Estado "assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação" (BRASIL, 2015, p. 32).

No que diz respeito às adaptações, o Artigo 28 traz importantes recomendações:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade [...] (BRASIL, 2015, p. 32-33).

Como percebe-se, as orientações traçadas destacam o direito da pessoa com deficiência e o dever do Estado, além de indicarem a adoção de ações voltadas para o sistema educacional inclusivo, prevendo condições de permanência e adaptações para a aprendizagem. Para essa última, são salientadas a oferta de recursos de acessibilidade, a institucionalização de atendimento educacional especializado, a realização de adaptações razoáveis e o acesso ao currículo em condições de igualdade, pressupondo aprimoramento nesses aspectos.

Partindo dessa previsão, uma série de elementos relacionados à dimensão da acessibilidade

no ensino superior foram abordados na ocasião de estudo sobre a produção de conhecimento na área da educação inclusiva no ensino superior, sobressaltando a análise sobre a inserção do público-alvo nas instituições de ensino superior (IES) (CABRAL, 2017). Nesse estudo, a acessibilidade associada a práticas inclusivas tomam maior evidência, alertando sobre o quanto ainda se tem a construir para a efetivação do processo inclusivo no ensino superior. Inúmeras problemáticas estruturais e históricas persistem, implicando no desenvolvimento acadêmico, na permanência e na evasão dos discentes.

O autor aponta que as condições favoráveis que precedem à educação superior, como as atreladas às condições de acessibilidade e às práticas inclusivas no ensino básico, não impedem a operação dos mecanismos de exclusão existentes. Parte disso decorre do fato da "estrutura arquitetônica, atitudinal e pedagógica das instituições de ensino superior ter sido construída para um modelo estabelecido de aluno, tendendo a excluir desse espaço pessoas com condições diferentes" (CABRAL, 2017, p. 378).

A partir da experiência de atuação na educação, corroborada por estudos na área, considera-se que a barreira atitudinal tem sido a de maior densidade, dificultando o desenvolvimento de práticas inclusivas por expressarem preconceitos relacionados ao julgamento de incapacidade por parte das pessoas que apresentam alguma condição de deficiência. Também é a barreira atitudinal que está comumente conectada com os demais obstáculos, impedindo que transformações se realizem, no sentido de fazer operar mudanças que vão ao encontro do movimento inclusivo.

Tais considerações refletem marcas históricas do processo de exclusão do qual as pessoas com deficiência estiveram, e ainda estão, submetidas. Além disso, é relevante considerar que a formação profissional encontra estreita relação com o sistema capitalista que, por sua vez, tende a excluir o diferente por julgar que seja menos produtivo e competente. Assim, há uma perpetuação da exclusão que segue operando em paralelo ao aparato orientador da educação inclusiva.

Em experiência de estudo local em uma instituição federal de ensino superior (IFES), foram exploradas as solicitações relacionadas à acessibilidade advindas das pessoas com deficiência da comunidade universitária. No estudo, dentre os diversos eixos da acessibilidade, a maior concentração se encontra nos requerimentos de adaptações pedagógicas (eixo pedagógico) (CUNHA; VERDUM, 2018). Tal verificação corrobora a afirmativa de que a dimensão das práticas pedagógicas inclusivas representa centralidade na concretização de processos inclusivos (CABRAL, 2017).

Com isso, infere-se que os estudantes com deficiência têm demandado serviços da competência da educação calcada na perspectiva inclusiva, retratando a fragilidade na definição e estruturação desses serviços nas IES. O processo inclusivo almejado requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas na via dupla do ensino-aprendizagem, convocando os atores que operacionalizam a política de educação superior a desenvolver essa competência, incorporando ações facilitadoras para a permanência e conclusão desse nível de ensino.

Muitas produções acerca do tema da educação inclusiva no ensino superior têm destacado a necessidade de investimentos formativos na dimensão da inclusão e acessibilidade, o que exige planejar, desenvolver e executar planos e políticas institucionais que contemplem as prerrogativas da educação inclusiva. Não somente, salientam que esse fazer esteja também relacionado à outras dimensões da acessibilidade e das necessidades educativas individuais e coletivas, para que haja conexão entre o conjunto de serviços, tornando-os efetivos.

Algumas universidades no Brasil têm sido tomadas como referência por terem construído uma política de educação na perspectiva inclusiva e de acessibilidade, como a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Goiás (UFG). Elas parecem ter tratado da questão de modo transversal e sistêmico, avançando na implementação de serviços e fluxos de atendimento de modo coletivo, sugestionando que a temática tem encontrado prioridade e está

associada às normativas da área.

Na parte seguinte, segue-se o diálogo abordando as barreiras, normativas legais e experiências institucionais que avançaram na instituição de mecanismos que buscam assegurar a educação inclusiva.

### 3 Barreiras: da ausência de acessibilidade a construções

Inicia-se esta terceira parte destacando algumas barreiras vivenciadas por estudantes com deficiência retratadas na literatura. Paralelo a isso, tomou-se a própria legislação como ponto de partida para relacionar as ausências de condições de acessibilidade. Em contraponto, discorre-se, também, sobre experiências em IES na construção de mecanismos para a operacionalização da acessibilidade na perspectiva da educação inclusiva.

Em estudo local referente às solicitações de acessibilidade provenientes dos estudantes com deficiência em uma universidade federal, estruturado em sete eixos da acessibilidade, a maior concentração se localiza nos pedidos de acessibilidade pedagógica (eixo pedagógico), como citado no item anterior. Tais pedidos se referem, por exemplo, à utilização de tecnologias assistivas em sala de aula e dilação do tempo para as atividades e avaliações, as quais encontram respaldo normativo na LBI (CUNHA; VERDUM, 2018, p. 9).

Nessa instituição, foi detectado que persiste um considerável conjunto de demandas relacionadas à acessibilidade pedagógica sem efetivo atendimento, consequência da fragilidade no estabelecimento de serviços e fluxos de atendimento na área (CUNHA; VERDUM, 2018, p. 9). Nesse quesito, ao analisar o referenciado na LBI sobre o sistema educacional inclusivo, projeto pedagógico e acesso ao currículo, com as evidências de ausências de condições de acessibilidade pedagógica, corrobora-se com o seguinte:

[...] a literatura sugere a construção de uma cultura inclusiva nas IES por meio do envolvimento da comunidade acadêmica e de seus atores (professores, estudantes, servidores e corpo diretivo), a fim de que se compreendam as necessidades educativas de cada indivíduo, se definam critérios de avaliação e objetivos específicos, se reformulem os projetos políticos, se

conheçam os serviços oferecidos e se ofereça formação e preparo aos docentes e servidores (BRITO et al., 2007 apud CABRAL, 2017, p. 380).

Para intensificar o debate sobre as dificuldades experienciadas por estudantes com deficiência no ensino superior, remete-se à pesquisa realizada com estudantes em outra IES. Nela, foram encontrados relatos de estudantes, mediante a aplicação de entrevistas, que também demonstram barreiras relacionadas ao campo pedagógico no processo de ensino aprendizagem. O seguinte relato retrata dificuldades encontradas nesse sentido:

Eu encontrei várias barreiras, principalmente após ter reprovado em três disciplinas, e como pode reprovar em duas disciplinas no máximo, eu acabei perdendo a bolsa de estudos. [...] O motivo pelo qual reprovei foi que eu não enxergava as letras direito, [...]. Eu não conseguia acompanhar alguns professores no quadro [...]. Professores passavam bastante tarefa no quadro [...] muitas vezes eu pedia para alguém ditar, apenas algumas vezes alguém ditava [...] Apagavam o quadro e pronto. O semestre passado para mim foi péssimo, os professores esqueciam de ampliar provas ou trabalhos, eu tinha que estar correndo no xerox para ampliar as provas, muitas vezes eu chegava a perder meia hora de prova e o professor não queria saber (PIECZKOWSKI, 2012, p. 7).

Considera-se tal relato bastante significativo, colocando em relevo as barreiras pedagógicas vivenciadas por estudantes com deficiência no processo de ensino aprendizagem. Ao examinar esse aspecto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva aponta a exigência de uma "atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos" (BRASIL, 2008, p. 9).

A LBI é assertiva ao incorporar o conceito de barreiras, seguido da sua classificação, da qual se pode reportar para relacionar os sentidos atribuídos. De maneira mais ampla, o Artigo 3º traz o conceito de barreiras,<sup>6</sup> essas que são classificadas em seis tipos:

a) Barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) Barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) Barreiras de transportes: as existentes nos sistemas e meios de transporte; d) Barreiras de comunicações e na informação: qualquer entrave, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) Barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) Barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015, p. 21).

Dada essa exposição, pode-se reconhecer que qualquer solicitação de acessibilidade convoca os operadores da política pública de educação a constituir medidas individuais ou coletivas para a superação dos obstáculos. Nessa perspectiva, o objeto do trabalho são as barreiras, indo ao encontro do entendido pelo modelo social da deficiência, em que a essa se encontra no meio social e se expressa em dilemas. Buscando atender as prerrogativas legais e produzir a educação na concepção inclusiva, a UFSM estabeleceu o Plano de Desenvolvimento Acadêmico Individualizado, como mecanismo facilitador da inclusão na educação superior (DILLENBURG et al., 2015). Tal plano deve partir da colaboração dos professores das cadeiras, visando articular os objetivos, habilidades e competências necessárias a cada disciplina, considerando as especificidades de aprendizado dos estudantes com deficiência (DILLENBURG et al., 2015). Dessa forma, depreende-se que o desenvolvimento dessa ação acarreta uma medida de permanência e inclusão, considerando as singularidades do corpo discente.

Com isso, constata-se que aquilo que é percebido como necessário, para além do reconhecimento normativo, também é possível. Assim, corrobora-se com os seguintes apontamentos que tensionam o desenvolvimento de ações para um processo educacional inclusivo:

<sup>6</sup> Art. 3º IV: Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015, p. 21).

[...] importa que as instituições propiciem: investimentos em materiais pedagógicos e em qualificação de professores; a interação; o acesso a recursos e apoios especializados; mudanças físicas e administrativas; o enfrentamento de barreiras atitudinais ou de qualquer forma discriminatória; oferta de atendimentos diferenciados; ambientes favoráveis; espaços acessíveis; acesso ao conhecimento (CAMBRUZZI *et al.*, 2013, apud CABRAL, 2017, p. 381).

Compreende-se que a dimensão da acessibilidade em relação aos aspectos pedagógicos é permeada de complexidades para o seu desenvolvimento na perspectiva da educação inclusiva. Elas se remetem a um amplo conjunto de medidas necessárias para a sua efetivação, indicando que, para a sua operacionalização, se faz necessário planejar, estruturar e executar diversas ações. Desse modo, órgãos diretivos são chamados a essa atuação, construindo diretrizes para tanto.

A partir da convicção de que políticas públicas também são aquelas presentes nos níveis mais locais, como as organizações institucionais que desenvolvem ações em prol da educação inclusiva, encontra-se consonância com a seguinte passagem: uma política não se torna viva apenas na "publicação da legislação e implantação das políticas. Esse aspecto é uma condição necessária, mas não suficiente para que as práticas inclusivas se tornem uma atitude de inclusão" (LOPES; FABRIS, 2013, p. 101).

Segue-se a tratar de aspectos de acessibilidade, abordando agora as barreiras arquitetônicas. No quesito acessibilidade arquitetônica, segundo eixo de maior volume de solicitações no estudo citado anteriormente, foi revelado um conjunto de demandas relacionado à estrutura física. Dentre esse conjunto, os pedidos de sanitários acessíveis tomam destaque (CUNHA; VERDUM, 2018). Essa constatação vai ao encontro do diagnóstico nacional da educação especial em relação à acessibilidade arquitetônica, como se pode verificar no seguinte trecho, ainda que faça referência à esfera da educação básica:

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários

com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrícula de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (dado não coletado em 1998). No âmbito geral das escolas de educação básica, o índice de acessibilidade dos prédios, em 2006, é de apenas 12% (BRASIL, 2008, p. 7).

Com essa comparação, infere-se que, mesmo no período em que a educação especial já se encontrava estabelecida, havia, e ainda perduram, inconsistências entre o previsto pelo desenho universal e as construções em geral. A LBI define desenho universal como sendo "concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva" (BRASIL, 2015, p. 20-21). Essa definição à consideração de que o processo de inclusão, para além da educação, exige uma mudança cultural que perpassa priorizar construções em que todos possam circular e fazer uso de serviços, sem impedimentos ou constrangimentos.

Ainda a respeito desse tipo de barreira, também se pode observar as vivenciadas pelos estudantes, dando continuidade aos relatos:

No bloco R, onde não tem elevador, é difícil o acesso ao segundo piso onde tem o laboratório de informática e também ao subsolo onde fica o xerox. [...] Geralmente os textos no xerox a gente consegue com algum colega, que possa ir pegar. Quanto ao laboratório de informática, eu estava tendo que ir no outro laboratório, no bloco B, onde tem o acesso para cadeirantes. Agora esse laboratório foi desativado e não sei como chegar ao laboratório. Algumas vezes os professores nem lembraram disso e os colegas tiveram que me ajudar subir pelas escadas com a cadeira.

Minha maior barreira é de transporte por ser carro próprio e em questão de estacionamento. Dependendo do bloco onde eu vou ter minha aula a questão do piso ainda é brita, não é calçada, então dificulta o meu acesso com a cadeira de rodas. [...] Eu encontro dificuldade no uso de bebedouros, por serem elevados, assim como o orelhão, todos são altos (PIECZKOWSKI, 2012, p. 7).

Tais narrativas, além de demarcarem a fragilidade de acessibilidade nas estruturas físicas dos ambientes educacionais, também possibilitam ampliar a análise para um contexto mais geral.

Frequentemente, depara-se com inúmeros produtos e serviços, nas esferas pública e privada, que também denunciam ausências do desenho universal em detrimento de escolhas por construções e produções fora dos padrões de acessibilidade, como telefones, banheiros públicos, bebedouros, escadas, rampas, portas etc.

No quesito da estrutura arquitetônica acessível, a Universidade Federal de Goiás (UFG), elaborou "um programa de construção, reformas e/ou adaptações e manutenção das instalações e equipamentos, conforme princípios do desenho universal" (DEA; ROCHA, 2017, p. 52). Nessa universidade, o programa conta com as seguintes metas: priorização de rampas ao invés de escadas e elevadores; troca de salas de aula para estudantes com mobilidade reduzida; marcação de mobiliário e computadores preferenciais para pessoas com deficiência; levantamento de instalações e mobiliário com restrição da autonomia e também dos obstáculos arquitetônicos para a realização de adaptações necessárias; construção de rotas acessíveis; reserva e sinalização de vagas de estacionamento (DEA; ROCHA, 2017).

Ainda que haja outras barreiras que expressem a debilidade de acessibilidade no ensino superior, como as de comunicação, informação e mobiliário, as tratadas aqui (pedagógicas e arquitetônicas) sinalizam o percurso que ainda precisa ser trilhado em termos de efetivação entre o que é postulado nos dispositivos normativos e legais e as práticas diárias. Dessa maneira, compartilha-se da seguinte análise:

As políticas públicas certamente têm favorecido, seja por estimulação ou recomendação, seja por imposição de ações voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência na educação. Mesmo assim, elas não ocorrem de forma equânime, o que dificulta a garantia da inclusão e, conseqüentemente, os estudantes com deficiência ainda convivem com a falta de acessibilidade em suas diversas dimensões (FREITAS; TENÓRIO, 2015, p. 22).

Essa passagem reforça o alerta sobre a necessidade da organização institucional em torno do acompanhamento discente, abarcando a área da acessibilidade, da inclusão, da diferença e da singularidade, colocando em evidência a im-

prescindível constituição de serviços e produtos acessíveis a todos nas IES.

Como fruto do conservadorismo, das desigualdades socioeconômicas e culturais ainda presentes no Brasil, constitui um desafio para as instituições de ensino, tanto na educação básica quanto no ensino superior, a democratização ao acesso e à igualdade de oportunidades dos alunos com deficiência (FREITAS; BAQUEIRO, 2014). Certamente, pensar e operar a educação inclusiva perpassa o vislumbre por melhores condições de igualdade no gozo de direitos sociais pelas pessoas com deficiência, para além do acesso à educação superior.

### Considerações finais

A discussão desenvolvida neste artigo sinaliza os avanços na construção da educação inclusiva, mas também indica que inúmeros desafios ainda estão postos. Sem a intenção de encerrar o debate, apresentam-se algumas considerações gerais que buscam mais incitar a continuidade da reflexão do que a concluir.

Na sociabilidade capitalista, o ser humano tem valor pela sua potencialidade produtiva para o sistema. Por isso, nessa sociabilidade, as pessoas com deficiência foram historicamente segregadas e, apenas muito recentemente, já em fins do século XX, começou-se a desenvolver a perspectiva de acesso à educação, a partir do modelo "especial". Ao mesmo tempo em que foi um avanço, esse modelo representou a manutenção da segregação e o reforço da ordem social instituída.

No âmbito do ensino superior, os avanços foram ainda mais recentes e são incipientes. As políticas de inclusão nas universidades, por si só, não asseguram a efetividade dos processos mais inclusivos. Nesse espaço, apesar do ligeiro aumento no número de matrículas das pessoas com deficiência, a democratização do acesso ainda é inexpressiva. Dentre os principais limitadores, os mais expressivos são as barreiras atitudinais e pedagógicas, além das tradicionais barreiras estruturais. Juntas, implicam na perpetuação da desigualdade de condições para o desenvolvimento acadêmico e para a permanência,

refletindo em elementos que contribuem para a evasão dos discentes com deficiência.

A discussão apresentada evidencia que o processo inclusivo desejado no âmbito das universidades exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se concretizem na dupla via do ensino-aprendizagem. Isso requer a participação democrática dos sujeitos nesse processo de ensino-aprendizagem e, logo, sinaliza a urgência na construção de instrumentos de acessibilidade pedagógica, exigindo a superação do conservadorismo, constitutivo da sociabilidade do capital.

Sinalizou-se que as desigualdades socioeconômicas e culturais ainda presentes no Brasil são fruto da relação capital-trabalho e, inclusive, desse mesmo conservadorismo. Sua superação constitui um desafio para a democratização ao acesso às instituições de ensino, a partir da educação básica até o ensino superior, de forma a assegurar a igualdade de oportunidades para além dos estudantes com deficiência.

Ao contrário das políticas do capital para a educação, no reverso da marcha ultraconservadora, reacionária e de negação dos direitos, acredita-se que é esse tipo de educação que realmente tem potencialidade para trabalhar com políticas de inclusão de pessoas com deficiência na perspectiva da democracia, da igualdade, do reconhecimento de direitos e do desenvolvimento da liberdade, autonomia e emancipação política das pessoas com deficiência.

## Referências

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (*Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* - LBI). Brasília, 2015.

BRASIL. Lei nº 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 6 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

BRASIL. *Programa Incluir*: acessibilidade da educação superior. Brasília, 2006.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. *Rev. Educ. PUC-Camp.*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017.

CARTA do III ENE. In: *III Encontro Nacional de Educação*. Brasília, DF, abr. 2019. Disponível em: <http://www.andes.org.br/diretorios/files/Carta%20do%20ENE.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

CORAL, Marinês. *As contradições e tendências do processo de expansão e interiorização da Universidade Federal de Alagoas e seus rebatimentos no Curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios*. 2016. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

CUNHA, Fernanda Lanzarini da; VERDUM, Carolina Piá. A experiência do INCLUIR na UFRGS: uma análise sobre as demandas das pessoas com deficiência. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória. *Anais* [...]. Vitória, ES: ABEPSS, 2018. Tema: "Em tempos de radicalização do capital, lutas, resistências e serviço social".

DENTZ, Marta Von; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. *Revista Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 121, p. 7-31, 2015.

DILLENBURG, Andreia Ines *et al.* Plano de Desenvolvimento Acadêmico Individualizado: possibilidade de inclusão na educação superior. In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). *Ações de atenção à aprendizagem do ensino superior*. Santa Maria: UFSM, 2015. p. 23-34.

FÁBRICAS de conhecimento: o que são, como funcionam e para que servem as universidades públicas de pesquisa. *Jornal da USP*, São Paulo, 5 abr. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/fabricas-de-conhecimento/>. Acesso em: 18 set. 2019.

FREITAS, Meirielen Aparecida Gomes. *Equidade e pessoas com deficiência no ensino superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência*. Orientador: Robinson Moreira Tenório. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFBA, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18042>. Acesso em: 13 mar. 2019.

FREITAS, Meirielen Aparecida Gomes; BAQUEIRO, Diciola Figueiredo Andrade. Políticas públicas e as pessoas com deficiência no ensino superior no contexto brasileiro. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 8., 2014, Salvador. *Anais* [...]. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação, 2014.

LIMA, Kátia. *Contrarreforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Kátia. Está ocorrendo uma perversa intensificação do trabalho docente nas universidades federais. *Classe*. Revista de política e cultura da ADUFF, ano 2, n. 3, p. 18-24, jan./mar. de 2010. Disponível em: <https://issuu.com/aduff/docs/classe3>. Acesso em: 18 set. 2019.

LIMA, Kátia. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katálysis*, v. 14, n. 1, p. 86-94, 2011.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Temas & Educação).

LUSA, Mailiz Garibotti. *A (in)visibilidade do Brasil rural no Serviço Social: o reconhecimento dos determinantes a partir da análise da mediação entre a formação e o exercício profissional em Alagoas*. 2012. 394 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social, PUC-SP, São Paulo, 2012.

LUSA, Mailiz Garibotti; REIDEL, Tatiana. Formação profissional na Região Sul: uma construção histórica de ousadia e sonhos, materializando no presente estratégias de enfrentamento ao cenário do ensino superior. In: LUSA, Mailiz Garibotti; CARLOS, Sergio Antonio. *Formação e trabalho em Serviço Social: desafios, resistências e sonhos marcando coletivamente a história do sul brasileiro*. Porto Alegre: PROEXT.UFRGS: Movimento, 2016. p. 21-52.

MAZZETTI, Antônio Carlos *et al.* Relação Centro X Periferia: a universidade em debate. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 35, e193459, p. 1-30, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So102-46982019000100430&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-46982019000100430&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 8 mar. 2020.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de. A degradação da universidade: a educação superior a serviço do capital. *Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 56, p. 58-71, ago. 2015.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão no ensino superior: barreiras relatadas pelos estudantes com deficiência. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: UCS, 2012.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. *Universidade, ciência e violência de classe*. São Paulo: Instituto Luckács, 2014.

SEVERINO, Maria do Perpétuo Socorro Rocha Sousa. A educação superior e o Programa Incluir: o contexto de contrarreforma educacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória: ABEPSS, 2018.

UMA TRAGÉDIA em três atos. Os dez dias de governo Bolsonaro. *Informandes*, Brasília, DF, n. 90, p. 8-11, jan. 2019. [Sessão Matéria Central]. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

---

### Carolina Piá Verdum

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil, Assistente Social do Residencial Terapêutico Nossa Família, em Gravataí, RS, Brasil.

---

### Fernanda Lanzarini da Cunha

Graduada em Serviço Social e Especialista em Saúde do Trabalhador pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil, servidora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil.

---

### Mailiz Garibotti Lusa

Doutora em Serviço Social pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em São Paulo, SP, Brasil; pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Rio de Janeiro, RJ, Brasil; professora do Departamento e Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa Terra, Trabalho e Política Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil.

---

### Endereço para correspondência

Carolina Piá Verdum  
Residencial Terapêutico Nossa Família Ltda.  
Rua Pompílio Gomes, 528  
Dom Feliciano, 94015-080  
Gravataí, RS, Brasil

Fernanda Lanzarini da Cunha  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Campus do Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9.500, Prédio 43311, sala 106  
Agronomia 91509-900  
Porto Alegre, RS, Brasil

Mailiz Garibotti Lusa  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia, Departamento de Serviço Social – Campus Saúde  
Núcleo de Estudos e Pesquisa Terra, Trabalho e Política Social  
Rua Ramiro Barcelos, 2777, sala 302  
Santana, 90035-007  
Porto Alegre, RS, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.*