

 <p>UNISINOS</p>	<p>UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Nível Doutorado</p>
--	---

VERA LUCIA RUIZ RODRIGUES DA SILVA

**O ESTABELECIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E A CIDADANIA DAS
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA POR MEIO DO AEE NA UNIOESTE/PR**

São Leopoldo/RS

2019

VERA LUCIA RUIZ RODRIGUES DA SILVA

**O ESTABELECIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E A CIDADANIA DAS
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA POR MEIO DO AEE NA UNIOESTE/PR**

**Tese de Doutorado em Ciências Sociais - Linha de
Pesquisa: Atores Sociais, Políticas Públicas e
Cidadania. Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais da Unisinos – *Campus* São
Leopoldo.**

Orientador: Prof. Dr. Aloísio Ruscheinsky

São Leopoldo/RS

2019

VERA LUCIA RUIZ RODRIGUES DA SILVA

**O ESTABELECIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E A CIDADANIA DAS
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA POR MEIO DO AEE NA UNIOESTE/PR**

**Tese de Doutorado em Ciências Sociais - Linha de
Pesquisa: Atores Sociais, Políticas Públicas e
Cidadania. Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais da Unisinos – *Campus* São
Leopoldo.**

Orientador: Aloísio Ruscheinsky

São Leopoldo/RS, 01 de julho de 2019

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Aloísio Ruscheinsky – (Orientador) - UNISINOS

Prof. Dr. Valdir Pedde – (FEEVALE)

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – (UNISINOS)

Profª. Dra. Juliane Sant'Ana Bento – (UNISINOS)

Prof. Dr. Pablo Daniel Vain – (UNAM/Argentina)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586e	<p>Silva, Vera Lucia Ruiz Rodrigues da.</p> <p>O estabelecimento de políticas públicas e a cidadania das pessoas com deficiência por meio do AEE na UNIOESTE/PR/ Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva; Aloísio Ruscheinsky(orientador). --- São Leopoldo (RS), 2019. 273f.</p> <p>Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2019. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Inclui bibliografia</p> <p>1. Pessoas com deficiência. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Políticas públicas – Educação superior. I. Ruscheinsky, Aloísio.(orient.) II. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 376(81) CDD 371.9</p>
-------	--

Rosângela A. A. Silva – CRB 9ª/1810

Dedicatória

Dedico esta produção científica aos sujeitos que em suas práticas sociais buscam potencializar a democratização do ensino superior para todas as pessoas, em particular às pessoas com deficiência/necessidades especiais. Assim como, para aquelas, que por falta de condições materiais não conseguiram concretizar a formação escolar tão sonhada.

Agradecimentos

A Deus e Nossa Senhora, que constituem o alicerce de minha espiritualidade, a qual é imprescindível para que eu possa me dedicar aos objetivos de minha vida.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná, na representatividade do Magnífico Reitor Paulo Sérgio Wolff, professor Fábio Lopes Alves, Pró-Reitoria de Recursos Humanos, que idealizaram e concretizaram a qualificação para os Agentes Universitários na Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Doutorado em Ciências Sociais.

Ao meu orientador, por sua disponibilidade e generosidade no processo de orientação, que constituiu um ambiente sereno e rico para a apropriação de conhecimentos necessários para produção deste trabalho científico.

À banca examinadora que, na qualificação do projeto, fez recomendações frutíferas, as quais enriqueceram a referida pesquisa.

Ao meu esposo e companheiro de estudos e pesquisa, que sempre esteve ao meu lado, trocando ideias e discutindo a temática, exercício que possibilitou abrir fronteiras para avançar na produção textual da Tese.

A Aline Gabriella da Silva, que foi minha companheira de trabalho no Brasil e na Argentina, provendo todas as minhas necessidades de atendimento educacional especializado e não medindo esforços quando se ausentou do Brasil por quatro meses.

A todos os participantes da pesquisa envolvidos na observação de campo, questionário e entrevista face a face, pois a disponibilidade e riqueza de informações proporcionou a concretização deste trabalho científico.

Aos meus filhos, familiares e amigos que sempre acreditaram em meu potencial, constituindo um ambiente de confiabilidade e perseverança nesta caminhada científica.

Ao grupo de pesquisa referente ao Projeto “Ensino superior: inclusão e permanência dos setores populares” que acreditaram e me apoiaram para realizar a bolsa de estudos na Argentina/Posadas/UNAM.

A professora Adriana Loss, coordenadora do Projeto: “Ensino superior: inclusão e permanência dos setores populares”, a qual não mediu esforços para que a bolsa de estudos fosse aceita no CAPES.

Aos professores Pablo Daniel Vain, que foi meu co-orientador na bolsa de estudos na UNAM, e Lelia Schewe, que generosamente me receberam na UNAM, contribuindo com estudos e pesquisas na temática da inclusão, os quais foram fecundos na elaboração desta Tese.

À CAPES, que por meio do Programa Abdias Nascimento financiou a bolsa de estudos de quatro meses na Universidade Nacional de Misiones (UNAM), na Argentina/Posadas.

A secretaria do Doutorado em Ciências Sociais e ao setor de acessibilidade da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) que sempre atenderam com presteza e respeito às minhas necessidades de AEE.

Aos agentes universitários da Biblioteca da Unioeste que sempre foram atenciosos e amáveis em minhas solicitações de empréstimos de livros para a digitalização.

Ao grupo de pesquisa da área da Educação Especial de Cascavel, membros do projeto “Ensino superior: inclusão e permanência dos setores populares”, que contribuíram para que eu pensasse como tratar os dados empíricos desta Tese.

A Professora e amiga Neide Duarte que me auxiliou com orientações quanto ao Portal do CAPES em relação a bolsa sanduíche. Além de seu apoio acadêmico de modo despreendido e generoso.

Aos membros da equipe do PEE, Dorisvaldo Rodrigues da Silva, Vanderlize Simone Dalgalo, Joelaine dos Reis Brasil e Cristiane Correa, que gentilmente atuaram como assistente nas entrevistas face a face seja para leitura do termo de compromisso e roteiro ou para mediação da tradução e interpretação da Libras no diálogo com os entrevistados com surdez.

Ao casal Pablo Espinoza e Rosalia, amigos que sem seus apoios, não seria possível alugar apartamento na Argentina, Posadas para minha estadia referente ao estágio da bolsa sanduíche. Além da acolhida que o fizeram carinhosamente.

Por fim, tão imprescindível quanto todos já mencionados, agradeço em especial toda a equipe do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) em virtude de terem aceitado minha presença neste espaço como pesquisadora e por estar presente em minha formação acadêmica desde a graduação ao Doutorado.

RESUMO

A presente pesquisa se debruça sobre a temática da ação dos atores envolvidos com o estabelecimento de políticas públicas de Educação Especial, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), para atender à pessoa com deficiência/necessidades educacionais na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no *campus* de Cascavel. Com o intuito de encontrar respostas para as questões de investigação, definiu-se como objetivo primordial: analisar as práticas dos atores envolvidos no fazer de política setorial, a fim de clarificar os limites e avanços da lógica do reconhecimento social para o estabelecimento de Políticas Públicas setoriais. Com esse propósito, pretende-se compreender e identificar os avanços e limites presentes que podem ser desveladas pelas ações dos atores envolvidos nos afazeres institucionais para efetivar as políticas desenhadas. O problema de investigação envolve direitos de pessoas com deficiência com questões internas à Universidade e um conjunto de atores sociais e intrinsecamente ancoradas no prisma do sistema de expansão do Estado de bem-estar social. A metodologia se serve das técnicas de observação de campo, aplicação de questionário e de entrevistas. Por meio da análise de conteúdos, busca-se discernir os entrelaçamentos ou os pontos conectivos sobre as categorias: política de Educação Especial; a concepção de pessoa com deficiência; as práticas dos atores sociais e estatais. Com a análise de conteúdos, observou-se que o fazer de políticas públicas não é algo dado, reporta-se à consciência de si, dos outros e da lógica institucional. Além disso, essas correlações estão entrelaçadas numa rede macrossocial, política, econômica e cultural, como pode ser observado no corpo desta investigação. Pode-se acrescentar que, para as mudanças nas práticas sociais dos sujeitos envolvidos com essa política, parece primordial o desenvolvimento da ciência do outro, frente ao seu papel e prática posicional na Universidade. Observa-se que o AEE na Unioeste é uma experiência singular, com avanços significativos ao atendimento dos acadêmicos com deficiência e com necessidades educacionais especiais. Porém, para seu aperfeiçoamento é necessário investir em qualificação de servidores e da comunidade externa. Assim, como potencializar o fluxo comunicativo entre os setores desta universidade e do Programa de Educação Especial com o poder executivo e legislativo para o fomento da Política de Educação Especial para as Instituições de Ensino Superior do Paraná. Nessa perspectiva concebe-se que é por meio das práticas dos atores envolvidos com essa Política no interior da universidade e aos atores que possuem vínculos com determinações político-econômica e, social na esfera da sociedade civil, do mercado e do Estado, é que se pode avançar ou retroceder no processo de reconhecimento social deste segmento no ambiente universitário. Práticas estas que são inerentes as co-determinações múltiplas e simultâneas presentes nas relações sociais de homens e mulheres na contemporaneidade.

Palavras-chave: Política Pública; Atendimento Educacional Especializado; Ensino Superior; Pessoa com Deficiência.

ABSTRACT

This research focuses on the theme of the action of the individuals involved with the establishment of public policies regarding to the Specialized Educational Assistance (AEE), to attend the person with disability/learning difficulties in the State University of Western Paraná (UNIOESTE), Cascavel. In order to find answers to the research questions, the main goal was to analyze the practices of the people involved with the development of sectoral politics in order to clarify the limits and advances of the logic of social recognition for the establishment of Public Policies. With this purpose, we intend to understand and identify the present advances and limits that can be revealed by the actions of the people involved with the institutional tasks to carry out the policies designed. The research problem involves the rights of people with disabilities in regard to internal issues in academic life and a set of social actors, intrinsically anchored in the prism of the expansion system of the welfare state. The methodology uses techniques of observation field, questionnaire application and interviews. Through the analysis of the contents, we seek to discern the tangles or connected points on the categories: Special Education policy; the concept of disabled people; the practices of social and state actors. With the content analysis, it was observed that public policy making is not given, it refers to self-awareness, others and institutional logic. For the changes in the social practices of the individuals involved with this policy, it seems primordial the development of the science of the other, facing its role and positional practice in the university. It is observed that (AEE) in Unioeste is a unique experience, with significant advances in the attendance of academics with disabilities and with special educational needs. However, for its improvement it is necessary to invest in the qualification of servants and the external community. Thus, to enhance the communicative flow between the sectors of this university and the Special Education Program with the executive and legislative power to promote the Special Education Policy for the Institutions of Higher Education of Paraná. From this perspective it is conceived that it is through the practices of the actors involved with this Policy within the university and to the actors who have links with political-economic and social determinations in the sphere of civil society, of the market and the State, that can advance or retreat in the process of social recognition of this segment in the university environment. These practices are inherent to the multiple and simultaneous co-determinations present in the social relations of men and women in the contemporaneity.

Keywords: Public Policy; Specialized Educational Assistance; Higher education; Disabled Person.

RESUMEN

La presente investigación trata el tema de la acción de los actores involucrados con el establecimiento de Políticas Públicas para la Educación Especial, con respecto a la Asistencia Educativa Especializada (AEE), para atender a la persona con discapacidad/necesidades educativas en la Universidad Estatal del Oeste del Paraná, en el campus de Cascavel. Para encontrar respuestas a las preguntas de investigación se define como objetivo fundamental: analizar las prácticas de los actores involucrados en la elaboración de Políticas Públicas sectoriales con el fin de aclarar los límites y los avances de la lógica del reconocimiento social para el establecimiento de Políticas Públicas sectoriales. El problema de investigación consiste en los derechos de las personas con discapacidad con cuestiones internas a la Universidad y un conjunto de actores sociales e intrínsecamente anclado en el prisma del sistema de expansión del estado del bienestar social.. La metodología utiliza las técnicas de observación de campo, cuestionarios y entrevistas. A través del análisis del contenido para discernir la interrelación o puntos conectivos en las categorías: Política de Educación Especial; el concepto de persona con discapacidad; las prácticas de los actores sociales y estatales. Analizando el contenido se ha observado que hacer políticas públicas no es algo dado, se reporta a la conciencia de sí mismo, de los demás y de la lógica institucional. Además estas correlaciones están entrelazadas en una red de macrosocial, política, económica y cultural, como se observó en este cuerpo de investigación. Se puede añadir que para los cambios en las prácticas sociales de los sujetos involucrados con esa política, parece fundamental el desarrollo de la ciencia del otro, frente a su papel y práctica posicional en la universidad. Se observa que la ESA en Unioeste es una experiencia única, con avances significativos en el cuidado de académicos con discapacidades y con necesidades educativas especiales. Sin embargo, para su mejora es necesario invertir en la calificación de los servidores y la comunidad externa. Por lo tanto, mejorar el flujo comunicativo entre los sectores de esta universidad y el Programa de Educación Especial con el poder ejecutivo y legislativo para promover la Política de Educación Especial para Instituciones de Educación Superior de Paraná. En esta perspectiva se concibe que es a través de las prácticas de los actores implicados en esta política dentro de la universidad y los actores que tienen vínculos con las determinaciones políticas y económicas y sociales en el ámbito de la sociedad civil, el mercado y el Estado, es que Puede avanzar o retirarse en el proceso de reconocimiento social de este segmento en el entorno universitario. Estas prácticas son inherentes a las múltiples y simultáneas co-determinaciones presentes en las relaciones sociales de hombres y mujeres en el mundo contemporáneo.█

Palabras claves: Políticas Públicas; Atención Educativa Especializada; Educación Superior; Persona con discapacidad.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACADEVI	Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual
ADEFICA	Associação dos Deficientes Físicos de Cascavel
ACAS	Associação Cascavelense de Amigos de Surdos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALEP	Assembleia Legislativa do Paraná
APADEVI	Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Visuais
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APPIS	Assessoria de Políticas Públicas e Inclusão Social
APP-SINDICATO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
ASSOESTE	Associação Educacional do Oeste do Paraná
AVA	Atividade de Vida Autônoma
AVC	Acidente Vascular Cerebral
CAEDV	Centro de Atendimento Especializado na Área da Deficiência Visual
CAOIPD	Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça de Defesa dos Direitos de Pessoas Portadoras de Deficiência
CAP Estadual	Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida
CAP Municipal	Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida
NAPPB	Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comissão de Ética Pública
DPI	Disabled Peoples International (Organização Mundial de PD)
FMDPCD	Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência
IEuLisboa	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPC	Instituto Paranaense de Cegos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua (Língua Portuguesa)

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
Matlab	MATrix LABoratory
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAPI	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais
NeadUni	Núcleo de Educação à Distância
NEE	Necessidade Educacional Especial
NEI	Núcleo de Estudos Interdisciplinares
NVDA	NonVisual Desktop Access
PAEETL	Profissional de AEE Transcritor Ledor
PAP	Professor de Apoio Pedagógico
PC	Paralisia Cerebral
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIEE	Política de Educação Especial
PEE	Programa Institucional de Ações Relativas às PNEE
PNEE	Pessoa com Necessidade Educacional Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Ed.Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SIAP	Sistema Integrado de Atos de Pessoal
SINTEOESTE	Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Superior do Oeste do Paraná
SURDOVEL	Associação de Surdos de Cascavel
TA	Tecnologias Assistivas
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
UPIAS	The Union of the Physically Impaired Against Segregation (Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O SUJEITO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL	28
2.1 OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NA PERSPECTIVA DE MICHEL FOUCAULT	28
2.2 O ATOR SOCIAL NA PERSPECTIVA DE ALAIN TOURAINE	34
2.3 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DE PROCESSOS DA DEFICIÊNCIA.....	42
2.3.1 A Abordagem Histórico-Cultural	43
2.3.2 Modelo Social da Deficiência.....	47
2.4 VOZES DA PESQUISA EMPÍRICA.....	55
3 O ESTADO E A QUESTÃO SOCIAL NAS TRAMAS DA MODERNIDADE.....	59
3.1 O RECONHECIMENTO DOS DIREITOS SOCIAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	62
3.1.1 A Teoria do Reconhecimento, a Subjetividade e a Ação Política no Cotidiano.....	72
3.1.2 A Teoria do Reconhecimento, o Enredo na Perspectiva Redistributiva e o Cotidiano	78
3.2 A ORIGEM SÓCIO-HISTÓRICA E POLÍTICA DA DIVERSIDADE	85
3.2.1 Alteridade e Diversidade	88
3.2.2 A Trama da Modernidade no Processo de Formação da Alteridade	92
3.3 INCLUSÃO E EXCLUSÃO: CONTEXTO E PERSPECTIVA SOCIAL E EDUCACIONAL	94
3.3.1 Compreendendo a Questão da Inclusão em seu nexa à noção da exclusão.....	96
3.3.2 Compreendendo a Questão da Exclusão com nexos com processos de inclusão	102
4 POLÍTICAS PÚBLICAS COMO MECANISMOS DE CONSOLIDAÇÃO DE DIREITOS	112
4.1 OS GRUPOS SOCIAIS, OS ATORES E AS INSTITUIÇÕES	115
4.1.1 Ponderações sobre a Visão do Neoinstitucionalismo	120
4.1.2 Mecanismos Entremeados: os Sujeitos, as Políticas e as Instituições	123
4.1.3 As Situações de Conflituosidade e o Pacto Social.....	130
4.1.4 Sociedade Civil e Espaço Público	138
4.2 A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	141
4.2.1 A Avaliação das Ações Estratégicas no Domínio de Políticas Públicas	145
5 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UNIOESTE COMO CAMPO DE PESQUISA	154
5.1 REFLEXÕES SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	156
5.2 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ COMO CAMPO DE PESQUISA	165

5.3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	172
5.3.1 O Ensino: do Ingresso à Conclusão da Graduação na Unioeste	174
5.3.2 As Atividades de Extensão e de Pesquisa na Temática.....	187
6 A UNIOESTE COMO CAMPO DE ESTABELECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/AEE PARA O ENSINO SUPERIOR	190
6.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ENSINO NA UNIOESTE...	192
6.2 ATRIBUIÇÕES DE OUTROS SETORES DA UNIVERSIDADE	199
6.3 DA EXPERIÊNCIA VIVIDA À REFLEXÃO ANALÍTICA DAS PRÁTICAS SOCIAIS	201
6.4 CONHECENDO OS ENVOLVIDOS COM O AEE NA UNIVERSIDADE.....	204
6.4.1 Os Atores Envolvidos com o AEE na Unioeste a partir das Entrevistas.....	210
6.4.1.1 Os Servidores Entrevistados.....	211
6.4.2 Os Acadêmicos Entrevistados.....	219
6.4.3 Comunidade Externa Entrevistada – Membros do PEE.....	226
6.5 AS PRÁTICAS SOCIAIS NA UNIOESTE: UM CAMPO DE CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS	230
6.5.1 As Práticas dos Atores no PEE: Compromisso Político, Autonomia e Sujeição	238
6.5.2 Profissionais de AEE: Tradutor e Intérprete de Libras e o Transcritor/Ledor.....	248
7 CONCLUSÕES.....	265
8 REFERÊNCIAS	277

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se debruça em investigar o fazer de políticas públicas de Educação Especial para atender à pessoa com deficiência (PCD)/necessidades educacionais especiais (PNEE) no Ensino Superior, a partir das ações dos atores envolvidos na concretização do AEE – Atendimento Educacional Especializado – na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Neste aspecto, tem-se como princípio que a Universidade é um bem público, um mecanismo de democratização do conhecimento e das oportunidades, cujo processo encontra-se arraigado no desenvolvimento de capacidades para o mercado e para a cidadania.

A temática do fazer política pública voltada às pessoas com deficiência (PCD)/com necessidades educacionais especiais (PNEE) envolve contingências socioeconômicas e culturais a serem consideradas e investigadas a partir das ações de atores sociais e estatais envolvidos nas práticas inclusivas. No caso desta pesquisa, essas práticas se centram na Unioeste, tendo o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PEE) o setor de atendimento educacional especializado.

Para fins desta Tese, as PCD estão sendo compreendidas como: “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em iguais condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2008a, p. 26). Em concordância com a referida Convenção, cita-se a Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), reconhecida como Lei da Inclusão, e a Lei Estadual nº 18.419, de 07 de janeiro de 2015, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência no Estado do Paraná (PARANÁ, 2015b).

O Decreto 5.296/2004 define cada tipo de deficiência, sendo que a manifestação de mais de uma deficiência é considerada deficiência múltipla. Esse Decreto as conceitua no artigo 5º inciso I como: a) deficiência física; b) deficiência auditiva; c) deficiência visual; d) deficiência mental. Observa-se que a nomenclatura de deficiência mental entre a Convenção e o Decreto se distingue. A Convenção considera que a denominação presente no Decreto como deficiência mental passa a ser reconhecida como deficiência intelectual¹.

Em separado, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, instituiu a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990” (BRASIL, 2012a, p. 1), acrescentando assim,

¹ “Em 2004 o conceito da deficiência intelectual foi consagrado, durante o congresso internacional ‘Sociedade Inclusiva’, realizado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que culminou com a elaboração da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual” (BRASIL, 2014, p. 30).

pessoas com Transtorno do Espectro Autista como sujeitos com deficiência.

Já a deficiência mental passa a ser denominada para sujeitos com problemas psicossociais, os quais têm como público alvo pessoas com transtorno mental². Ressalta-se que, apesar de a Convenção apresentar esse segmento como sujeito com deficiência, na academia brasileira é uma temática que se encontra em debate, além de ser uma seara que necessita de aprimoramento no âmbito legislativo (BRASIL, 2014).

Assim, para o estudo desta Tese, além das PCD, considera-se também o público da Educação Especial, contido na LDB nº 9394/1996, artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtorno global³ do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 19).

Porém, mediante as demandas de acadêmicos que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE), com base no Parecer 017/2001, a Unioeste/PEE também considera sujeito para o AEE a “dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, [...] de memória, cognitivos” (BRASIL, 2001, p. 20). A partir da Deliberação 02/2016, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, esses acadêmicos com transtornos funcionais específicos passaram a possuir maior respaldo legal para suas NEE, sendo estes aqueles que possuem “disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia, deficit de atenção/hiperatividade, entre outros” (PARANÁ, 2016b, p. 8).

De acordo com a legislação vigente, as necessidades educacionais especiais podem envolver questões de acessibilidade, de barreiras atitudinais, tecnologias assistivas ou ajudas técnicas, apoio especializado, adaptações curriculares, questões de comunicação e linguísticas.

O desenvolvimento das reflexões aqui apresentadas é compreendido pela existência de movimento político-econômico, cultural, social entre os diversos atores sociais, em que, entre eles, há influências com maior ou menor grau, múltiplas e díspares. Essa dinâmica se caracteriza por uma relação dialética, com contradições, com graus de conhecimento e poder distintos. Destaca-se que o estudo de políticas públicas envolve um conjunto complexo de fatores e

² “Em 2001, o Governo Federal brasileiro publicou uma ‘lei sobre os direitos das pessoas com transtorno mental’ (Lei n.º 10.216, de 6/4/01), na qual foi utilizada exclusivamente a expressão transtorno mental” (SASSAKI, 2005, p. 2).

³ A Resolução 4/2009, do Conselho Nacional da Educação, conceitua alunos com transtorno global do desenvolvimento como sendo os “que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação” (BRASIL, 2009a, p. 01).

indicadores, entre eles a organização da sociedade civil e a gestão do Estado, que alude aos mecanismos de negociação da agenda de políticas públicas. Nesse processo do fazer política pública, identificam-se etapas, como as demandas, o decisório, a gestão ou o administrativo. O fator decisório está constituído pelas articulações da sociedade civil e pelas esferas de poder do Estado de direito. O administrativo está vinculado ao planejamento, à negociação, à execução e ao orçamento estatal.

O objeto desta pesquisa está intrinsecamente vinculado ao desenvolvimento pessoal e profissional da autora da Tese, cuja vida acadêmica se vincula ao Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PEE) da Unioeste, seja como usuária desse serviço, seja na atuação profissional. Destaca-se, inclusive, que, por intermédio desse Programa, obteve acesso não somente aos textos acadêmicos para estudar na graduação, mas a possibilidade de cursar a especialização e o mestrado. Especialmente, para a atual investigação de forma consolidada é atendida com textos digitalizados para estudos requeridos para o doutorado.

Em 1995, quando a autora se candidatou ao concurso vestibular, uma professora do Colegiado de Pedagogia da Educação Especial interveio junto ao setor de Concursos, garantindo Banca Especial para realizar a referida seleção. Quem fez a indicação para esta via de acesso foi uma médica oftalmologista especialista em baixa visão. Ao ingressar na Universidade, foi essa mesma professora, com recurso ao Colegiado, que possibilitou os textos ampliados em papel tipo A3 durante toda a graduação. Em 2002, na pós-graduação em Fundamentos da Educação, na mesma Universidade, a leitura em textos impressos e ampliados já não era possível, devido ao avanço da degeneração da mácula da retina. Em função dessa condição, tornou-se imprescindível o uso de sistema computacional Dosvox⁴, que dá retorno sonoro de todas as ações realizadas no teclado e que, desde então, tem possibilitado a continuidade dos estudos e de atividades profissionais.

Nessa ocasião (2002/2003), o PEE já estava institucionalizado, cuja criação se deu em 1997, em decorrência ou em função do ingresso de um acadêmico cego, quando também se iniciou o serviço de digitalização, correção e entrega dos textos em versão eletrônica para os acadêmicos cegos e/ou com baixa visão. Destaca-se que a mobilização para garantir as condições educacionais para cursar Pedagogia ocorreu por meio de ações em conjunto com a

⁴ O Dosvox é um sistema computacional desenvolvido para pessoas cegas e com baixa visão utilizar o computador. Toda ação realizada no teclado possui retorno sonoro.

Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual (ACADEVI) e de um Fórum Municipal. Nesse sentido, o PEE é fruto de mobilizações sociais, fato que produziu diferença na formulação de uma visão da política, na compreensão sobre direitos sociais, políticos, educacionais e outros, sendo também responsável pela identificação de um sujeito de direitos numa sociedade excludente. Assim, destaca-se que todos são sujeitos de direitos e que para tê-los assegurados é preciso agir a partir de ações coletivas, com compromisso político em prol da coletividade. Em 1999, a autora passou a ser associada à Acadevi, com participação de reuniões do Fórum.

A trajetória funcional da autora iniciou-se na Unioeste em janeiro de 2004, sendo lotada no PEE e em alguns anos exerceu a coordenação. Convém destacar que a relevância das atividades desenvolvidas se deve, sobretudo, a um coletivo afeto à efetivação e com a qualidade do serviço público. Independentemente dessa função, a motivação por atuar nessa área e pesquisá-la está na compreensão dos direitos universais como efetivação da cidadania, em especial atenção para as PCD/PNEE. Nesse sentido, a participação no movimento social foi e é fundamental para assegurar ações deliberadas, a fim de possibilitar o desenvolvimento de atividades que correspondam às demandas desse segmento social.

A intenção de expor essas informações se justifica pelo trabalho que o PEE tem desenvolvido, objetivando proporcionar condições específicas no Ensino Superior e, posteriormente, sucesso na vida profissional. Assim, acadêmicos se graduaram e deram continuidade aos estudos, entraram no mercado de trabalho e conquistaram a condição de ser independentes. Por outro lado, conforme os estudos de Wilhelm (2010) e Miranda (2014), ressalta-se que, na sociedade brasileira, existem outros que, por falta de um serviço dessa natureza, desistiram de estudar e, conseqüentemente, ficaram subjugados ou dependentes de outras pessoas ou de programas assistenciais.

O PEE tem como principal objetivo assegurar o ingresso, a permanência e a conclusão do Ensino Superior, sendo organizado em forma de Colegiado. Os integrantes desse Colegiado são profissionais de áreas do conhecimento, sendo que muitas vezes, quando eram acadêmicos, utilizaram esse serviço e, em sua maioria, integram movimentos de defesa dos seus direitos. As atividades desenvolvidas são diversas, objetivando o acesso à educação; a superação de preconceitos, estigmas, estereótipos; a produção de conhecimentos e o uso de tecnologias assistivas⁵; o desenvolvimento da relação interpessoal nos espaços sociais. Historicamente,

⁵ Tecnologias assistivas são recursos e serviços que visam facilitar o desenvolvimento de atividades da vida diária,

homens e mulheres com deficiência foram considerados inválidos, incapazes, não produtivos, pois estavam fora do padrão social, que eram tomados como indivíduos que precisavam passar por um processo de adaptação aos espaços sociais.

Em termos gerais, a partir da década de 1990 no Brasil se desencadearam ações na esfera de política pública, mesmo que com períodos de restrições à ampliação de financiamento para a agenda dos direitos sociais. Por outro lado, existia, no respectivo contraponto, um movimento de inclusão dos considerados em situação de vulnerabilidade social (dentre estes, as PCD), que começou a ser considerada de forma persistente nas políticas públicas. Contudo, independentemente de peripécias da gestão governamental, em escalas graduais, a questão da inclusão tem em seu cerne o paradoxo da exclusão em que essa complexidade se expressa na educação.

Avanços e ganhos que, na conjuntura específica, estão em suspenso, no sentido de que os rumos a serem tomados apresentam-se numa grande interrogação, aparentando ser uma retomada da centralidade do capital em detrimento do social. Santos (2011), ao discutir sobre a Universidade neste século, apresenta um leque de ações estratégicas num possível processo de reforma universitária, para promover a democratização da educação e centrar esforços no princípio do “acesso/permanência/sucesso” (SANTOS, 2011, p. 69).

Nessa conjuntura, emerge um repensar sobre a PCD/PNEE. Nos diversos âmbitos de relações sociais, principia-se a tomá-la como um sujeito que pode exercer uma atividade laboral, não mais ficando sua sobrevivência na exclusiva dependência do Estado, da família ou de terceiros. Nessa perspectiva, identificam-se duas teorias que buscam superar a concepção de PCD numa abordagem clínico-médica: o modelo social da deficiência e a perspectiva histórico-cultural. Ambas apregoam a adaptação dos ambientes para que esse sujeito possa desenvolver suas habilidades.

Nesse sentido, estudos da teoria histórico-cultural e do modelo social da deficiência contribuem para revelar a concepção de PCD imersa nas ações dos envolvidos na concretude da política de AEE na Unioeste. Essa clarificação auxilia a compreensão de como os atores sociais e estatais envolvidos com o serviço de atendimento a essa demanda vêm estabelecendo as interlocuções para efetivar o acesso ao Ensino Superior público.

É preciso registrar que a Educação Especial, de acordo com a LDB 9394/1996, é uma

como a inclusão escolar, por PCD, ou seja, instrumentos, usualmente de informática, de acessibilidade utilizados para vencer barreiras.

modalidade de ensino transversal a todos os níveis de ensino, com caráter de sistema integrado, em que os alunos com deficiência/necessidades especiais requerem algumas condições educacionais diferenciadas, podendo ser ofertadas numa perspectiva complementar ou suplementar (BRASIL, 1996).

Ao consultar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, verifica-se que esta normativa se reporta ao direito à educação a partir de um sistema inclusivo. Tomando essas duas regulamentações, pode-se compreender que se está passando por um processo de redefinição dos termos que se reportam às especificidades educacionais⁶.

Por sua vez, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁷, mantêm-se as duas expressões (BRASIL, 2008b). Essa posição pode indicar que, apesar de o processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as pessoas ocorrerem a partir da mesma lógica, o público em destaque possui certas singularidades, o que caracteriza especificidades, de modo que se requer aprofundamento de conhecimentos em processos didáticos e metodológicos para assegurar que todos tenham acesso ao conhecimento e dele se apropriem.

A pesquisa executada possui a sua justificativa e relevância social e científica na medida em que argumentos apresentados demonstram que o movimento de inclusão ganha espaço na disputa inerente às lutas sociais. Numa conjuntura de redefinição política, na oposição, encontra-se o âmbito das formulações econômicas, por exemplo, a que concebe que o Estado deveria ser mínimo em definição e efetivação de gastos sociais e, em contrapartida, máximo na garantia do direito privado. Em outro ponto de vista, as normativas tomam uma dimensão de, ao mesmo tempo, constituir um amparo legal para a efetivação da inclusão nos diversos setores da sociedade e, também, incentivar o indivíduo a ser empreendedor⁸, capaz de criar condições

⁶ Em ambos os casos, hoje (2019), devem estar matriculados em salas de aula do ensino regular, porém com suas especificidades asseguradas para terem acesso ao conhecimento, às explicações do professor, ao espaço físico, ao material didático.

⁷ Essa Política está em curso de alterações que estão sendo realizadas por consulta pública e grupos de instituições e profissionais que possuem acesso à participação presencial. “A Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Câmara dos Deputados promoveu, na última quarta-feira, (7), Seminário em conjunto com a Comissão de Educação para discutir a atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)” (UNDIME, 2018). Nesse sentido, conceituações podem sofrer ressignificações como os termos democracia, diversidade, diferença e inclusão (UNDIME, 2018).

⁸ Com base em Joseph Schumpeter, Capella (2016b) considera que “empreendedor não é necessariamente alguém que investe o capital inicial ou inventa um novo produto, mas sim o indivíduo que tem uma ideia. Qualquer indivíduo pode apresentar ideias engenhosas: a diferença é que, nas mãos de empreendedores, essas ideias se tornam poderosas e lucrativas. A noção de um indivíduo empreendedor está relacionada com o conceito de inovação [...]. O empreendedor, com suas motivações, capacidade e imaginação, percebe as oportunidades para a inovação e a materializa” (CAPELLA, 2016b, 487-488).

materiais de investir em si mesmo, com vistas a assegurar um aprimoramento profissional que lhe permita viver autonomamente, não mais dependendo estritamente do Estado ou de outra forma.

Assim, é neste bojo que o movimento da inclusão estabelece os seus entraves e percalços, com crescente estabelecimento de normas e legislações, fomentado tanto pelos movimentos sociais, dentre os quais o movimento das PCD, quanto por ações defendidas pelas emergentes políticas setoriais, recomendadas por documentos internacionais, como o “Relatório Mundial sobre a Deficiência” (BRASIL, 2012b). Nesse Relatório, delinea-se o fato de se estabelecer uma política educacional às PCD, capazes de superar barreiras culturais, atitudinais e físicas e também assegurar o atendimento especializado, previsão orçamentária, dentre outras recomendações.

Considerando a Constituição Cidadã do Brasil, a Conferência Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca, dentre outras recomendações internacionais realizadas nos séculos XX e XXI, em termos de humanização frente às reivindicações da sociedade civil ao Estado, em âmbito internacional e nacional, foram-se adotando diretrizes que correspondessem aos anseios daqueles que em geral sofrem discriminação, preconceitos, violência simbólica, física. Nessa perspectiva, pode-se inferir que existe certo avanço nas relações sociais que adentraram a esfera política, legitimadas, assegurando direitos civis, coletivos, sociais, ambientais, culturais, educacionais do homem e da mulher, residente numa sociedade que se pretende urdida por princípios democráticos.

A educação em estudo está nesse movimento de desenvolvimento humano e de respeito e reconhecimento à diferença. Tal referência pode ser observada na recomendação sobre a Educação Especial, pois “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 4).

No contexto universitário, a concepção de direitos iguais para todos recebeu destaque nas políticas propostas pela UNESCO, na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, em outubro de 1998, apresentando como principais postulados relacionados à educação superior: o acesso aos estudos superiores igual para todos (acesso ao ensino); o financiamento da educação superior como função essencial do Estado (FUNGHETTO; FELIX; CARVALHO, 2010, p. 27).

Observa-se, portanto, que o acesso ao Ensino Superior, tanto em nível internacional

como nacional, vem sendo debatido com maior ênfase desde a década de 1990. Os estudos de Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Nogueira e Nogueira (2014) e Chahini (2016), em que analisam a questão da inclusão a partir de pesquisas com alunos e/ou docentes, expressam uma abordagem quanto à definição de políticas de inclusão para o Ensino Superior, destinadas aos alunos com deficiência.

Como reflexão sobre a questão do atendimento no Ensino Superior nas Universidades Estaduais do Paraná, Rossetto (2009) explicitou uma série de apontamentos que estão envoltos no atendimento desse alunado, advertindo sobre a existência de atitudes estereotipadas em relação a esse segmento social.

Além de questões conceituais, tem-se uma estatística que apresenta o quanto se faz necessário efetivar o acesso ao Ensino Superior a este segmento populacional. Por meio das pesquisas de Rossetto (2009) e Miranda (2014), fica explícito o quanto o ingresso de PCD está aquém das estatísticas divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000; IBGE, 2010) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2004; INEP, 2013).

Rossetto (2009), em sua pesquisa, frente à análise realizada sobre inclusão no Ensino Superior, afirma que esse movimento de constituição da Inclusão no Ensino Superior acentua a função social da Universidade, pois retoma a discussão da concepção de cidadania na dimensão universal, fomentando uma política articulada aos interesses dos movimentos sociais e à produção de um conhecimento que possibilite ou que propõe como meta o atendimento educacional de todos os brasileiros, fato este que vai ao encontro dos acordos internacionais e normatizações nacionais que vislumbram a bandeira da inclusão social. Já para Santos (2011), o processo paradoxal de reforço às ações locais e de globalização não tem como ser interrompido, de modo que a constituição de redes em prol da democratização precisa ser fortalecida, sendo um dos papéis “da universidade pública na definição e resolução coletiva dos problemas sociais que agora, sejam locais ou nacionais, não são resolúveis sem considerar a sua contextualização global” (SANTOS, 2011, p. 40).

O problema de investigação que acompanhou a trajetória de construção desta pesquisa envolve direitos de PCD com questões internas à Universidade e também um conjunto de atores sociais locais, mas intrinsecamente ancoradas nas contingências internacionais e nacionais sob o prisma do sistema de expansão do Estado de bem-estar social⁹. Com essa premissa,

⁹ A universalização dos princípios liberais, a liberdade, a igualdade, a democracia, a cidadania, sustenta o eixo

compreende-se que, na sociedade brasileira, tem-se promovido a Educação Especial a partir de sua materialidade, tendo influência desde a peculiaridade cultural, educacional, política, econômica até questões globalizadas pela esfera nacional. A bandeira da inclusão social como eixo norteador rege as mobilizações da sociedade civil, em que algumas reivindicações são concretizadas como direito, inscritas junto ao marco legal.

Assim, este estudo contribui para potencializar possíveis redefinições de procedimentos estratégicos, a partir das reflexões e análises sobre o fazer de políticas públicas no Estado do Paraná, atividade que pode possibilitar um desabrochar de capacidades para a obtenção da cidadania e da constituição das dimensões política, crítica e da legitimidade em face da condição de atores envolvidos nesse processo.

Os estudos de Scalon (2011), sobre o processo de avaliação de políticas públicas revela o pouco conhecimento que os atores estatais têm sobre os usuários dessas políticas, os limites em identificar o que a população pensa sobre os serviços ofertados e quais setores públicos possuem conhecimento, às vezes fragmentado. Nessa perspectiva analítica, é preciso, portanto, ouvir e dar voz aos sujeitos que utilizam os serviços do AEE na Universidade, assim como aos representantes dos movimentos sociais e às suas respectivas instituições que são membros do PEE.

Com o intuito de encontrar respostas para os problemas e questões de investigação, estabeleceu-se como objetivo primordial: analisar as práticas dos atores envolvidos no fazer de política setorial, a fim de clarificar os limites e avanços da lógica do reconhecimento social para o estabelecimento de Políticas Públicas setoriais. Com esse propósito, pretende-se compreender e identificar os avanços e limites presentes que podem ser desveladas pelas ações dos atores envolvidos nos afazeres institucionais para efetivar as políticas desenhadas.

Nesta pesquisa, os principais atores envolvidos são: alunos e comunidade externa que utilizam o serviço, de modo a sobressair as possíveis contribuições para a efetivação e definição de políticas para a Educação Especial; técnicos e docentes que atuam diretamente no PEE; gestores (Diretor de *Campus*, Pró-Reitores ou seus representantes), os quais são os responsáveis pelos encaminhamentos para implantar e implementar a referida política.

norteador estruturante e estruturado das sociedades modernas. Cada nação em face da sua diversidade organiza as instituições frente à sua cultura e historicidade (ORTIZ, 2007), assim como as identidades, os interesses e as interações sociais. Para Santos (2011), o âmbito da Universidade está caminhando para uma estrutura transnacional voltada para o mercado globalizado, e que passa a definir estratégias para que a Universidade não potencialize o elitismo internacional dos países centrais sobre os periféricos.

O método de pesquisa etnográfico permitiu colher documentos, informações e vivenciar o cotidiano do PEE, à luz da percepção de pesquisadora, para identificar, analisar e interpretar as ações dos atores envolvidos no processo de estabelecimento de Políticas Públicas setoriais. Como explicitam Michaliszyn e Tomasini (2012, p. 50), trata-se de “estudo em profundidade de determinado caso ou grupo humano, sob todos os seus aspectos. Permite a análise de instituições, de processos culturais e de todos os setores da cultura”. Entende-se que o tipo de pesquisa levado a efeito vai ao encontro do proposto, pois envolve tanto a instituição quanto os atores envolvidos no fazer do AEE na Universidade.

Este estudo se utilizou de uma tipologia de pesquisa como a bibliográfica e documental para um corpo de dados empíricos. A pesquisa bibliográfica e documental se refere a uma atividade de exploração em periódicos, *sites* de teses e dissertações, para averiguar os trabalhos científicos sobre a temática na área das Ciências Sociais. A revisão bibliográfica foi realizada por meio de pesquisa que considerou o Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BBDT) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (Capes), Google Acadêmico, Revista Ciências Sociais da Unisinos e Banco de Teses e Dissertações de Ciências Sociais da Unisinos. Foram utilizadas palavras-chave como: inclusão AND universidade, inclusão AND ensino superior, inclusão AND política pública, ensino superior AND pessoa com deficiência, ensino superior AND deficiente, ensino superior AND pessoa com deficiências AND ciências sociais, universidade AND pessoa com deficiência AND Ciências Sociais.

Observa-se que a temática da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior abrange profissionais de variadas áreas do conhecimento, em sua maioria, da Educação. Dentre as temáticas em foco, estão estudos sobre a trajetória de vida do acadêmico com deficiência e sua compreensão sobre o processo de inclusão no Ensino Superior; concepção de pessoa com deficiência no espaço universitário; perspectiva dos docentes sobre a inclusão destes na Universidade; análise da acessibilidade e do atendimento educacional especializado (AEE).

Assim, coletaram-se subsídios teóricos que possibilitaram “buscar ou comparar informações, articular conceitos, avaliar ou discutir resultados, elaborar generalizações” (THIOLLENT, 1986, p. 27), ou seja, interpretar e analisar documentos primários e secundários à luz de reflexões científicas a respeito da temática, englobando conceitos atrelados ao tema da pesquisa e ao objeto propriamente dito. As técnicas de pesquisa que conduziram à coleta dos dados foram a observação participante, questionário e entrevista face a face.

As observações foram realizadas durante três meses, no cotidiano do PEE,

principalmente em reuniões, buscando detectar amiúde a lógica de funcionamento e das relações sociais presentes entre os envolvidos, observando as “codeterminações múltiplas e simultâneas” (GAIGER, 1999, p. 5). Como instrumento de registro dessas observações, utilizou-se o diário de campo que no ato da análise se consolidou como recurso de releitura do vivido e para o resgate de informações que ficaram imprecisas no próprio diário.

Na busca de amenizar as limitações e desvantagens da observação participante, agregou-se a técnica do questionário, com elaboração de perguntas objetivas, com espaço para comentários, aplicado a sujeitos delineados como aqueles envolvidos no processo do AEE. O foco do questionário se ateu aos setores centrais afetos ao objeto desta pesquisa, sendo um representante de cada setor. Na Reitoria, os setores foram: Pró-Reitorias de Graduação, Extensão, Recursos Humanos, Planejamento, Administração e Finanças. Nos *campi*, representam foco da pesquisa a direção de *campus* e os coordenadores de Centros e de Colegiados em que há alunos com PCD/PNEE. Do PEE, foram entrevistados os alunos, os docentes e os técnicos que atuam no programa. Da comunidade externa, foram entrevistados um representante de cada instituição partícipe. Os questionários foram formulados conforme a área de atuação dos sujeitos entrevistados, somando um total de quatro questionários¹⁰ com perguntas similares e outras diferentes, de acordo com a atuação de cada entrevistado na Universidade.

Para aprofundar sobre a perspectiva dos atores envolvidos, foi realizada entrevista face a face, que ocorreu com 15 sujeitos que também estão afetos ao objeto desta pesquisa, sendo 05 acadêmicos, 05 docentes, 02 gestores, 01 profissional de atendimento educacional especializado e 02 membros do PEE da comunidade externa.

Os estudos proporcionaram subsídio de fundamentação teórica que possibilitou uma conjunção analítica entre o contexto microssocial que ocorre na instituição pesquisada quanto ao atendimento às PCD/PNEE e às políticas públicas no âmbito do sistema macro da sociedade, de modo a compreender a temática num determinado espaço histórico-geográfico. Nessa lógica, a narrativa científica desta pesquisa explicita as proposições de Ensino Superior às PCD/PNEE da Unioeste, no que tange às ações dos envolvidos com a política do AEE, que em sua última instância pode retratar o reconhecimento social desse segmento nas Instituições Estaduais de

¹⁰ Sendo: 01 questionários para alunos que utilizam os serviços do AEE, 01 para os Diretores de *Campus*, de Centros, os representantes do Gabinete do Reitor e Pró-Reitores, Coordenadores de Colegiado, os membros da equipe do PEE (técnicos, docentes, estagiários, alunos/bolsistas, coordenador e supervisores), 01 para a comunidade externa, que são membros da equipe do PEE, e 01 para um representante da SETI.

Ensino Superior (IEES).

Possibilita, assim, transposições a generalizações passíveis de pensar a temática em âmbito estadual e/ou nacional, a partir da reflexão entre “teoria e empiria” sobre a temática em questão. A partir da análise de conteúdo, compreenderam-se os preâmbulos pelos quais as práticas sociais que os atores envolvidos com o AEE na Unioeste perpassam para o estabelecimento desta PLEE.

Este estudo é composto de sete seções, que vão se desdobrar em subseções. A primeira seção corresponde a este momento introdutório, que constitui ao leitor as bases que a Tese busca trilhar.

A segunda seção consiste em estudos e análises sobre as aproximações do conceito de sujeito em Foucault (2006a) e de indivíduo/sujeito em Touraine (2011), articulando a concepção de PCD pautado em Lev S. Vigotski e no modelo social da deficiência. Busca-se constituir subsídios teóricos para compreender os atores envolvidos no objeto da pesquisa em suas múltiplas influências: o individual, o coletivo, o social, o político e o econômico.

A terceira seção aborda o contexto pelo qual a sociedade perpassa, buscando articular essa realidade ao tema da pesquisa, que é o processo de inclusão de PCD/PNEE no Ensino Superior. O enfoque se dá em processos conceituais que estão atrelados à PLEE, que são a questão do reconhecimento social, da diversidade e da inclusão, respectivamente. Essas abordagens são inerentes aos direitos universais para a materialidade da cidadania, oriunda de prerrogativas sociodemocratas.

A quarta seção focaliza o estabelecimento de políticas públicas como direito universal para efetivação da cidadania. Nessa perspectiva, a seção aborda a análise de políticas públicas, os atores envolvidos e as instituições, e enfatiza o Ciclo da Política Pública para aprofundar os conhecimentos sobre o processo decisório, sua formulação, execução e avaliação (VIANA, 1996). O fazer de Política Pública é pensado e produzido por atores sociais, estatais e de mercado, sendo que pode haver convergências e divergências, revelando níveis de influência e poder desde a etapa decisória à implementação, execução e avaliação. Assim, trata-se de um espaço sociopolítico com contradições e interesses político-econômicos variados. Destaca-se a participação em graus diferenciados do movimento social na efetivação de determinadas políticas públicas, montante este que ocorre frente a uma série de situações de conflituosidades.

A quinta seção discorre sobre o processo de democratização do Ensino Superior, considerando o movimento para tornar esse nível de ensino um direito de todos, em que pese à conjuntura seja de um projeto internacional/nacional de privatização deste nível de ensino.

Adentra-se em como se encontra o estabelecimento da Educação Especial no AEE aos alunos com PCD/PNEE das IEES, por meio de artigos, estudos e pesquisas, buscando identificar o processo de estabelecimento destas. O conjunto das leituras, reflexões, interpretação e análise constitui respaldo teórico-metodológico para proceder à análise dos dados obtidos junto à Unioeste como campo de pesquisa sobre políticas de educação especial/AEE.

Na sexta seção, como continuidade, explicitam-se, em forma de narrativa analítica, os dados empíricos sobre as práticas sociais dos atores envolvidos com o AEE na Unioeste à luz das percepções e observações da pesquisadora, abstraídos da observação de campo.

Imbuídos de aproximação das reflexões teóricas e da pesquisa empírica junto à percepção dos atores envolvidos sobre o AEE na Unioeste, o questionário e a entrevista face a face estão dispersos no corpo da Tese. Por meio do questionário, puderam-se abstrair inferências sinalizadas pelos atores que contribuem para revelar os “papéis” e as “práticas posicionais” (COHEN, 1999, p. 439) destes em relação às suas ações e posições frente ao AEE na Universidade.

Com igual importância, mas com caráter de maior aproximação das vozes dos atores envolvidos com o estabelecimento do AEE na Unioeste, a entrevista face a face possibilitou ouvi-los em suas arguições, pensamentos, opiniões e suas experiências como atores que estão produzindo os serviços de AEE ou como acadêmicos que estão utilizando estes serviços ao mesmo tempo em que contribuem para a definição dos procedimentos de atendimento educacional especializado nesta Universidade. Como também, a expressão da influência de atores dos movimentos sociais, que, para além dos muros desta instituição, mobilizam-se e participam das definições das diretrizes que o PEE estabelece para efetivar o AEE na Unioeste.

A sétima seção discorre, em termos de considerações finais, que o reconhecimento social do sujeito com deficiência perpassa a concretização de políticas públicas de Educação Especial/AEE no campo do Ensino Superior. As práticas dos atores envolvidos com essa política revelam uma disparidade de compreensões e encaminhamentos. Parece que a formação profissional, a atuação do sujeito em movimentos sociais ou a não participação, a posição institucional que possui são condicionantes que influenciam na concepção de sujeito de direito universal, por conseguinte, na compreensão de PCD. Esses conjuntos de fatores desencadeiam nos sujeitos ações que ora se alinham ao reconhecimento social do sujeito com deficiência, ora como um reconhecimento genérico, ignorando suas especificidades acadêmicas. Assim, o reconhecimento social perpassa o discurso, pela regulamentação e inexoravelmente pela ação de si e do outro para materialização das políticas de AEE nas IEES.

2 O SUJEITO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL

Para compreender as práticas sociais para o estabelecimento da PLEE/AEE, *a priori* é necessário se aprofundar em conhecimentos que balizam as ações dos atores envolvidos a partir do entendimento de quem são estes atores afetos a esse processo. Desse modo, interpelar e/ou clarificar quem são esses envolvidos é um exercício profícuo para esta pesquisa.

Realizar essa laboração de compreender as circunstâncias dos indivíduos no contexto da contemporaneidade, no processo de apropriação de outros saberes, em termos de questões sociais, articuladas a si, seria o “eu e o nós”, é algo que exige um esforço analítico um tanto complexo. Como advertem Santos e Meneses (2009, p. 39), o “controle sobre as coisas transformou-se em controle sobre as pessoas”. Além desse controle, o processo de globalização tem influenciado na compreensão de si, em termos de linguagem, de pensamento, de moda, no setor vestuário e de cosméticos. Intervém, portanto, no que se veste, no que se come, na organização estrutural do trabalho, no que se pensa.

Nesse sentido, optou-se por utilizar dois autores. Um cuja análise tem como ênfase a estruturação do sujeito numa perspectiva das ciências sociais e outro que busca compreendê-lo em sua composição subjetiva numa reflexão histórico-filosófica. Alain Touraine (2011) e Michael Foucault (2006a) trazem reflexões que contribuem para compreensões sobre quem é/são esse(s) sujeito(s) da contemporaneidade.

Ao abordar os sujeitos com deficiência, busca-se uma bibliografia que se dedica a compreendê-los em sua emergência e constituição e no contexto social. Então, ao adentrar a concepção de PCD, tomam-se, para análise, vertentes que partem do pressuposto de que a deficiência é constituída no e pelo social, sendo uma das vertentes a teoria histórico-cultural e a outra o modelo social da deficiência.

2.1 OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NA PERSPECTIVA DE MICHEL FOUCAULT

Estabelecer um diálogo enriquecedor entre algumas noções de Foucault e os objetivos do estudo da presente Tese, mantidas diferenças e tensões que lhes são constitutivas, acredita-se, pode operar a partir de ferramentas conceituais desenvolvidas pelo autor. O autor, ao se debruçar em compreender o significado de ser sujeito, utiliza como metodologia para a investigação e reflexão conteúdos histórico-filosóficos, e aqui privilegia-se a obra *Hermenêutica do Sujeito*, elaborada a partir de aulas em 1982. No curso de 1983, assinala sua

intenção discorrer sobre a passagem do governo de si ao governo dos outros. O autor destaca que seus estudos se deram em torno da articulação dos saberes, de compreender a tecnologia do poder e a constituição dos modos de ser do sujeito a partir das práticas de si. Quanto a esta última temática, assinala:

[...] tratava-se de analisar o eixo de constituição do modo de ser do sujeito. E aí o deslocamento consistiu em que, em vez de se referir a uma teoria do sujeito, pareceu-me que seria preciso tentar analisar as diferentes formas pelas quais o indivíduo é levado a se constituir como sujeito. E, tomando o exemplo do comportamento sexual e da história moral sexual, procurei ver como e através de que formas concretas de relação consigo o indivíduo havia sido chamado a se constituir como sujeito moral da conduta sexual. Em outras palavras, tratava-se aí também de realizar um deslocamento, indo da questão do sujeito à análise das formas de subjetivação, e de analisar essas formas de subjetivação através das técnicas/tecnologias da relação consigo ou, vamos dizer, através do que se pode chamar de pragmática de si (FOUCAULT, 2010, p. 6).

Esse autor centralizou a investigação na subjetivação e no afã de constituir uma lógica reflexiva sobre a subjetivação e sua relação com o mundo exterior no qual o indivíduo se insere. Em seus estudos, buscou problematizar a questão do poder, do corpo, da disciplina e da conduta (FOUCAULT, 1984). Além do mais, expressa ainda que a verdade, o poder e a conduta individual, para serem compreendidas, necessitam ser pensadas uma em relação à outra, numa relação dinâmica e articulada e não numa relação de junção. Para a compreensão do sujeito e sua subjetivação na prática social, analisa textos histórico-filosóficos. Sendo um processo de continuidade e descontinuidade, e ao se remeter ao período moderno, expõe as rupturas e influências na consolidação do sujeito contemporâneo. O autor explicitou como o sujeito se constitui em seu conhecimento de si e em seu cuidado de si, sendo seus significados inerentes ao pensamento e às práticas sociais do período vivido. Gros (2006, p. 649) afirma que “Desde logo compreendemos o próprio título do curso de 1982: ‘Hermenêutica do sujeito’. O eu que suspeita, cercando suas próprias emoções, reforça o tema do combate contra si, vale-se da radical fragilidade do sujeito e associa cada vez mais fortemente o prazer e o mal”.

Alguns conceitos fundamentais utilizados como linha de reflexão elaborada pelo autor: o primeiro a ser destacado é o que compreende por cuidado de si, que se refere à autorreflexão ou ocupar-se de si, que diz respeito ao autoconhecimento e entre si e o outro, entre si e as funções que ocupa no social. Seria o desenvolvimento espiritual o qual, num processo de conhecimento de si e de si com o mundo circundante, acarreta a transformação de sua

consciência, de suas atitudes, posturas, de suas práticas sociais em prol de um processo de autoconhecimento.

O cuidado de si produz uma mudança em um plano espiritual, para além do indivíduo biológico, no plano da psique, do poder de interpretação e análise do próprio pensamento, da compreensão de mundo, de suas posturas, de sua conduta em relação ao mundo exterior. Outro termo utilizado é o conhecimento de si (FOUCAULT, 2006a), que se refere ao sujeito como indivíduo, em sua forma biológica, numa construção de consciência de si como ser em sua existência.

O conhecimento de si está voltado para as experiências materiais e a razão. A consciência é constituída a partir das experiências empíricas e pelo conhecimento da ciência. Na modernidade, com o positivismo, a centralidade ocorre na razão, nas técnicas, nos saberes científicos, secundarizando o “cuidado de si mesmo” (2006, p. 14). Nessa reflexão, observa-se que ocorre, com o ingresso da lógica positiva, a cisão entre o sujeito em sua subjetivação na prática social, sua introspecção reflexiva sobre si e sobre o mundo que o cerca e a racionalidade. Foucault (2006a) sinaliza que, para compreender o sujeito, há que se observar a relação com o poder e a verdade, sendo que essa inter-relação entre sujeito, poder e verdade produz uma cultura que repercute no próprio sujeito como ser social.

Observando o contexto contemporâneo, em que a sociedade está regida por um sistema que valoriza o consumo, o individualismo, o imediatismo, ter-se-á um sujeito ou “sujeitos” (FOUCAULT, 1984, p. 1). O termo *sujeito* é empregado em decorrência de que as sociedades ocidentais estão estruturadas sob princípios liberais e pelo sistema capitalista, os quais se estruturaram conforme sua história, cultura, política e economia. É relevante sinalizar que, para Foucault (2006a), sujeito é(são) aquele(s) que representa(m) o indivíduo de uma organização social, de determinado espaço geográfico e de determinada temporalidade. Sem, com isso, não reconhecer que princípios morais, valores, costumes do passado não se reconfiguraram e estão presentes na modernidade¹¹. Nesse sentido, o cristianismo contribui com seus princípios para a formatação do bom cidadão. Diria o autor que se trata da relação entre os princípios pastorais,

¹¹ Como exemplo, cita-se o cristianismo, que há milênios contribui para a formação do sujeito numa lógica cristã, tanto que a Constituição Federal do Brasil, em seu Preâmbulo, se reporta a Deus: “[...] representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988, p. 1).

articulados com o Estado, no processo de governabilidade, exercendo tecnologias de poder junto ao sujeito.

Esta forma de poder se exerce sobre a vida cotidiana imediata, que classifica indivíduos em categorias, os designa pela sua individualidade própria, lhes amarra a suas identidades, lhes impõe uma lei de verdade que lhe faz reconhecer e que os outros devem reconhecer neles. É uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos. Há dois sentidos a palavra “sujeito”: sujeito submetido ao outro pelo controle e a dependência, e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou o conhecimento de si. Nos dois casos, esta palavra sugere uma forma de poder que subjuga e uma que é subjugada (sujeito passivo)¹² (FOUCAULT, 1982, p. 4).

O sujeito, portanto, está entrelaçado às tecnologias de poder, seja por meio de normatizações, práticas sociais, seja no próprio processo de autoconhecimento. Segue delineando os tipos de luta que os sujeitos produzem, buscando, por meio das reivindicações, seus direitos fundamentais.

De maneira geral, pode-se dizer que há três tipos de lutas: aquelas que se opõem às formas de dominação (étnicas, sociais e religiosas); aquelas que denunciam as formas de exploração que separam o indivíduo do que ele produz; e aquelas que combatem tudo o que une o indivíduo a ele mesmo e garante assim a sua submissão aos outros (lutas contra a sujeição, contra várias formas de subjetividade e submissão)¹³ (FOUCAULT, 1982, p. 4).

Destaca-se que, dessas lutas, as culturais, na contemporaneidade, são as que estão em maior evidência, sendo também estas que, por meio de legislações, estão ampliando os instrumentos para o reconhecimento social. Afirma que na sua época as lutas contra a sujeição da subjetivação é que estão em evidência. Talvez seja possível interpretar que essa luta está relacionada aos movimentos culturais, pois, em última instância, esses movimentos lutam por direitos que, em sua gênese, estão vinculados à subjetividade e identidade do sujeito. Isto é, não

¹² Tradução própria. Segue o texto original: “Cette forme de pouvoir s'exerce sur la vie quotidienne immédiate, qui classe les individus en catégories, les désigne par leur individualité propre, les attache à leur identité, leur impose une loi de vérité qu'il leur faut reconnaître et que les autres doivent reconnaître en eux. C'est une forme de pouvoir qui transforme les individus en sujets. Il y a deux sens au mot «sujet»: sujet soumis à l'autre par le contrôle et la dépendance, et sujet attaché à sa propre identité par la conscience ou la connaissance de soi. Dans les deux cas, ce mot suggère une forme de pouvoir qui subjuge et assujettit” (FOUCAULT, 1982, p. 4).

¹³ Tradução própria. Segue o texto original: “D'une manière générale, on peut dire qu'il y a trois types de luttes: celles qui s'opposent aux formes de domination (ethniques, sociales et religieuses); celles qui dénoncent les formes d'exploitation qui séparent l'individu de ce qu'il produit; et celles qui combattent tout ce qui lie l'individu à lui-même et assure ainsi sa soumission aux autres (luttes contre l'assujettissement, contre les diverses formes de subjectivité et de soumission)” (FOUCAULT, 1982, p. 4).

apenas em sua extensão de indivíduo com suas características físicas e biológicas, mas sim nas repercussões que o processo de discriminação e preconceitos ocasiona na subjetividade do sujeito.

Salvaguardando o objeto de estudo sobre movimentos culturais de cada autor, como em Honneth (2003), Fraser (2006) e Touraine (2011), para Santos e Meneses (2009) são os movimentos culturais que têm lutado para romper com os preconceitos e discriminações a eles impostos. Para Foucault, essas lutas não estão voltadas para uma classe social, para uma elite, uma instituição, mas contra uma forma de poder, uma técnica de poder que fomenta a sujeição do sujeito. Segundo o autor, conforme expresso “sujeição é maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com essa regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática” (FOUCAULT, 1998, p. 27).

Ele considera que é possível realizar uma conversão de posições e atitudes que vão ao contrário do ordenamento político e econômico, libertando-se¹⁴ dessas tecnologias de poder. “A conversão é um processo longo e contínuo que, melhor do que de transubjetivação, eu chamaria de autossubjetivação. Pode-se efetuar a seguinte questão: Fixando-se a si mesmo como objetivo, como estabelecer uma relação adequada e plena de si para consigo?” (FOUCAULT, 2006a, p. 263). Para o pensador, seria mediante ações para consigo mesmo, realizar o retorno a si por meio do olhar para si mesmo, ou seja, é o retorno “do olhar na direção de si mesmo, [diferenciando-o do] olhar posto nos outros” (FOUCAULT, 2006a, p. 273). A conversão de sua autossubjetivação está articulada à libertação das tecnologias de poder e da verdade por ela postulada.

Algumas observações ainda são necessárias. Foucault (2006a) explicita que o sujeito, para ter condições de realizar o autoconhecimento e atuar no social como alguém que intervém na política, precisa de um capital educacional substancial, que possibilitasse ao sujeito competir com os demais no pleito ao governo da cidade; um mestre que o levasse ao autoconhecimento/cuidado de si, pois às vezes o ignorante ignora a própria ignorância. Dessa forma, para esse exercício de conversão da autossubjetivação, o sujeito também requer mediações externas, em termos de produção de uma capacidade de reflexão sobre si, sobre os outros e sobre o contexto sociopolítico, econômico e cultural que o cerca. Qualquer sujeito pode

¹⁴ Cita a Revolução Francesa como um momento histórico em que os sujeitos se tornam revolucionários. A conversão constitui-se num processo contínuo de retorno a si, de ocupar-se consigo mesmo, numa transformação da “autossubjetivação” (FOUCAULT, 2006a, p. 263).

ser agente, ou seja, “um sujeito agente, agente como cidadão, agente como sujeito, eventualmente agente como soberano. A questão da filosofia não é a questão da política, é a questão do sujeito na política” (FOUCAULT, 2006a, p. 290).

A partir dessas narrativas, é possível mencionar a importância de os usuários terem conhecimento das normas legais para pensarem estratégias de mobilização.

“Acredito que falta o conhecimento da legislação não por parte do gestor, mas por parte de quem usa, porque, se quem usa conhecer a legislação e começar a cobrar esse gestor, aí vai ser diferente, vai ser como o funcionamento de um país de Primeiro Mundo. De quem é usuário. Percebo que aqui dentro da Unioeste a coordenação, os líderes dentro do curso, eles não querem que você saiba como funciona o jogo. Eles podem fazer como querem porque, a partir do momento que você sabe como funciona o jogo (que foi o que aconteceu comigo, que li todos os regulamentos da Unioeste), então comecei a aprender a jogar dentro da instituição. Foi quando comecei a ter atrito com os professores, porque eles não gostaram nem um pouco” (Entrevista Acadêmico EA5).

Pela observação de campo, questionário e entrevistas, acresceria que os servidores que atuam junto ao AEE precisam adquirir maiores conhecimentos em gestão pública e potencializar a articulação junto ao poder executivo e legislativo para igualmente estabelecer mecanismos de consolidação do programa na Universidade.

O sujeito, em sua produção da subjetivação, constitui uma relação entre a subjetividade e a objetividade como um processo pelo qual o sujeito se constitui como sujeito, em que, ao exercitar uma autorreflexão sobre seus princípios e os que regem o social, tome decisões que estejam em concordância com uma democracia voltada para a constituição de um bom governo. Em vista do bom governo ou não, participar da vida política com compromisso voltado para os membros da sociedade é uma dinâmica que engendra vários condicionantes presentes na constituição do sujeito.

Desses condicionantes, poder-se-ia destacar a relação de sujeito e poder no qual esse sujeito está inserido; a qualidade da educação formal à qual tem acesso; a capacidade de reflexão sobre si e sobre o outro e de ambos, o “eu e o nós” no contexto sociopolítico-econômico e educacional. Ser um participante na seara política com princípios democráticos exige do sujeito um exercício reflexivo de autoconhecimento e conhecimento do real de modo constante e dinâmico. A abordagem da constituição de poder considera a relação entre sujeito, poder e lei, e toma como ponto de partida o processo de dominação entre sujeitos, que são as técnicas de poder, sua heterogeneidade e a sujeição oriunda dessas técnicas que melhor poderiam

explicitar esse processo de dominação e de poder. Cabe observar a relação de sujeição e de dominação “da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, do aprendiz ao mestre, da família à administração pública” (FOUCAULT, 2005, p. 52). Numa perspectiva fenomenológica, supõe-se a existência da consciência ou o que se afirma como ela opera numa relação de poder e que como tal pode ser esquematizado.

Não por último, existem também implicações nessa aproximação com o pensamento foucaultiano, devido à origem do modelo num contexto de relações desigualitárias em meio à busca por modos de subjetivação. O contexto atual da PCD sustenta uma ética construída em torno da prática reflexiva da liberdade e uma nova estética da existência.

A fim de ampliar a compreensão da formação do sujeito, acrescentam-se as análises de Touraine (2011), que se debruçou, a partir do social, a observar essa constituição perante a consciência de si e deste eu em atuação para o coletivo.

2.2 O ATOR SOCIAL NA PERSPECTIVA DE ALAIN TOURAINE

Para compreender as PCD como sujeitos com capacidade de alteração das determinações que pesam sobre sua história individual e coletiva, convém realizar um percurso por autores que auxiliam nessa perspectiva. Touraine (1994, 2009, 2011), ao fazer um exame pormenorizado sobre a questão do sujeito, elabora-o a partir do diagnóstico situado no contexto da modernidade. Isso não significa que desconsiderou períodos anteriores, mas sua centralidade está em como o sujeito se constitui ou não em ator pessoal e coletivo na modernidade. Para tanto, toma duas unidades como ponto de partida: a racionalidade e a subjetivação. Nessa perspectiva, a modernidade foi e é composta pela estruturação da razão por meio de técnicas, ciência, tecnologia e pela conduta do indivíduo nas relações interpessoais. Para ele, um tensionamento entre razão e subjetividade é um dos fatores que institui valores, normas, técnicas, comunicação, tecnologia na vida social. Agregam-se também os direitos universais oriundos da filosofia liberal, a qual também considera não social, pois essa base filosófica, pautada na liberdade, igualdade, democracia e fraternidade, ao ser posta ou imposta às variadas sociedades, desconsidera as distintas organizações, tradições, costumes e culturas.

Apesar de essas unidades terem sido produto de práticas sociais, a ciência e as gerações dos direitos, no processo de abstração do mundo objetivo, constituíram-se em integração interdependentes no sentido de passarem a nortear as condutas humanas, de modo a tomarem toda e qualquer sociedade como campo de aplicação de sua lógica e princípios. Em outras

palavras, Touraine (1994, 2009, 2011) expressa que as sociedades ou as nações produzem sua modernidade por processos de modernizações distintas, ocorrendo uma síntese entre a racionalização, os direitos universais, a materialidade de cada sociedade articulada com as condutas individuais e coletivas. As condutas individuais se encontram vinculadas ao capital econômico, político, social e simbólico, mas a atenção na contemporaneidade se reporta às questões culturais.

A característica social e cultural advém de uma origem universalista, como se ocorresse de modo igualitário, secundarizando as questões particulares de cada sociedade (TOURAINÉ, 2011). Para o autor, a racionalização e os direitos humanos como veículo para a liberdade estão em constante movimento, entretanto, com uma dinâmica de dissociação. Ao mesmo tempo em que a ciência, a tecnologia, as técnicas se aprimoram, elas se afastam do sujeito, alinhando-se a uma sociedade voltada para a acumulação de riquezas por uma parcela da população e menos para uma distribuição do patrimônio de conhecimentos político, econômico, educacional para a maioria. Semelhantemente a isso, as inovações tecnológicas, ao mesmo tempo em que são um prolongamento do corpo, são capazes de “insular o sujeito”.

A contemporaneidade está regida, se de um lado pelos direitos ampliados, de outro, pela razão e pelo sistema capitalista. Nessa articulação, o sistema societário, especialmente com uma economia globalizada, passa a ser independente das condutas individuais e coletivas, estabelecendo as pautas, as normas, as relações políticas, econômicas e sociais.

Com o desenvolvimento da tecnologia e da ciência, os sujeitos necessitam cada vez mais se apropriarem de informações e conhecimento para buscarem um espaço no mercado de trabalho. Por outro lado, o setor produtivo centralizado na acumulação de riquezas e no consumo, por meio da comunicação por meio das mídias, produz características comuns a grupos de indivíduos que estabelecem desejos, sonhos, necessidades para além do que se realmente necessita para viver. Quais necessidades precisam ser satisfeitas e de quem? E mais, na perspectiva de Ruscheinsky (2010), seria possível perguntar: há como definir satisfação numa sociedade insatisfeita? Essa é uma tentativa de desviar-se da armadilha de análises situacionais, que acabam mantendo veladas as condições desiguais dos contextos sociais e suas influências na própria compreensão do mundo por parte dos sujeitos. Desejos e sonhos são produzidos por um mercado voltado a partir do imaginário, levando os sujeitos a acreditarem que precisam possuir determinado bem, seja ele material ou imaterial (TOURAINÉ, 1994, 2009, 2011).

O autor salienta que a modernidade compreende a conjunção entre a razão e o sujeito,

entre a consciência e a ciência, em que pese o ideário liberal pós-moderno, o qual denomina de sociedade programada, veicular o consumo de massa e a comunicação como instrumentos para produção do não sujeito, a modernidade não existe sem o sujeito.

Não existe modernidade a não ser pela interação crescente entre o sujeito e a razão, entre a consciência e a ciência, por isso quiseram nos impor a ideia de que era preciso renunciar à ideia de sujeito para que a ciência triunfasse, que era preciso sufocar o sentimento e a imaginação para libertar a razão, e que era necessário esmagar as categorias sociais identificadas com as paixões, mulheres, crianças, trabalhadores e colonizados, sob o jugo da elite capitalista identificada com a racionalidade ordem (TOURAINÉ, 1994, p. 219).

Essa dinâmica entre mundo objetivo e mundo subjetivo constitui situações que inibem, em parte, a emergência do sujeito e do ator pessoal e coletivo. Com a propalação do sistema como ordenamento do mundo, com a produção de consumo e comunicação de massa, também avançaram as reivindicações pela igualdade de direitos: os trabalhadores por condições de trabalho; as mulheres por igualdade de gênero; os negros, seu reconhecimento como sujeito de direitos; as PCD, condições adequadas para se integrarem nos espaços sociais, institucionais. Um contexto que, ao mesmo tempo, reprime o ator pessoal e coletivo, mas constitui instrumentos para sua atuação em favor de sua liberdade como cidadão.

Esse movimento produziu um fenômeno que anteriormente não era algo saliente no contexto societário. A ótica cultural passou a ser um foco de estudos e análises, uma vez que, nas relações sociais e nas instituições, as organizações de mulheres, negros, etnias, indígenas, PCD começaram a se colocar de modo mais incisivo e organizado, trazendo mudanças para as relações interpessoais, na política, na educação, no trabalho. Touraine (2011) considera que as ciências sociais, na atualidade, devido às transformações sociais, necessitam rever suas análises teóricas, pois as temáticas tiveram foco quase exclusivo na centralidade da política e na questão econômica. As desigualdades na distribuição de renda desconsideraram questões culturais que, após a década de 1960, começaram a ter relevância devido às mobilizações de segmentos sociais em prol de garantia de direitos e equidade social.

Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 127) contribuem com essa reflexão, ao sinalizar que as “inúmeras desigualdades (sociais, étnicas, raciais e de gênero) presentes na sociedade brasileira, historicamente acumulam um quadro de exclusões e contradições marcados por políticas públicas lábeis e inconsistentes”.

O processo de apartação social tem contribuído para a perpetuação de relações de poder econômico, político, cultural, educacional, tecnológico e de ideologias adversas às pessoas com

deficiência. Na mesma direção, encontra-se a relação com a colonialidade contemporânea, que tem subjogado o conhecimento e a cultura popular, seja de uma nação sobre outras, seja a nível interno de uma classe sobre as demais. Existe um movimento de reconhecimento da epistemologia do Sul ou de compreensões alternativas que demandam se colocar como sujeito de direito: por sua cultura, por conhecimentos produzidos, de cidadão.

Outros autores, como Honneth (2003) e Fraser (2006), expõem que, na contemporaneidade, a questão cultural tomou centralidade pela sua importância para compreender a complexidade e a diversidade. Colocar a análise cultural como eixo para a compreensão da realidade circundante possibilita uma abertura para observações ocorridas nas relações sociais que eram passíveis de passar despercebidas ou ser secundarizadas devido à ênfase no teor político e econômico/social sobre a materialidade vivida. Em suas palavras, Touraine (2011, p. 9) afirma que “é dentro deste novo paradigma que precisamos situar-nos para sermos capazes de nomear os novos atores e os novos conflitos, as representações do eu e das coletividades”.

O autor, ao pensar a compreensão da modernidade, defende que o contexto social está perpassando uma conjuntura que coloca a vida social em processo de isolamento, ou seja, como “fim do social” (TOURAINÉ, 2011, p. 95). O fato de os sujeitos buscarem a própria preservação e estarem envoltos nas ideologias do individualismo, da decomposição social, do sistema de mercado, mais as guerras e o comunitarismo, está levando a um tipo de isolamento que potencializa a quebra dos laços afetivos e sociais, seja com a família, grupos de amigos, no trabalho e outros. A insegurança e as violências simbólicas estão encrudescendo os homens e mulheres, de tal forma que, em vez de desenvolver sua humanidade/irmandade, parece estar a perdendo.

O que estamos vivendo não é, portanto, a ruína de um castelo de areia, é o esgotamento da política social centrada na sociedade, nas suas funções e em sua integração. Já estamos todos empenhados na passagem de uma sociedade fundada sobre ela mesma, à produção de si pelos indivíduos, com a ajuda de instituições transformadas. É isso que significa este fim do social de que estou falando aqui. [...] Nenhum tema é mais propagado hoje do que a ruptura do laço social. Os grupos de proximidade, a família, os amigos, os companheiros, o meio escolar ou profissional (TOURAINÉ, 2011, p. 81).

Nessa perspectiva, a sociedade, como está estruturada em suas políticas públicas, não está dando conta de manter uma sensatez político-econômico e social, mesmo porque o Estado não é onipotente, como sistema jurídico de dada sociedade. Desde sua origem, apesar de

proposições e utopias, não constitui um ambiente societário igualitário. Contudo, a forma como o Estado e o Mercado produziram igualdades/desigualdades está levando a sociedade a um colapso nas relações sociais. A forma de manutenção prioritária da maioria da população, que é o trabalho, não atende de forma universal à população em idade economicamente ativa (CASTEL, 2013; TOURAINE, 2011; SANTOS; MENESES, 2009). Esse movimento está ocasionando um exército de pessoas desempregadas, que, de alguma forma, buscam sua sobrevivência, seja por meios ilícitos, por emigração a outros países, por guerras.

Santos e Meneses (2009) destacam que o contrato social estabelecido na modernidade está sendo substituído por um contrato privado, com o setor privado assumindo o papel de regulador de setores que antes estava a cargo do Estado:

[...] o regresso do colonizador. Implica o ressuscitar de formas de governo colonial, tanto nas sociedades metropolitanas, agora incidindo sobre a vida dos cidadãos comuns, como nas sociedades anteriormente sujeitas ao colonialismo europeu. A expressão mais saliente desse movimento é o que eu designo como nova forma de governo indireto. Emerge em muitas situações quando o Estado se retira da regulação social e os serviços públicos são privatizados. Poderosos actores não-estatais adquirem desta forma controle sobre as vidas e o bem-estar de vastas populações, quer seja o controle dos cuidados de saúde, da terra, da água potável, das sementes, das florestas ou da qualidade ambiental (SANTOS; MENESES, 2009, p. 36).

Essa forma de reorganização social, segundo Santos e Meneses (2009), mantém a democracia liberal, mas, ao mesmo tempo, constitui um tipo de “fascismo social” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 37), em que ocorre o fortalecimento daqueles que possuem o poder político-econômico e que definem as condições de vida dos desfavorecidos. Se pensarmos em termos de Brasil, um país que nem chegou a constituir uma política num Estado de bem-estar social, essa conjuntura de massas desempregadas, sem perspectiva de prover a subsistência, de jovens sem perspectivas futuras, de pessoas idosas sem os devidos cuidados, leva a um número alto de violências de toda ordem, simbólicas e físicas. Giroux (2018), em concordância com os autores supramencionados, sobre fascismo liberal destaca:

Defino [...] como, simultaneamente, um projeto e um movimento, que operam como força que se aplica na direção de enfraquecer, quando não de destruir, todas as instituições que organizam uma democracia, minando todos os mais valiosos princípios, sem os quais a dita democracia não é democracia. Assim, o fascismo neoliberal garante terreno fértil onde semear a arquitetura ideológica, os valores pervertidos e as relações sociais do racismo que são produzidas e sancionadas em regimes fascistas (GIROUX, 2018, p. 9).

Esse autor segue expressando o quanto o fascismo é radical no sentido de controle e subjeição dos sujeitos ao sistema financeiro, em que “a demonização do diferente, um discurso fracassista pró-redução e contenção; propaganda a favor da violência mais brutal, até o estabelecimento de um estado de violência sob as formas mais heterogêneas” (GIROUX, 2018, p. 9).

Nesse ambiente, o número de drogados, suicidas, desempregados, deprimidos, dentre outras situações que fragilizam a psique e as relações sociais, é considerado fator relevante para análise e estudo de indicadores sociais (SIMÕES; ATHIAS; BOTELHO, 2018), apesar de haver avanços tecnológicos e científicos. Esse avanço científico poderia contribuir para um movimento contrário, proporcionando qualidade de vida. Para Touraine (1994), esse contexto de produção de exclusões e ruptura de laços afetivos interfere diretamente na relação da subjetivação do indivíduo, que acaba por não se reconhecer como sujeito; logo, não constituindo condições subjetivas nem objetivas para atuar em defesa de seus direitos e do coletivo.

Está salpicada de buracos, de fendas no fundo dos quais se ouve não a voz do sujeito, mas o grito ou mesmo o silêncio daquele que não é mais sujeito, o suicida, o drogado, o deprimido, o narcisista, como se a sociedade fosse um autódromo atrás do qual se esconde o hospital para onde se enviam os acidentados (TOURAINÉ, 1994, p. 284-285).

Existem, portanto, indivíduos que, por sua condição material, não se reconhecem como sujeitos de direitos; logo, estão muito mais suscetíveis ao controle das instituições e normatizações, seja na escola, na família, no trabalho, no presídio, em instituições acolhedoras, como os albergues. Na defesa dos direitos, Touraine (2011) centraliza sua abordagem a partir da ação do sujeito como ator em defesa dos direitos pessoais e coletivos, por meio de mobilizações sociais em que esses põem em xeque incongruências da contemporaneidade, as normatizações e instituições que se colocam como reguladoras do social. Para ele, esse é um diferencial em relação a Fraser (2006) e Honneth (2003), que destacam a análise pela luta do reconhecimento por meio da defesa da justiça social.

Nancy Fraser e Axel Honneth, que suas respectivas construções são, na realidade, bastante próximas uma da outra, porque tanto uma como a outra colocam a ideia de justiça no centro da análise. Orientação que não compartilho, como o leitor deve ter compreendido, porque toda análise da

justiça tem por objeto a organização da sociedade, ao passo que os movimentos sociais são sempre ‘figuras de direito’ que devem impor-se em todas as situações e não são propriamente sociais, como bem o sabem os que redigiram as primeiras declarações sobre os direitos do homem, apoiando-se na teoria do direito natural, tanto nas suas fontes cristãs como naquilo que os ligava à política das Luzes (TOURAINÉ, 2011, p. 182).

Apesar de Touraine fazer essa distinção entre ele e Fraser (2006) e Honneth (2003), ambos, ao se reportarem aos direitos de liberdade, estão pautados numa dialética do social. A constituição de uma autoconsciência funda a ação como sujeitos de direito. Nesse movimento composto por visão de mundo que busca sujeitar o indivíduo a pre(con)ceitos contemporâneos, além da cultura de consumo, tem-se a questão do imediatismo e do individualismo, contingências que contribuem para a insuficiência do sujeito. Há também os grupos comunitaristas, que, por seus princípios totalitários valorizando a identidade, também contribuem para a produção do não sujeito (TOURAINÉ, 1994, 2009, 2011). Qualquer movimento que procure idolatrar o indivíduo, retirando dele sua liberdade de agir e pensar, levando-o a uma subjetivação de identidade unívoca com os demais, inibe a constituição do sujeito.

A manutenção como indivíduo se dá por processos do mercado, da violência e da guerra. Esses mecanismos fragmentam e dissociam o indivíduo que, em sua conduta, corresponde ao esperado pelo mercado de consumo, pela mídia de comunicação de massa, peça disjunção de si e do outro como sujeitos de direitos sociais, políticos, econômicos, educacionais.

O indivíduo não passa, então, de uma tela sobre a qual se projetam desejos, necessidades, mundos imaginários fabricados pelas novas indústrias da comunicação. Essa imagem do indivíduo, que já não é mais definido por grupos de pertença, que é cada vez mais enfraquecido e que não encontra mais a garantia de sua identidade em si mesmo, pois já não é mais um princípio de unidade e é obscuramente dirigido por aquilo que escapa à sua consciência, serviu muitas vezes para definir a modernidade (TOURAINÉ, 2011, p. 119).

Em analogia, o indivíduo nesta visão de modernidade, é uma marionete fragmentada e inconsciente de si mesmo, com suas ações estabelecidas por terceiros, por instituições, pela lógica da comunicação de massa. O indivíduo pode se tornar um sujeito a partir do momento que toma consciência de si e do outro como possuidores de direito, liberdade e autonomia.

Para o autor, o sujeito é o “indivíduo reconhecido como criador dele mesmo e, conseqüentemente, capaz de reivindicar contra todos o seu direito de existir como um indivíduo portador de direitos, e não somente em sua existência prática” (TOURAINÉ, 2009, p. 15). Em

outras palavras, qualquer ação que inculque no indivíduo ações, atitudes, valores, princípios, os quais são instrumentos que impedem a capacidade criadora e de liberdade, são instrumentos de produção do não sujeito. Em suas palavras, “o sujeito se forma na vontade de escapar às forças, às regras, aos poderes que nos impedem de sermos nós mesmos, que procuram reduzir-nos ao estado de componente de seu sistema e de seu controle sobre a atividade, as tensões e as interações de todos” (TOURAINÉ, 2011, p. 119). O autor afirma ainda que a passagem do indivíduo para o sujeito não é algo pacífico; as rupturas com a ordem societária provocam lutas e conflitos diversificados.

Apesar de compreender que sua reflexão sobre o sujeito está alinhada à identificação do *self* que Anthony Giddens sistematiza, que seria o retorno a si, sua consciência, suas reflexões, desligando-se dos papéis sociais para se reencontrar consigo mesmo, Touraine (2011) salienta que se diferenciam devido à compreensão de que o sujeito se constitui no reconhecimento e na contraposição daquilo que o faz um agente passível no social, no qual estão a violência, o mercado, a intolerância, a pluralidade e a guerra. Quando o sujeito transpassa a consciência de seus direitos e passa a agir em defesa de sua liberdade e da liberdade do outro ou pelos seus direitos e pelos direitos do outro, então o sujeito se torna um ator pessoal e coletivo, que são inerentes um ao outro.

Os sujeitos podem emergir em movimentos sociais, que, embora estejam lutando por direitos políticos, culturais, educacionais, de trabalho e outros direitos fundamentais, podem também ser cooptados tanto pelo poder quanto pela intolerância ao outro (TOURAINÉ, 2009, 2011). O autor considera que, a partir de 1968, os novos movimentos sociais constituem dimensões por segmentos em defesa de seus direitos; ou seja, os direitos culturais passam a se colocar como instrumentos de luta a segmentos minoritários.

Os direitos culturais dependem mais dos direitos à diferença do que dos direitos à igualdade de tratamento. Mas, se queremos que a reivindicação da diferença não evolua para o comunitarismo e a intolerância, é preciso que os movimentos que os reivindicam não contradigam as práticas e as ideologias da diferença. É esta a condição primeira da complementaridade entre os direitos das minorias e o sistema democrático (TOURAINÉ, 2011, p. 194).

A luta pelos direitos culturais emergiu frente às especificidades de cada segmento social. Esse particularismo proporciona pautas de reivindicações que podem convergir em alguns momentos e divergir em outras situações. Tanto Honneth (2003) e Fraser (2006) como Touraine (2011) destacam a importância e a influência do movimento das mulheres a partir da década de

1970 para a consolidação dos direitos culturais na contemporaneidade.

Em outros domínios, como não se indignar com a falta de respeito de que são vítimas os deficientes? Quem não se escandaliza com as dificuldades, muitas vezes insuperáveis, encontradas por eles, em certos países, para tomar o metrô, frequentar cursos na universidade ou simplesmente encontrar uma rua? O sucesso alcançado pelos surdos, cuja linguagem fora inventada na França pelo P. de l'Épée, mas cujos discípulos tiveram uma acolhida bem melhor nos Estados Unidos, em particular em volta do Colégio Galludet, estendeu-se finalmente aos países europeus, entre os quais a França. Alguns desses países já concedem até um lugar importante à linguagem dos sinais nos programas de televisão. A defesa dos direitos de cada categoria de deficientes deveria ocupar, em nossa sociedade, tanta importância como a prevenção dos acidentes de trabalho e a proteção das vítimas das doenças profissionais nas sociedades industriais (TOURAINÉ, 2011, p. 193).

Essa menção de Touraine em relação às PCD demonstra que a falta de acesso aos espaços sociais e de comunicação aos surdos é um problema social que levou o segmento das PCD a constituir mobilizações na defesa dos direitos fundamentais. Pode-se inferir que, se as PCD se mobilizaram, foi porque tomaram ciência de estarem sendo segregadas e subjugadas em suas potencialidades. Para além disso, as práticas sociais estabelecidas junto a esse segmento têm historicamente produzido, na relação indivíduos/sujeitos com deficiência, juntamente com os demais no mesmo espaço, determinados parâmetros em que concebem a si e ao outro como seres de benevolência ou seres com direitos e potencialidades.

2.3 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DE PROCESSOS DA DEFICIÊNCIA

A importância de pesquisas sociológicas sobre a área da deficiência se manifesta nas revelações sobre campos sombreados, quando não obscurecidos, ou descobertas analíticas que repercutem em políticas sociais. Ressalte-se a importância de pesquisas sociológicas acerca de deficiências, uma vez que tais manifestações precisam ser pensadas em ações para o estabelecimento de políticas sociais. No âmbito da individualidade, a concepção de PCD é um dos quesitos que acarreta a diferenciação no pensar e fazer a política pública em relação a este segmento social.

Em que pese a abordagem do modelo social realizar uma análise sociológica sobre a deficiência e a perspectiva histórico-cultural, efetuar estudos na esfera do desenvolvimento dos processos culturais apresenta interseções relevantes. Dentre elas, além do enfoque nas relações sociais, ambas vão distinguir as lesões orgânicas das repercussões que essas lesões provocam

na vida do sujeito acometido por limitação orgânica no ambiente social ao qual pertence. Para o modelo social, tem-se a lesão de cunho biológico e a deficiência de cunho social. Já para a teoria histórico-cultural, classifica-se como defeito a limitação orgânica, a falta de um membro, a falta da audição, da visão, o comprometimento do intelecto e, como deficiência, as limitações provocadas pelo meio circundante.

Ambas as perspectivas tomam a esfera social como instrumento de produção de PCD. Em outras palavras, é nas relações interpessoais na família, no grupo de amigos, no trabalho e demais espaços sociais que a deficiência de um sujeito é evidenciada e reproduzida. Essas práticas sociais que focam as impossibilidades nas limitações orgânicas constituem barreiras nas ações dessas pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Tais situações levam esses sujeitos a se lembrarem de sua condição biológica ou cognitiva em sua vida cotidiana.

2.3.1 A Abordagem Histórico-Cultural

Em tese, todo ser humano nasce com a capacidade de desenvolver habilidades. Então, o desenvolvimento de habilidades e da potencialidade no desenvolvimento da linguagem, da atenção, da percepção, da concentração, do pensamento verbal são inerentes ao meio circundante e às experiências que esse ambiente sociocultural lhe propicia, como também para que possa se apropriar dos sons, sua percepção sensorial auditiva deve lhe possibilitar a percepção desses sons.

Com a teoria histórico-cultural, Vigotski¹⁵ (1896-1934) buscou constituir uma teoria inversa aos mecanicistas e idealistas, ou seja, o materialismo-histórico como inspirador para projetar um novo sujeito. Dentre as influências, cita-se o materialismo-histórico, no que tange ao método de investigação e na filosofia de Spinoza, destacando a unidade entre intelecto e afeto (PRESTES, 2010). O método empregado estava alinhado a pensar a atividade educativa a partir da conjuntura¹⁶ sócio-político-ideológica e histórica.

Fichtner (2010) explicita que essa teoria está intrinsecamente articulada e pensada a partir das práticas sociais. “A abordagem histórico-cultural pode ser compreendida como uma

¹⁵ “A importância da produção acadêmica de Vigotski jamais poderá ser medida pela brevidade de sua trajetória de vida, ou seja, 37 anos. Seus textos continuam instigando ... revelando assim a consistência e a atualidade de seu pensamento para as questões do contexto social, cultural e político de sua época” (PRESTES, 2010, p. 54).

¹⁶ Vigotski vivenciou tanto o ideário da formação almejada como inovação, como a repressão no campo científico, em que todos deveriam pensar da mesma forma, com o mesmo ideário.

tentativa complexa de determinar o que é o sujeito no seu contexto social [...] uma nova ressignificação do sujeito” (FICHTNER, 2010, p. 5). Salvaguardando a especificidade histórica e contextual em que essa teoria foi elaborada, a questão de compreensão do sujeito no campo social é que se pretende clarificar, principalmente no que tange ao sujeito com deficiência.

Para Vigotski (1997b, p. 10), “el grado de su anormalidad o normalidad depende del resultado de la compensación social”, como para habilitação ou reabilitação do sujeito em atividades autônomas, educacionais, laborais. O autor considera que a formação da psique humana é a síntese da interpelação entre o sistema biológico e o sócio-histórico-cultural. O sujeito se produz mediante o desenvolvimento da filogênese, da ontogênese e da questão social, histórica e cultural.

Esse é um processo contínuo, dinâmico e dialético em que o sujeito, a partir das atividades desenvolvidas, produz processos, como a linguagem, a memória, a percepção, a atenção, a concentração. A linguagem, os signos e os instrumentos são fatores decisivos nessa construção do sujeito. Uma pessoa, por exemplo, somente identifica um objeto caso tenha tido contato com ele ou, conforme as atividades, o sujeito desenvolve estruturas e reestrutura as suas funções. Nessa perspectiva, quanto mais complexas as atividades desenvolvidas por um sujeito, muito mais suas potencialidades e capacidades de abstração são desenvolvidas. Por isso, “as relações dos homens com o mundo não são relações diretas, mas profundamente relações mediadas. A transformação do mundo material, mediante o emprego de ferramentas, estabelece as condições da própria atividade humana e sua transformação qualitativa em consciência” (FICHTNER, 2010, p. 16).

O sujeito é produto do seu aparato biológico, entrelaçado ao meio sociocultural. Isso significa que a primeira regularidade na humanização diz respeito a todo conhecimento e habilidade desenvolvida como um produto mediatizado pela atividade que desenvolve pelo intercâmbio com os outros indivíduos. Outro princípio diz respeito ao processo de internalização dos instrumentos e conhecimentos exteriores. Isso significa que todo conhecimento e habilidades, num primeiro momento, são exteriores ao sujeito. Somente mediante o processo de apropriação é que o sujeito internaliza os conhecimentos e desenvolve habilidades que a ele foram possibilitadas.

Por outro lado, como no caso de um sujeito surdo, que não tem a possibilidade de desenvolver a audição sem um aparato que lhe possibilite a percepção de sons, a estruturação da audição fica comprometida. O autor ainda insiste que é preciso investigar para compreender como os sistemas funcionais se reestruturam. O processo de interiorização por meio da

mediatização, sendo um movimento do exterior para o interior, considera a estrutura dos sistemas cerebrais funcionais e acrescenta o emocional na formação da personalidade da criança, alinhando o desenvolvimento do intelecto ao afetivo.

Vigotski se dedica a estudar os problemas da emergência e desenvolvimento do sujeito acometido por defeitos orgânicos, como a cegueira, a surdez, a deficiência física e intelectual (VYGODSKAYA, 1999; BARROCO, 2007; FICHTNER, 2010; PRESTES, 2010). Vygotskaya (1999) sintetiza o início dos trabalhos na Educação Especial numa abordagem da teoria histórico-cultural, em que a relação dialética entre teoria e prática é uma das questões destacadas.

Como já mencionado anteriormente, Vigotski distingue defeito de deficiência, sendo que a deficiência é produzida no meio circundante a que o sujeito acometido por algum defeito orgânico pertence. É nessa compreensão que se pretende aprofundar essa reflexão a partir da obra intitulada *Fundamentos de Defectologia*¹⁷. Ele considera que a criança, ao nascer com algum defeito, é-lhe imposto um *status* peculiar entre os membros da família e demais espaços sociais. Vigotski afirma que se denota um tratamento diferenciado daquele dispensado às crianças consideradas “normais”. Em se tratando das PCD, tanto a perspectiva educacional quanto a psicológica devem tomar como critério de análise a questão social.

En realidad, resulta sumamente fácil notar que cualquier defecto corporal, ya sea la ceguera, la sordera o el retraso mental, provoca una especie de desajuste social. El niño ciego, desde los primeros días de su nacimiento, apenas se nota en él defecto, incluso en su propia familia, adquiere cierta posición social especial y sus relaciones con el mundo que lo rodea comienzan a transcurrir de una manera diferente a como ocurre en el caso de los niños normales. Se puede decir que la ceguera y la sordera significan no sólo el trastorno de la actividad del niño con respecto al mundo físico, sino, ante todo, una ruptura, la sustitución de los sistemas que determinan todas las funciones de la conducta social del niño (VIGOTSKI, 1997b, p. 42-43).

Esse sujeito com defeito é visto primeiramente por seu defeito e, a partir dele, é-lhe dado um valor social de menos-valia. Essa percepção incide na forma de abordagem a esses sujeitos, que influencia na conformação da sua personalidade e conduta. Essa percepção, pautada no

¹⁷Analisa-se que, na obra *Fundamentos de Defectologia*, o autor se refere à educação da criança, porém, a terminologia utilizada neste trabalho é *sujeito*, por realizar uma reflexão sobre a concepção de pessoa com deficiência e por compreender que o processo pelo qual se refere à criança ocorre também em adultos. Além disso, a referência a sujeito não delimita faixa etária. A obra foi publicada em 1997, pela editora cubana Havana, que realizou a tradução da publicação russa.

defeito, acaba por definir os rumos que sua educação pode tomar. Ao pensar o sujeito no social, é preciso perceber as consequências que a cegueira e a surdez trazem para a vida desse sujeito no âmbito social (VIGOTSKI, 1997b). Então, antes de o sujeito possuir um defeito, ele é sujeito, e somente depois é que possui um defeito. Isso significa perceber sempre um sujeito com potencialidades a serem desenvolvidas e não um sujeito de/com limitações. As potencialidades são o ponto de partida e chegada para promover a educação e o labor desses sujeitos com deficiência.

Então, pode-se cogitar que a ruptura com preconceitos, estereótipos e discriminações presentes no social ocorre mediante as práticas sociais. O educador, ao perceber nesse sujeito suas potencialidades, a partir delas estabelece estratégias para que os ambientes sociais não criem barreiras físicas e atitudinais. “Se sobreentiende que la ceguera y la sordera son hechos biológicos y no sociales en ninguna medida. Pero toda la cuestión reside én que el educador tiene que ver no tanto con estos hechos biológicos como con sus consecuencias sociales” (VIGOTSKI, 1997b, p. 43). Por sua vez, Vygotskaya (1999) expressa a perspectiva de que a promoção de práticas sociais e pedagógicas adequadas possibilitam a integração dos sujeitos com deficiência, quando potencializam a autonomia com a qual possam se manifestar como sujeitos com habilidades e desenvoltura para exercer as atividades por eles estabelecidas como objetivos a serem atingidos.

O sujeito com deficiência pode ficar retido aos limites do defeito e não conseguir superar tal barreira, o que, para Vigotski (1997b), seria o fracasso no processo de compensação¹⁸. A possibilidade de sucesso na vida escolar, no trabalho e nas relações interpessoais depende da motivação e estímulo das práticas sociais para esses sujeitos, para que construam ou reconstruam sua autoestima, sua valorização social, não se subjugando frente a ações caritativas ou numa abordagem terapêutica ou medicinal.

O intelecto e o afeto são unidades indissociáveis e isso significa que, ao se produzir no sujeito com deficiência a menos-valia social, está também se produzindo um sujeito com baixa estima, inseguro, frágil emocionalmente, dependente, e cujo desenvolvimento cognitivo corresponderá às atividades que a ele foram propiciadas. Nas palavras de Vigotski (1997b, p. 46), “La ceguera es un estado normal y no patógeno para el niño ciego y es sentido por él sólo

¹⁸ A compensação, para Vigotski, ocorre quando o sujeito com defeito transforma a energia retida pelo defeito em energia para a superação desse defeito, reestruturando suas funções cerebrais para que possibilitem o pleno desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (VIGOTSKI, 1997b, p. 5-6).

de un modo mediato, secundario, como el resultado de su experiencia social reflejado sobre sí mismo”. O autor destaca que, quando a educação estiver alinhada ao social, no sentido de promover uma educação para que o cego e o surdo tenham o mesmo aprendizado que os demais, possibilitando-lhes sua integração ao trabalho e demais setores sociais, deixar-se-á de direcionar à PCD; nesses termos, falar-se-á tão somente em pessoa surda, cega, etc. Em suas palavras: “La educación social vencerá la deficiencia. Entonces probablemente no nos entenderán si decimos que el niño ciego es un niño con defecto y dirán que el ciego es ciego y que el sordo es sordo y nada más” (VIGOTSKI, 1997b, p. 62).

A mediação realizada se expressa pela comunicação e o uso da linguagem é um instrumento primordial para que a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de aptidões se concretize. Nesse contexto, as condições materiais podem proporcionar uma alienação, empobrecendo o desenvolvimento intelectual, se as atividades desenvolvidas forem restritas e limitadoras em termos de enriquecimento cognitivo. Essa diferença de conhecimentos e propriedades linguísticas não se dá pelo fato de uma etnia/uma raça ser mais evoluída do que a outra, mas porque a educação proporcionada a esses sujeitos é diferente em face do contexto sócio-histórico-econômico-político de cada nação. O Brasil historicamente esteve submetido aos países colonizadores, o que constituiu uma estrutura político-educacional desfavorável para a maioria da população. Vigotski (1997a) explicita que o indivíduo faz uso de instrumentos e signos que funcionam como instrumentos no processo cognitivo e, também, na consolidação da personalidade e da conduta.

Ao se reportar a um sujeito com deficiência, ele poderá se apropriar da linguagem formal, dos conhecimentos e do comportamento social a partir do momento em que possuir os instrumentos e ferramentas que deem acesso ao conhecimento, às condutas estabelecidas socialmente e à linguagem formal. Caso contrário, suas potencialidades ficarão represadas. A linguagem e o conhecimento são sociais e culturais; por isso, sua apropriação também está vinculada ao social e ao cultural (VIGOTSKI, 1997b).

2.3.2 Modelo Social da Deficiência

O Modelo Social da Deficiência teve sua origem na década de 1960 com a mobilização de PCD que atuavam como sujeitos na defesa de direitos para uma cidadania. As campanhas estavam voltadas para repelir a atenção das incapacidades individuais dessas pessoas, que eram ressaltadas nos ambientes, tanto público quanto privado (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010;

BARNES; MERCER, 2015). O objetivo dessas campanhas era centrar a atenção no fato de que tais limitações eram originadas pelas relações sociais produzidas em decorrência das barreiras físicas e atitudinais presentes no social, na política, na economia.

Um dos precursores do modelo social da deficiência foi um sociólogo com deficiência física. Paul Hun, a partir de uma carta escrita ao jornal do Reino Unido, em 1972, desencadeou um movimento em prol do reconhecimento da PCD no social e em estabelecimentos de políticas para instituir uma nova concepção e abordagem. Outros sociólogos com deficiência se agregaram a essa ação e reflexão sobre essa situação. Assim, a UPIAS (Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação) teve como precursores formas associativas de assistência, porém, foi constituída em 1976 por PCD com fins de fomentar ações políticas de promoção cidadã e com longa carreira de publicações nesta área de investigação (CANTORANI; PILATTI; GUTIERREZ, 2015). As principais questões se referem às deficiências do corpo, ou nível de funcionalidade, que se estabelecem mediante a determinação do espaço social. A Liga representou um processo fundamental para a desconstrução da imagem do PCD como uma pessoa anormal, uma vez que as reflexões lastrearam a tese diferenciada que tendiam a associar a deficiência com modos e usos de opressão social.

Originalmente, a UPIAS propôs algumas definições que explicitavam o efeito da exclusão social na produção da deficiência: ‘Lesão é a ausência parcial ou total de um membro, órgão ou existência de um mecanismo corporal defeituoso; Deficiência é a desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social’ (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 7).

A associação de cunho político se propunha a confrontar a forma pela qual as PCD eram abordadas e compreendidas nos espaços institucionais. Para tanto, deflagrou uma denúncia de que as PCD eram oprimidas e excluídas por meio da institucionalização e controle de suas atividades (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Os estudos se deram a partir do fenômeno sociológico sobre a deficiência tomando a compreensão do conceito de estigma em Erving Goffman (1988), intitulada “Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”, para quem os corpos são espaços demarcados por sinais que antecipam papéis a serem exercidos pelos indivíduos. E mais: um conjunto de valores simbólicos estaria associado aos sinais corporais, que requer estratégias de desconstrução simbólica e pressupõe a apresentação de outras formas de compreensão de um

ser de relações. Por isso, o autor afirma que, “quando o indivíduo” se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade (GOFFMAN, 1988, p. 34).

A referência aos sinais corporais, ou uma informação social no corpo, é lançada para expor algo incomum, que adquire um *status* moral. O aprendizado do estigma, usualmente, procede de uma dimensão corporal, ou seja, “a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma idéia geral do que significa possuir um estigma particular” (GOFFMAN, 1988, p. 30).

A partir da compreensão do modelo social da deficiência, Bampi, Guilhem e Alves (2010, p. 5) expressam que a “definição de deficiência não está relacionada à falta de um membro, nem à redução da visão ou da audição. O que a caracteriza são as dificuldades que as pessoas com alguma alteração física ou mental encontram em se relacionar ou se integrar na sociedade”. Ao problematizar a relação do corpo com lesão e as repercussões estereotipadas produzidas nas relações interpessoais, as quais explicitam valores morais entre corpo e estética, também há como buscar fundamentação na perspectiva histórica para expressar a subordinação e a opressão a que são submetidos socialmente alguns segmentos sociais. Em ambas as dimensões nasceram denúncias e formas associativas contestadoras.

O fortalecimento de movimentos sociais sob a coordenação dos próprios demandantes levou a um processo social em que a deficiência reverbera como uma questão social efetiva com demanda ao Estado e às instituições. As demandas fizeram emergir ações públicas de promoção de direitos, como condição de justiça, de cidadania e de humanidade (PEREIRA, 2013). Com um capital social acumulado num determinado momento histórico e uma teoria social de interpretação das relações de subordinação, tornou-se possível a articulação, a resistência política ao modelo médico/social da deficiência com relação à associação a formas históricas concretas de opressão localizadas na sociedade capitalista. Como tal, associada a uma discriminação mais geral e ao mesmo tempo consagra um movimento contestador, criando a sua própria narrativa.

[...] toda narrativa notável, que se torna marcante, revela algo ou muito de ‘inspiração’, ‘paixão’ e ‘imaginação’. Tanto é assim que são frequentes as narrativas nas quais o autor se revela presente, visível ou subjacente, projetando-se ou sugerindo-se, a despeito de sua intenção. Pode entusiasmar-se, mostrar-se indiferente ou mesmo brigar com o tema, a situação, os personagens presentes ou supostos, sem esquecer os que tomam partido na

trama das relações, no jogo das situações, reais ou imaginárias, presentes, pretéritas ou futuras (IANNI, 2004, p. 19).

O modelo social da deficiência, ao se pautar na perspectiva de que a deficiência é produzida no social, distingue-se do modelo clínico, que coloca a incapacidade do sujeito com deficiência nas lesões orgânicas que possui. Por outro lado, quando o modelo social da deficiência inverte essa lógica, a incapacidade está nos ambientes sociais, que não conseguem pensar uma estrutura de edificações, de ambiente de trabalho, nos processos pedagógicos, dentre outros espaços institucionais, espaços que atendam a todos com suas variações culturais, orgânicas, linguísticas e outras (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; BARNES; MERCER, 2015).

Essa abordagem define que as lesões podem ser temporárias, decorrentes de doenças, passíveis de tratamento e cura, ou mesmo permanentes. Nesse caso, a doença pode causar barreiras físicas e atitudinais, que ocorrem apenas enquanto o sujeito está enfermo. Com o restabelecimento, essas barreiras já não se justificam. Já as lesões permanentes acarretam barreiras físicas e atitudinais, demandando adaptações e recursos tecnológicos para suplementar ou complementar os limites físicos/sensoriais que a lesão pode ocasionar.

Nessa perspectiva, todas as pessoas, em algum grau, possuem deficiência devido aos impedimentos e desvantagens que a estrutura sócio-político-econômica da sociedade produz, seja o idoso, a pessoa com lesão temporária ou permanente, a criança, o negro, os homossexuais. A sociedade produz impedimentos que ocasionam exclusões no processo de integração. Dentre essas, destacam-se as pessoas “deficientes” (DINIZ, 2013), sem esquecer que muros e grades também atestam carências de convívio social. Em entrevista a Diniz, Barnes sinaliza:

[...] definir uma pessoa deficiente é problemático, porque toda pessoa que quer ter acesso a benefícios sociais por deficiência tem de dizer quais são seus impedimentos. Eu não enxergo bem, posso ver apenas um sexto do que uma pessoa normal vê. É possível interpretar isso com um sentimento de piedade por mim, mas isso, na verdade, é explorar meu impedimento. Muitas pessoas diriam que isso é explicar minha deficiência. Eu rejeitaria esse argumento, diria que é explorar meu impedimento. E, caso se pense na expressão ‘pessoas deficientes’, então posso dizer que sou deficiente, seja pelo meu impedimento, seja pela sociedade. Se digo por causa do impedimento, então aceito pressupostos negativos sobre a deficiência. Se digo que sou uma pessoa deficiente, tenho orgulho disso, porque sou deficiente por causa da sociedade (BARNES, 2013, p. 242).

Para essa perspectiva, os debates levaram a definir, como nomenclatura para esse segmento social, o termo “deficientes” e não as expressões pessoa com deficiência ou portador

de deficiência. A diferença que a deficiência impõe não institui algo pejorativo por si mesmo, mas algo com significado cultural vinculado a um atributo socialmente interpretado. Assim, Goffman (1988 p. 109) alerta que “não é para o diferente que se deve olhar na busca da compreensão da diferença, mas sim para o comum”. Ao se autodenominarem de “deficientes”, para a Associação de deficientes físicos UPIAS, estavam resgatando a identidade de serem pessoas acometidas por alguma lesão, a qual faz parte de sua identidade e não se desloca de si, fazendo, assim, uma analogia à questão da cor da pele, dos olhos, de gênero.

Explicar que a situação de opressão sofrida pelos deficientes é devida às perdas de habilidades, provocadas pela lesão, é confundir lesão com deficiência. Para os estudiosos, deficiência é fenômeno sociológico e lesão é expressão biológica. O significado da lesão como deficiência é processo estritamente social. Nessa linha de raciocínio, a explicação para o baixo nível educacional ou para o desemprego de um deficiente não deveria ser buscada nas restrições provocadas pela lesão, mas nas barreiras sociais que limitam a expressão de suas capacidades (potencialidades). A retirada da deficiência do campo da natureza e sua transferência para a sociedade foi uma mudança teórica revolucionária (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 6).

Ao compreender que a dificuldade que o sujeito com deficiência possui em se tornar um sujeito com maior autonomia está no espaço social e não na sua condição biológica, retira-se o debate apenas da questão médica, dando ênfase, primordialmente, ao cultural, social e político. Traz-se o problema dos sujeitos para as práticas institucionais, que se organizam em suas normas, políticas e edificações. Então a questão passa a ser da estrutura social, política, econômica, cultural e educacional das nações.

Essa perspectiva aponta que pessoa enferma, crianças, idosos, pobres, homossexuais e “deficientes” são sujeitos de políticas que definam serviços e recursos tecnológicos para atender às singularidades que esses sujeitos apresentam para terem sua integração social, econômica, educacional, cultural e política materializada nas práticas sociais.

Assim, a terminologia “deficiência” se distingue dos termos “deficiente” ou “pessoa deficiente”. A deficiência está relacionada às consequências causadas pelo e no social frente às impossibilidades de serviços e adaptações para atender a esse segmento social, ocasionando ao sujeito “deficiente” deficiências para o desempenho de atividades. Dessa forma, o termo “deficiente” ou a expressão “pessoa deficiente” se refere à lesão orgânica propriamente dita. Em outras palavras, os estudiosos do modelo social interpretam e definem que a “deficiência é fenômeno sociológico e lesão é expressão biológica” (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 6).

Oliver (2004) considera que, ao denominar pessoa com deficiência, está-se colocando a responsabilidade da deficiência no sujeito “deficiente”, pois, para os membros da UPIAS, a deficiência, sendo provocada pelo social, é de responsabilidade das práticas sociais e não do sujeito “deficiente”. Por outro lado, o termo deficiente, ao qual corresponde a lesão do corpo que provoca limitações físicas, sensoriais e cognitivas permanentes ou temporárias, resgata a identidade do sujeito “deficiente”.

Essa primeira geração do modelo social da deficiência tinha como prerrogativa que, ao retirar as barreiras físicas e atitudinais das edificações, das práticas sociais, adequando os espaços e provendo as especificidades, poderiam atuar no setor produtivo, constituindo, assim, sua vida autônoma e independente. As limitações impostas pelo corpo mediante algum tipo de redução de funções ficam em segundo plano, diante da proposição de adaptar as estruturas sociais para incorporar a diversidade corporal (GAUDENZI; ORTEGA, 2016). A origem de sujeitos com lesão medular de famílias favorecidas, como posição social, influenciou suas compreensões do fenômeno social.

Oliver (2004) faz a defesa das críticas expressando que o modelo social da deficiência se propôs a discutir a relação do sujeito “deficiente” no coletivo e não em questões pessoais, individuais e subjetivas. Também destaca que esse modelo não é uma teoria, mas sim uma reflexão e sistematização de problemas e princípios que envolvem o sujeito “deficiente” no social, desde a segregação até os controles institucionais à promoção da participação ativa e independente na sociedade e o mundo do trabalho.

O posicionamento político da primeira geração era de constituir um movimento em prol da valorização para romper com estereótipos e ações segregadoras, com o objetivo de se consolidarem no mundo do trabalho, concretizando sua independência social e econômica. Logo, como tomada de decisão política, a ênfase foi a relação do sujeito com deficiência no coletivo e suas repercussões para a vida desses sujeitos, que eram reféns de opressão e controle. Tais ações eram sofridas em decorrência de uma abordagem voltada para o indivíduo como ser incompleto e incapaz. Assim, a primeira geração também instigou contribuições fundamentais ao trazer para o campo sociológico o problema da segregação desse segmento social, distinguindo ações do campo médico do campo de políticas sociais, econômicas, educacionais para atender às especificidades de adaptações ambientais, pedagógicas, arquitetônicas para a inserção destes no social.

Contudo, uma segunda geração do modelo social interpelou essas afirmativas críticas quanto ao enfoque da segregação e opressão, pois que não criticou o capitalismo como sistema

de exclusão. Mais, ainda, uma inovação no olhar sobre o mesmo fenômeno sociocultural compreende-o de forma complexa ao considerar as funções biológicas no debate e ao negar a suposição de que todos os “deficientes” desejam a independência ou são capazes de alcançá-la (GAUDENZI; ORTEGA, 2016).

Essa perspectiva, fomentada pelo movimento feminista, trouxe novas contribuições para o debate, como a questão da deficiência numa situação da cuidadora, os obstáculos consolidados por lesões e sua influência na conformação da subjetividade¹⁹. Também retomaram a questão das situações de doenças crônicas e dos idosos como questão de debilidades múltiplas. Além disso, também expressaram a distinção de idade, gênero e raça correlacionada à deficiência. Explicitaram que ser uma mulher com deficiência possui diferenciação de ser um homem com deficiência. Além dessas questões específicas, essa vertente intuiu que a ambição por independência representa um projeto em conformidade com as aspirações de não “deficientes”, pois autonomia e produtividade não são valores inquestionáveis (GAUDENZI; ORTEGA, 2016).

As feministas, ao interpelarem os debates realizados pelos precursores do modelo social da deficiência, agregaram reflexões relevantes entre o mundo objetivo e a subjetivação daqueles acometidos por lesões, bem como a correlação destes com as cuidadoras. Assim, acrescentaram nessa análise a questão de idade, gênero, raça, idade, dor, a relação do eu com a lesão, a interdependência que a lesão pode ocasionar entre o sujeito com lesão e o sem lesão, a relação da cuidadora com o sujeito com lesão e vice-versa. A emergência do sujeito está articulada ao mundo objetivo e sua apropriação singular. Trata-se de uma relação dinâmica e constante, em que não se pode apartar o subjetivo do objetivo.

Esse debate sobre o modelo social da deficiência e a terminologia a ser utilizada é uma questão polêmica que ainda não está encerrada. Para alguns autores do modelo social da deficiência, a linguagem reflete compreensões e formas de abordagem nas práticas sociais nos diversos ambientes societários. Nas palavras de Barnes e Mercer (2015, p. 11), “a linguagem e os conceitos que usamos influenciam e refletem nossa compreensão do mundo social”. Países

¹⁹ “Definindo-se subjetividade como tudo aquilo que se refere ao sujeito e objetividade como tudo aquilo que se refere ao objeto, pode-se afirmar que, para Marx, a subjetividade humana se desenvolve por meio da permanente construção da objetividade social. Em outras palavras, a atividade social produz o enriquecimento objetivo e subjetivo dos seres humanos. Nesse sentido, a história social pode ser vista como um processo no qual o gênero humano se desenvolve por meio daquilo que é produzido, reproduzido e transformado pela atividade social. Trata-se de um processo histórico de objetivação do gênero humano. Entretanto, na sociedade capitalista a riqueza objetiva é apropriada de forma privada, constituindo-se em capital em vez de ser riqueza dos seres humanos em geral” (DUARTE, 2012, p. 208).

possuem termos que não correspondem entre si.

Desde a politização da deficiência, há vários países dizendo: ‘Nós não temos uma palavra para ‘impedimento’ (impairments)’. Na linguagem original proposta pela DPI, deficiência seria o problema individual, e a desvantagem (handicap) seria o problema social; mas ninguém gosta da palavra ‘handicap’ tal como proposta pela DPI, então, restou a expressão ‘pessoas com deficiências’. É interessante que, por causa da crítica à handicap, muitos países, incluindo os Estados Unidos e a Austrália, optaram por ‘pessoas com deficiência’, em vez de simplesmente ‘deficientes’ (BARNES, 2013, p. 243).

Conforme o significado da terminologia, num determinado país e sua compreensão por seus usuários nativos daquela língua, as terminologias foram sendo redefinidas em seu emprego. Independentemente dos empregos terminológicos, esse modelo influenciou em recomendações e definições de políticas públicas²⁰. Isso não significa que sua influência corresponderá ao modelo social nas políticas estabelecidas. Como exemplo, Barnes (2013) cita que a Organização Mundial da Saúde (OMS), na elaboração da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), acoplou o modelo biomédico ao social, correspondente à abordagem biopsicossocial. O autor também expressa que a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência não corresponde ao modelo social, mas pode ser tomada como “entendimentos sociopolíticos de deficiência” (BARNES, 2013, p. 246).

Ainda mais, “para a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, a desvantagem não é inerente aos contornos do corpo, mas resultado de valores, atitudes e práticas que discriminam o corpo com impedimentos” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 67). Para Barnes (2013), é fundamental que as PCD adéquem a linguagem para sua realidade com conotação política para que os termos a elas direcionados rompam com estereótipos e abordagens preconceituosas e discriminatórias.

Considerando que o modelo social da deficiência é fruto do movimento de ativistas com deficiência, é relevante registrar que, no Brasil, Maior (2017) faz uma análise da constituição do movimento das PCD, explicitando duas fases: uma fase referente à tutela das PCD; e outra em que as PCD começam a se mobilizar e se colocar como sujeitos na defesa de seus direitos. A mobilização foi construindo sujeitos de direitos e a Constituição Federal de 1988 reflete essa

²⁰ Como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981), o *Disabled Peoples International* (DPI), a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2008) (DINIZ, 2013; BARNES; MERCER, 2015; BAMPI, 2010). Para aprofundar a leitura sobre o modelo social e a questão da influência em políticas públicas de acesso, ver Barnes e Mercer (2015), Bampi, Guilhem e Alves (2010), Maior (2017); Diniz, Barbosa e Santos (2009).

mobilização ao integrar, na redação, questões que assegurassem direitos a esse segmento da sociedade (MAIOR, 2017).

A autora assinala que, na elaboração da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência²¹, o movimento desse segmento social, pela primeira vez, participou da elaboração dessa norma que possui valor constitucional. Essa Convenção é considerada um divisor de águas, pois consolida, na letra da Lei, que os impedimentos que as pessoas cegas, surdas, com deficiência cognitiva e intelectual sofrem são provenientes das desvantagens socialmente provocadas. Ao “assegurar a vida digna não se resume mais à oferta de bens e serviços médicos, mas exige também a eliminação de barreiras e a garantia de um ambiente social acessível aos corpos com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 74).

Essas perspectivas, modelo social e histórico-cultural, trazem para o debate, nas Ciências Sociais, o problema das práticas sociais frente às PCD, que historicamente foram desqualificadas por um julgamento de valor moral, no sentido de mais-valia ou menos-valia, para uma sociedade pautada na produtividade e no lucro. Nesse contexto, as PCD, após uma longa história de segregação, no século XX começaram a se reconhecer e se colocar como sujeitos de sua história e da história do coletivo, tomando posicionamento político frente às questões que lhes abalavam e os impediam de assumir o estatuto de cidadãos.

2.4 VOZES DA PESQUISA EMPÍRICA

Após o percurso pela temática do sujeito com deficiência e sua construção social, parece oportuno voltar um olhar sobre alguns aspectos do campo empírico para perceber como essas temáticas abordadas reverberam na prática universitária. Em relação às potencialidades de ingresso no Ensino Superior dos atores com deficiências, os participantes do questionário, frente à indagação “Dentre as deficiências/necessidades educacionais especiais, quais você considera com potencial acadêmico para ingressar no ensino superior?”, a maioria dos acadêmicos e a comunidade externa expressaram que as PCD/PNEE têm potencial para ingressar no Ensino Superior. Entretanto, alguns revelaram desconhecimento sobre os conceitos e consequências de sujeitos que possuem NEE. Pelas respostas apresentadas, alguns possuem

²¹ Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), regulamentada pelos Decretos Legislativos nº 186, de 2008; Decreto nº 6.949 de 2009, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

pouco conhecimento sobre outras deficiências/necessidades especiais, por exemplo: TDAH, TGD.

Já docentes e técnicos, bolsistas e estagiários pertencentes ao quadro de servidores da Unioeste apresentam porcentagens díspares em relação à pergunta supramencionada. Este grupo de participantes registrou como inaptos a frequentar o Ensino Superior o que segue:

Quanto às respostas de gestores (técnicos e docente) quanto ao questionário em relação à indagação: “Dentre as deficiências/necessidades educacionais especiais quais você considera com potencial acadêmico para ingressar no ensino superior?”, menciona-se:

“Pessoa com deficiência intelectual, com base no processo de vestibular tradicional, mesmo com banca especial, acredito ser muito complexo, deve-se levar em consideração também o grau da deficiência” (Resposta Questionário I - Servidor Técnico ST7).

“Se a deficiência resultar em debilidade física intelectual extrema, talvez seja fator que impeça o ingresso no Ensino Superior” (Resposta Questionário I - Servidor Técnico ST8).

“Os casos graves de TEA e deficiência intelectual” (Resposta Questionário I - Servidor Técnico ST9).

“Pessoa com deficiência intelectual; Pessoa com deficiência múltipla; Pessoa surdocega: se a pessoa já nasceu assim, não sei como pode ser o seu aprendizado no nível de graduação, desconheço metodologias para isso” (Resposta Questionário I - Servidor Técnico ST10).

“Pessoas com deficiência visual e auditiva não têm condições de concluir um curso de medicina ou engenharia e algumas outras áreas” (Resposta Questionário I - Servidor Docente SD7).

Mediante as exposições realizadas, é possível observar que as indagações sobre a PCD/PNEE estão relacionadas às que a Universidade ainda não possui experiência em relação ao atendimento do AEE. Nesse sentido, a ausência de convívio pode contribuir para a constituição de barreiras atitudinais e físicas. Também pode-se observar que um dos motivos de interpelação sobre a deficiência intelectual e outras, como surdocego, ocorre mediante a precariedade de estrutura de recursos financeiros e humanos pela qual a Universidade está passando. Seguem alguns relatos sobre essa interpelação.

“Se na faculdade tem conhecimento possível atendimento as pessoas deficiências” (Resposta Questionário I - Servidor Docente SD4).

“1) Pessoa com deficiência múltipla e Pessoa surdocega: Falta de preparo de pessoal para trabalhar com pessoas com necessidades especiais. Além disso, há falta de material didático em diversas áreas do conhecimento para atendê-los. 2) Pessoa com deficiência intelectual e TDAH: Dependendo do grau da deficiência,

pode fazer com que a pessoa não consiga acompanhar o curso de maneira apropriada. 3) Transtorno Global do Desenvolvimento: Não sei do que se trata, portanto não marquei” (Resposta Questionário I - Servidor Docente SD10).
“Porque o atual método de ensino não tem infraestrutura para atender esse aluno” (Resposta Questionário I - Bolsista B3).

Como pode ser visualizado, as dúvidas se referem principalmente: 1) ao nível de complexidade da deficiência intelectual, física e/ou sensorial que o sujeito possui; 2) às especificidades profissionais do curso que o sujeito pretende atuar; 3) à estrutura da instituição, a metodologia e a concepção de profissional do AEE para assegurar as condições educacionais singulares de acadêmicos com deficiência múltipla, intelectual, surdocego e TDAH, TGD. Dentre os citados, a Unioeste possui experiência apenas com acadêmicos com deficiência múltipla.

Parece que essas dúvidas sobre a potencialidade em relação à PCD estão presentes nas práticas de atores da sociedade civil. Como exemplo, cita-se a Declaração apresentada pelo candidato, emitido por um médico, como documento para validar a inscrição no Concurso Vestibular. O médico, em vez de ratificar a deficiência que o sujeito possui para fins legais da solicitação em Banca Especial do Concurso Vestibular, emitiu uma declaração de aptidão intelectual que o permite concorrer ao referido processo seletivo. Nas palavras deste profissional expresso na declaração: “Encontra-se apto mentalmente para prestar vestibular no Brasil” (UNIOESTE, 2018c, p. 69). É importante destacar que questões pedagógicas são atribuições da área educacional.

Pode-se inferir que existe uma distinção significativa entre os participantes desta pesquisa. Os acadêmicos são PCD/PNEE que vivenciam seu ingresso no ensino de nível superior. A comunidade externa também é composta por PCD/PNEE que vivenciam a limitação orgânica e/ou sensorial, os preconceitos e discriminações quanto às suas potencialidades cognitivas. Além disso, estes últimos já passaram pela graduação/pós-graduação ou estão cursando graduação. Já com relação aos participantes da equipe do PEE e gestores, alguns são PCD/PNEE que expressaram as potencialidades do sujeito para ingresso em cursos de nível superior. Alguns sujeitos desse segmento também expressam dúvidas quanto à possibilidade de ingresso na Universidade em relação a algumas PCD/PNEE quando desconhecem as consequências de uma dada deficiência.

Quando os participantes não são PCD/PNEE, essas dúvidas se ampliam. Parece que aquilo que é desconhecido apresenta estranhamento e dúvidas. Na entrevista com a comunidade

externa, um dos participantes revela as consequências de uma concepção equivocada sobre a PCD ao se tratar de normativas de política pública.

“Pensando, por exemplo, na direção, da parte dos dirigentes ou de quem vai desenvolver a ação, essa pessoa passa por uma questão de concepção de pessoa. Se eu acredito que aquele sujeito é um sujeito que merece o atendimento, que tem condições de aprender, que o desenvolvimento daquela prática e daquela ação vai fazer diferença na vida do sujeito, irei fazer de tudo para que aquele sujeito seja beneficiado por aquela determinada lei ou determinado desenvolvimento da prática fundamentada por lei. Agora, posso ter um entendimento de que esse sujeito é um coitado, que ele está aqui para se divertir, que eu não preciso desperdiçar meu tempo ou dispendar ações ou questões financeiras, ele estando aqui está bom. Ou seja, cumprir a lei, mas não estar sendo efetivada” (Entrevista Comunidade Externa ECE1).

Assim, investir em cursos de formação continuada para romper com compreensões sobre este segmento social, que, por vezes estão pautados numa perspectiva biológica, é necessário. Além disso, é a presença do outro que possibilita colocar em xeque as convicções estruturadas no e pelo social.

3 O ESTADO E A QUESTÃO SOCIAL NAS TRAMAS DA MODERNIDADE²²

No decorrer da história, as PCD foram consideradas inválidas, incapazes, não produtivas, indesejadas, entre outras imagens. Na modernidade, estavam fora do padrão – que se alinhava ao processo de normalidade do homem e da mulher estabelecido pela sociedade burguesa. Na estrutura orgânica da normalidade, quem fugia a esse padrão se enquadrava como pessoa que precisava passar por um processo de adaptação para ser inserido nos espaços sociais (CARVALHO, 2009; CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2013, SILVA, 2017).

Pode-se considerar que as primeiras ações de reconhecimento se deram por meio do processo educacional, que ocorreu no modelo institucional; entretanto, pode-se pensar que esse processo de educação formal de cegos e surdos, para o momento social em que ocorreu, poderia ter duas finalidades: educar ou isolar. Ou ainda, para que tais indivíduos deixassem de ser um simples peso para a sociedade porquanto sem utilidade no mercado ou com um intuito de forjar o usufruto para cidadãos com direitos.

Essa institucionalização se instaurou com a criação dos Institutos para cegos e surdos no século XVIII, em Paris. No Brasil, com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), intitulado desde 1891 de Instituto Benjamin Constant, e pelo Instituto dos Surdos-Mudos (1856). A partir de 1957, configurou-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Os reconhecidos institutos funcionaram no modelo de internato, tendo como modelo o Instituto dos Meninos Cegos de Paris (SILVA, 2017). Destaca-se que, anteriormente à política do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), criado em 1973, ambos os institutos estavam vinculados ao poder do Governo Federal. Com essa política, passaram a ser parte integrantes do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (SILVA, 2017; CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2013; SILVA, 1987).

No século XX, foram criadas classes especiais, escolas especiais privadas/filantrópicas, como as APAEs (1954) e o Pestalozzi (1926/1934), entre outros institutos de cegos e surdos em algumas capitais (SILVA, 1987; CARVALHO, 2009; CARVALHO; ROCHA; SILVA,

²² Parte do texto foi apresentado como trabalho final referente à bolsa sanduíche na Universidad Nacional de Misiones (UNAM), com financiamento da CAPES/Programa Abidias Nascimento, sob a orientação do Dr. Pablo Vain. Disciplina realizada no Posgrado en Antropología Social, intitulado “Curso la Antropología y la Educación Contemporánea: Debates Teóricos y Metodológicos”, ministrada pela Dra. Ana Padawer, Argentina/Misiones/Posadas, em 2018. A seção 2.3 também é produção parcial referente ao trabalho de conclusão da disciplina “Seminário Personalizado”, ministrada pelo professor Dr. Pablo Vain, coordenador do Pós-Grado em Ciências Humanas e Sociais da UNAM.

2013; SILVA, 2017). No Estado do Paraná, foi fundado o Instituto Paranaense de Cegos em 1939 e o Instituto Londrinense de Surdos em 1959; ambos permanecem em funcionamento, porém, com estrutura organizacional lastreada na educação inclusiva (BUENO, 1993; CARVALHO, 2009; SILVA, 2017). Em que pese ter tido seu marco com a fundação dos Institutos para Cegos e para Surdos, foi no século XX que os estados brasileiros, por meio da política de integração, estabeleceram a Educação Especial.

Pode-se considerar que, em termos de política pública, prevista em legislação, foi assegurada na Lei 4.024/61, no artigo 88, que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Na sequência, foram sendo acrescentados artigos em outras normas legais.

Na década de 1970, PCD e profissionais da área da educação das PCD, após alguns anos de mobilizações para a constituição de políticas públicas, levaram o Governo Federal a estabelecer legislação específica de âmbito nacional para atender aos alunos com deficiência. O Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp/1973 – configurou uma proposta de integração das PCD na sala de aula regular, a qual, na base curricular e na prática, acabou resultando num processo segregador (BRASIL, 1973, 1979). Os pressupostos teóricos pautados na normatização acarretaram a segregação ao invés da integração, não havendo a concretização do que era esperado pelas organizações das PCD e de organismos internacionais (BUENO, 1993).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a Educação Especial foi compreendida como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino, assim expressa o artigo 58: “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 assegurou, no Capítulo V, disposições sobre a Educação Especial, o que significou um avanço considerável aos profissionais da educação e às PCD (BRASIL, 1996).

Ao observar o estudo de Krischkautzky (2007)²³, em seu artigo “Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y

²³ A pesquisa desta autora aborda a questão sobre os “significados de la escolaridad para miembros de una comunidad indígena como la triqui, procedentes de San Juan Copala, Oaxaca y migrantes a la ciudad de México” (KRISCHKAUTZKY, 2007, p. 922).

escolaridad”, evidencia-se casos peculiares de conotações étnico-raciais na realidade mexicana. Esse estudo considera para análise o século XX, voltado para aprofundar a investigação sobre integração da comunidade indígena na educação formal, tomando como instrumento de referência desta política o Programa Nacional de Educação de 2001-2006. Esse estudo permite inferir o quanto a proposta de integração estava veiculada no âmbito internacional, como também acarretou fracasso em seus princípios de integrar sujeitos em situação de vulnerabilidade social no processo educativo e nos demais espaços da sociedade.

A través de la escuela integradora del siglo XX se buscó ampliar y dar acceso a las mayorías en el sistema educativo, con el afán de formar ciudadanos tras una sola identidad; en esta ecuación, la pretendida consideración por la igualdad se tradujo en homogeneidad (KRISCHKAUTZKY, 2007, p. 924).

O movimento da integração²⁴ não ocorreu somente com as PCD. Ela ocorreu com outros segmentos sociais considerados marginalizados, segregados, que não estavam reconhecidos como cidadãos ou se encontravam em situação de menos-valia frente o sistema socioeconômico. Contudo, foi uma proposta que não avançou no sentido de reconhecimento na prática social. Os espaços sociais não se adequaram àqueles que necessitam de adequações arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas. As barreiras atitudinais, físicas e de comunicação permaneceram. Havia, portanto, uma questão de reconhecimento na esfera societária, considerando todas as instituições existentes na modernidade. Nessa perspectiva, Mudanó (2002), em sua pesquisa sobre inclusão e diversidade no contexto espanhol, assinala que para se consolidar a proposta de integração às PCD e demais minorias em situação de vulnerabilidade é preciso haver uma reorganização em todos os espaços sociais e não apenas no interior da escola.

Neste capítulo, busca-se clarificar o contexto social em que as relações sociais se efetivam na prática dos sujeitos. Para tanto, toma-se para análise a questão do reconhecimento/não reconhecimento, da diversidade/diferença e da inclusão/exclusão. Não em

²⁴ É necessário distinguir o uso de integração no Brasil em relação a outros países. O Brasil ao traduzir a Declaração de Salamanca, que continha a expressão escola integradora, o fez utilizando o termo “escola inclusiva”. Essa troca lexical desencadeou a interpretação de que o Brasil estava ingressando numa proposta diferenciada do período anterior à década de 1990. “Este não é um mero problema de tradução, mas uma questão conceitual e política fundamental, pois a segunda, ao deixar de ser fiel ao texto original, nos leva a entender que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para os ‘portadores de necessidades educativas especiais’, na construção de uma sociedade inclusiva” (BUENO, 2008, p. 45-46).

uma formulação de binômios opostos, mas numa perspectiva de que são variantes, de que estão numa constante articulação dialética, em que um se dá pela existência do outro. A compreensão do estatuto da diferença parece marcadamente social: “a diferença, em si, deriva da sociedade, porque, em geral, antes que uma diferença seja importante ela deve ser coletivamente conceptualizada pela sociedade como um todo” (GOFFMAN, 1988, p. 106).

Assim, realizam-se reflexões sobre o reconhecimento do sujeito com deficiência, com foco no direito desse segmento social. Na sequência, busca-se desvelar o que se está representando no discurso do respeito à diversidade e da diferença, tão presente nos meandros legislativos, documentos oficiais e movimentos sociais. A análise sobre a inclusão e de seu oposto, a exclusão, estrutura-se como a expressão de contradições inerentes ao sistema societário contemporâneo.

3.1 O RECONHECIMENTO DOS DIREITOS SOCIAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

O movimento pelo reconhecimento dos direitos sociais, políticos, civis das minorias se alavancou em função das consequências da II Guerra Mundial e acarretou a homens e mulheres: o extermínio de judeus, as torturas, as atrocidades dos campos de concentração, a produção de um exército de pessoas com sequelas físicas e sensoriais. As repercussões levaram à constituição da Organização das Nações Unidas (ONU), que, entre outras metas, objetivava promover a paz e o restabelecimento do desenvolvimento socioeconômico. Nessa perspectiva, promulgou-se a Declaração dos Direitos Humanos em 1948 (ONU, 1948).

Nesse viés, alinham-se os movimentos em prol da PCD, como a Declaração dos Direitos da Criança (ONU/1959), a Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (ONU/1971), a Declaração de Sundberg – Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração (Espanha/1981), a Convenção 159 sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes (Genebra/1983), a Declaração de Cave Hill (Barbados/1983) (SILVA, 2017). Ressalta-se também que, em 1981, a ONU estabeleceu o “Ano Internacional da Pessoa Deficiente”, pois que havia um movimento tímido, mas crescente, das PCD em busca da garantia de seus direitos. Esses direitos espelhavam a vontade de maior participação social como sujeitos, como o acesso à educação formal e a todos os ambientes sociais. Segundo Rosa (2006), no Brasil, os anos de 1950 a 1980 foram de luta e reivindicações da classe trabalhadora, com a criação de sindicatos e mobilizações populares. Nesse sentido,

pode-se afirmar que a Constituição de 1988 é um marco legal de lutas e conquistas dos direitos sociais.

As diretrizes tomadas pelos países estavam atreladas a um movimento internacional, ao mesmo tempo em que há singularidades socioeconômicas, políticas e culturais, razão pela qual cada país estruturou uma proposta de integração de modo diferenciado. Cabral (2010) menciona três perspectivas distintas: o *one track approach*, adotada no Chipre, Espanha, Grécia, Islândia, Itália, Noruega, Portugal e Suécia; o *multi track approach*, adotado pela Dinamarca, França, Irlanda, Luxemburgo, Áustria, Finlândia, Reino Unido, Latvia, Liechtenstein, República Checa, Estônia, Lituânia, Polônia, Eslováquia e Eslovênia; e o modelo estabelecido por países como a Suíça e a Bélgica, que constituíram dois sistemas de ensino separados, um para a educação regular e outro para a Educação Especial. Para Silva (2017), os estudos em Educação Especial permitem observar como a PCD foi sendo compreendida e abordada nos diferentes espaços sociais: escola, família, trabalho.

Observa-se que os séculos XX e XXI, principalmente a partir da década de 1980, no bojo dos movimentos²⁵ sociais em prol de uma sociedade mais democrática, possibilitaram às PCD expressarem-se na esfera política por meio de suas mobilizações. Um avanço significativo em que muitas associações estruturadas “para as PCD”, ou seja, em que os outros pensavam e decidiam por elas, passaram a ser, lentamente, “organizações de pessoas com deficiência”. Isto é, as próprias pessoas tomaram as rédeas de suas vidas. Berger e Luckmann (1985) talvez possam clarificar como, por tanto tempo, as pessoas foram menosprezadas e se sujeitaram a essa depreciação.

Toda atividade humana está sujeita ao hábito. Qualquer ação freqüentemente repetida torna-se moldada em um padrão, que pode em seguida ser reproduzido com economia de esforço e que, ipso facto, é apreendido pelo executante como tal padrão. O hábito implica, além disso, que a ação em questão pode ser novamente executada no futuro da mesma maneira e com o mesmo esforço econômico (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 77).

As relações sociais, porém, não funcionam por decreto; são produzidas no decorrer da história, no dia a dia do convívio social, conforme os conhecimentos e as abstrações e

²⁵ A história política do movimento pode ser aprofundada na pesquisa de André (2006), “Fórum Municipal em Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência: uma reflexão sobre a concepção do direito presente nas suas lutas”, e na obra *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*, compilada por Lanna Júnior (2010).

exteriorizações do meio circundante em que estão inseridos. Isso significa que romper com estereótipos internalizados pelo sujeito depreciado e pelo sujeito que realiza a depreciação não ocorre do dia para a noite.

Mesmo porque, de acordo com Lunardi (2006), a Educação Especial como política pública funciona como ferramenta de controle social, sinaliza como as ações do biopoder são gerenciados pelo Estado a fim de controlar as populações consideradas de risco para a manutenção da sociedade moderna. Assim, as normas são processualmente modificadas conforme as estatísticas de populações consideradas de risco, como idosos, índice de pobreza, drogaditos, desempregados e as PCD/PNEE. Então, nesse movimento de inclusão, a Educação Especial possui a prerrogativa de atender as NEE para que o sujeito possa ser inserido no contexto ao qual pertence ou pretende pertencer. Em sua perspectiva, “ela funciona como uma gerenciadora do risco, como uma espécie de ‘preparação’ e, em muitos momentos, como uma ‘profilaxia’ para as políticas de inclusão” (LUNARDI, 2006, p. 177).

É possível sinalizar que, a partir da relação de biopoder como estratégia para definir políticas públicas por um lado, por outro, a ação dos segmentos sociais pela luta por seus direitos constitui um espaço de conflitos de interesses, em que as práticas sociais articuladas à proposta societária gradualmente são alteradas, retornando para as práticas sociais num movimento constante e dialético.

Lunardi (2006), nessa análise, considera que inclusão/exclusão são categorias de uma mesma unidade, em que não se opõem, mas sim constituem fatores atrelados aos dados de biopoder para identificação de riscos a partir do compreendido como “normalidade” para esta sociedade.

A mudança de paradigma em relação à pessoa com deficiência teve seu início na esfera social e aos poucos foi e está sendo acrescida em normativas legais. Contudo, seu retorno ao social depende da ruptura de práticas tradicionais pautadas na normalização do sujeito²⁶. Sob as mais variadas justificativas, demonstrando como o binômio entre normalidade/não

²⁶ A obra *Holocausto Brasileiro*, da repórter Daniela Arbex, publicada em 2013, dá vida às vozes caladas, sufocadas, exterminadas, de pessoas isoladas por motivos aleatórios. O Hospício denominado “Colônia”, que foi o maior do Brasil, localizado em Barbacena/Minas Gerais, pode ser tomado como exemplo da perspectiva eugenista, articulada ao movimento higienista no Brasil, promoveu muito mais que a segregação, promoveu a tortura física e psíquica de homens e mulheres considerados indesejáveis socialmente. Os que para lá iam, por deficiência, etnia, pobreza, desemprego e pelos mais diversos motivos para o isolamento, eram colocados em uma situação indigna para qualquer ser humano, e muitos eram condenados à morte. Nesse hospício, durante sua existência, morreram mais de 60 mil pessoas por abandono, tortura, maus-tratos, inanição, doenças. Alguns que sobreviveram, ao sair desse confinamento, tiveram que aprender a tomar banho, usar uma privada, a fazer sua higiene pessoal, a comer em uma mesa utilizando talheres.

normalidade se fundou nas bases estruturais e organizacionais de instituições. “As instituições, também, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 80). Em outras palavras, as instituições, por si só, estão estruturadas de certa forma e atuam como reguladoras do comportamento social, por meio de variadas estratégias. Igualmente, seguem sinalizando que os sistemas de controle sofrem mudanças por vezes para a manutenção da ordem vigente.

É nesse contexto de estratégias institucionalizadas de controle social que os movimentos sociais também se rebelam em prol de assegurar direitos sociais, políticos e civis. No Brasil, por essa razão, a década de 1980, com o término da ditadura militar e a aprovação da Constituição Federal de 1988, traz à população e à comunidade educacional perspectivas de uma gestão mais democrática frente às políticas sociais no Estado brasileiro, o que não acontece de modo a atender às expectativas, porque,

[...] no processo de descentralização vivenciado no Brasil no campo especificamente educacional, as três esferas governamentais não têm compartilhado responsabilidades. O Governo Federal, historicamente, tem atuado mais como planejador, regulador e coordenador das políticas educacionais, sendo atribuída aos estados e municípios a execução de tais serviços (VIRIATO, 2004, p. 39-40).

Esperava-se, também, que houvesse maior participação nas definições de políticas educacionais e melhorias no sistema de ensino, mas, segundo Viriato (2004), houve, na verdade, nos anos pós-1988, também negação dos direitos sociais na configuração das políticas. Nessa lógica de análise, de acordo com Montaño (2005), o movimento de reestruturação do sistema capitalista iniciou um processo de desmonte dos direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988, os quais permitiam vislumbrar a possível efetivação de uma sociedade de fato com um Estado de Bem-Estar Social.

[...] É apenas com a Constituição de 88 que se consagra o novo “pacto social”, resultado das lutas gestadas no período pós-ditatorial – onde uma base social organizada e mobilizada coabitava com uma extensa cúpula política e econômica de tendências democráticas, onde aparecem, junto aos chamados “novos movimentos sociais”, novos partidos políticos trabalhistas de massas, sindicatos operários, entre outros –, pacto esse abortado pelos governos Collor e Cardoso. [...] A corrente neoliberal, consolidada nos países capitalistas centrais na década de 80 com ampla hegemonia internacional, após os triunfos

eleitorais de Thatcher e Reagan, e reafirmada na década de 1990 com a “queda do Muro”, sob uma forma mais ‘adocicada’, centra-se no feroz ataque aos elementos de conquistas sociais e trabalhistas que continha o chamado “pacto keynesiano”, no Estado de Bem-Estar Social (MONTAÑO, 2005, p. 34-36).

Mesmo com essa “contenção”, os movimentos para a definição de direitos por meio da proposta de inclusão avançaram. Pode-se considerar que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos²⁷ – Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, ocorrida na Tailândia em 1990 – e a Declaração de Salamanca – “Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, em 1994 –, foram o marco para a mudança dos paradigmas que nortearam a educação da PCD.

Com a Carta Maior de 1988, expressão legal de ampliação de direitos sociais, pode-se cogitar que o entusiasmo com essa conquista se defrontou com a proposta do neoliberalismo²⁸ de modo processual, por meio de políticas de liberação/contenção dos direitos sociais e trabalhistas estabelecidos. Há autores que realizam uma distinção entre liberalismo e neoliberalismo que reflete nas práticas sociais e na produção da subjetividade dos sujeitos. Dentre esses autores, Lopes e Fabris (2016, p. 29) consideram que o neoliberalismo “na Contemporaneidade a arte de governar é constituída por práticas que instituem uma racionalidade econômica que opera tanto sobre as condutas de cada indivíduo quanto sobre a população que se necessita governar”. As autoras seguem explicitando que os sujeitos atuam em setores diversos da sociedade: na economia, constituindo-se em um sujeito empreendedor e competitivo; na educação dos filhos, com participação em atividades na escola; na assistência em projetos de responsabilidade social. Ações que num estado de bem-estar social seriam de responsabilidade do Governo, passam a ser compartilhadas e de responsabilidade dos atores civis e de mercado. Nesse contexto, as técnicas e estratégias utilizadas desenvolveram discursos

²⁷ Cumprimento da proposta de educação para todos, tratada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990), e na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha (1994). O objetivo maior foi manter o Brasil no grupo de países beneficiados pelas ações do Banco Mundial e, com isso, garantir inúmeros financiamentos e empréstimos nas áreas econômica, social, educacional, entre outras. O movimento pela inclusão escolar gerou mudanças na legislação, aumento no número de programas e projetos governamentais na área da educação e a criação de bolsas de assistência social, colocando a escola como foco e repassando para ela a responsabilidade do sucesso da proposta de incluir a todos. Porém, é necessário enfatizar que esse movimento teve seu início no Governo FHC, mas foi no Governo Lula que ele adquiriu maior força e tornou-se uma política nacional (RECH, 2010, p. 165-166).

²⁸ Contextualiza-se que essa aprovação se deu num momento histórico em que nos EUA e na Europa já estava em curso a proposta neoliberal iniciada por Thatcher e Reagan na década de 1970, pautados nos pressupostos liberais teorizados por Hayek e Friedriach.

que atuam no processo de mudança, no modo de agir e pensar sobre a realidade ou na conformação de uma visão de mundo.

A inclusão numa perspectiva foucaultiana se constitui um instrumento de governo e de governamentalidade, uma vez que as políticas a partir deste ideário norteiam as práticas sociais e a subjetividade dos atores, seja em discursos e/ou em ações (LOPES; FABRIS, 2016). As ações podem se constituir em políticas e discursos e posturas favoráveis, como as políticas de ações afirmativas que promovem a inclusão de setores populares na educação, saúde, habitação, trabalho, esporte e na cultura, ou por camadas da sociedade civil e de mercado que não compartilham de políticas dessa natureza.

Após a década de 1990, desencadeiam-se ações na esfera das políticas públicas, com um período de restrições à ampliação de financiamento para a agenda dos direitos sociais. Por outro lado, existiam movimentos de inclusão dos considerados em situação de vulnerabilidade social, como negros, indígenas, setores populares e PCD. A inclusão social, educacional, econômica e cultural começou a ser discutida e considerada de forma persistente pelos movimentos sociais, que, por meio de normativas legais, conseguiram assegurar, na letra da lei, os direitos sociais, políticos, culturais, educacionais, de labor, saúde e outros.

Resgata-se que, desde a década de 1950, havia movimentos em prol de direitos às PCD, como as campanhas²⁹ nacionais para cegos, surdos, com deficiência intelectual, mas é com o contexto da década de 1980, acentuado na década de 1990, que as PCD começaram a se colocar como sujeitos para si e para o social. Na cidade de Cascavel/PR, em 1995 foram criados o Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência (FMDPCD) e a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais, cuja nomenclatura institucional, com a autonomia alcançada pelos cegos, passou a ser Associação das Pessoas com Deficiência Visual (SILVA *et al.*, 2006).

Contingências presentes provocam clivagem entre o que expressa a letra da lei e a realidade dos fatos, razão que leva à formulação de novas normativas, objetivando ratificar, aperfeiçoar, descrever, estruturar, ampliar direitos. Nessa perspectiva, estão o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as normas sobre acessibilidade. A acessibilidade, de acordo

²⁹ As campanhas foram fomentadas pelos governos e escolas especiais. O Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958, instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais; o Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, instituiu a Campanha para a Educação do Surdo; o Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Essas Campanhas foram revogadas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1973 (BRASIL, 1957, 1958, 1960, 1973).

com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, regulamentada pelo Decreto 6.949/2009, diz respeito ao acesso, em igualdade de oportunidade, a todos os espaços sociais, à comunicação, à informação, ao transporte, aos serviços públicos e de utilidade pública, às tecnologias assistivas. Ou seja, diz respeito à extinção de barreira física ou pedagógica que possa privar o exercício de seus direitos de cidadão (BRASIL, 2009b).

O AEE corresponde aos serviços pelos quais tenham suas especificidades asseguradas no decorrer da vida estudantil. De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, em seu artigo 2º § 1º, “o atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011b), pode ser complementar ou suplementar. Assim, a Educação Especial na perspectiva inclusiva engloba o AEE e a acessibilidade, pois, apesar de conceituações distintas, para o fazer pedagógico devem constituir uma unidade (BRASIL, 2011b). Por fim, de acordo com a Resolução 4/2009 do Conselho Nacional de Educação, o público é composto pelas “[...] pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento³⁰ e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2009a).

Com o estabelecimento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008a), ratificou-se que qualquer discussão ou debate sobre ações nas áreas da saúde, educação, assistência social, tecnologia assistiva deve ser realizada conjuntamente com as PCD, ou seja, que assuntos referentes a esse segmento social sejam tratados com as PCD. O lema dessa Convenção expressa esta premissa: “Nada sobre nós sem nós”.

Todavia, cabe apontar as discrepâncias entre convenções e leis e as relações sociais em curso. Essa Convenção é expressão da contínua ratificação e luta por essas garantias, que estabelece, como valor constitucional, questões de garantias de acessibilidade da comunicação, da informação, da mobilidade e de todos os serviços públicos e locais de uso público. Observa-se que, apesar de promulgar uma legislação de caráter constitucional, frente a uma realidade que, em que pese existir um vasto marco legal, ainda prevalece a exclusão social, educacional, comunicacional, por meio de barreiras físicas, pedagógicas, de não acesso às tecnologias assistivas, dentre outros direitos assegurados legal e historicamente.

³⁰ A Resolução 4/2009, do Conselho Nacional da Educação, conceitua alunos com transtorno global do desenvolvimento como sendo os “que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação” (BRASIL, 2009a, p. 01).

Representante da comunidade externa expressa a importância das mobilizações frente à garantia de direitos às PCD.

“Quando eu comecei a estudar pedagogia na Unioeste, em dois mil e quatro, eu tive o apoio do PEE. Através da luta, ele conseguiu o tradutor intérprete para me acompanhar em sala de aula. Eu agradeço muito ao movimento das pessoas com deficiência, que lutaram, pressionaram, junto com o PEE, e me possibilitaram essa conquista do intérprete em sala de aula. Essa conquista foi passo a passo. Eu sei que existem outras ações do PEE em outras áreas, como, por exemplo, na deficiência física e visual, mas para mim essa experiência que marcou: se o PEE não tivesse conseguido nada, como a Unioeste faria com os atendimentos para as pessoas surdas, cegas, com deficiência física? Se não fosse o PEE, não teria atendimento para nenhuma dessas áreas. O surdo sozinho e não com intérprete, o deficiente visual ou físico, por exemplo, o Dosvox, utilizado no atendimento das pessoas cegas, o Braille..., todos esses materiais que são utilizados para proporcionar acessibilidade às pessoas com deficiência existem porque o PEE lutou para conseguir” (Entrevista Comunidade Externa ECE2).

Como exposto no Relatório Mundial sobre Deficiência (BRASIL, 2012), as conquistas nessa área do conhecimento e o estabelecimento de políticas públicas estão atrelados principalmente às reivindicações de organizações de PCD e ao contexto do desenvolvimento dos direitos humanos como questão de todas as pessoas. Nesse Relatório, delinea-se, em termos gerais, com a devida saliência, o fato de se estabelecer uma política educacional, capaz de superar barreiras culturais, atitudinais e físicas e, também, assegurar o atendimento especializado, previsão orçamentária, dentre outras recomendações. Assim, é a partir do reconhecimento de sujeitos de direitos que os sujeitos e os movimentos sociais podem se colocar como sujeitos de luta por seus direitos. Nesse sentido, os debates entre Honneth (2003) e Fraser (2006) trazem contribuições para a análise das relações entre sujeito e Estado no tema de reconhecimento dos direitos desses segmentos sociais. Nos dizeres de Pinto (2008):

O reconhecimento como auto-reconhecimento é essencial para a construção do sujeito da ação na luta social. Só existe o dominado contra a dominação se este se reconhecer como tal. Não há feminismo antes da feminista, assim como não há paridade participativa antes do sujeito auto-reconhecido como igual. (PINTO, 2008, p. 43).

Contudo, o autor assinala que, no Brasil, devido ao fato de a maioria das pessoas estarem numa situação de pobreza e discriminação, muitos acabam não se reconhecendo como sujeitos de direito, o que os leva a serem representados por aqueles que sofrem dos mesmos processos

discriminatórios, ou, ainda, representados pelo Estado para legislar e administrar as políticas públicas. Nesse contexto, o movimento da inclusão estabelece os seus entraves e percalços, com crescente estabelecimento de normas e legislações, fomentado tanto pelos movimentos sociais, dentre os quais o movimento das PCD (BRASIL, 2010b), quanto por ações defendidas pelas emergentes políticas setoriais, recomendadas por documentos internacionais.

Por contradição entre ampliação de direitos políticos, civis, coletivos e sua restrição, as duas últimas décadas deflagraram uma intensificação do *éthos* “da mercantilização das relações sociais; o fortalecimento sem precedentes da cultura de massas” (SANTOS, 1999, p. 30). A estruturação sociopolítica e econômica fomenta um Estado mínimo e subjugado. Santos (2011) expressa ainda que a Universidade Pública sofreu consequências do fortalecimento de uma economia transnacional, voltada para o livre mercado, adentrando nesse espaço o processo de mercantilização, afetando sua legitimidade e autonomia. Em que pese a existência de normatização dos direitos PCD/PNEE, as normas dirigidas ao Ensino Superior na esfera estadual necessitam de formulações junto à SETI³¹, atual Superintendência vinculada à Governadoria de Estado do Paraná.

Nessa prerrogativa, esta pesquisa demonstra que na esfera do Ensino Superior, apesar de ter havido avanços, é preciso definir ações que levem à consolidação do AEE nas IEES do Paraná. Na representatividade do gestor da PROGRAD, o servidor técnico revela:

“Pelo pouco tempo (2 anos) em que atuo junto à Pró-Reitoria de Graduação, não pude perceber um movimento de integração que possa ser chamado de uma política institucional de AEE. Me parece que as demandas são atendidas na medida em que surgem, com as condições existentes e o esforço e dedicação dos profissionais envolvidos. Como já aludido em outras respostas, existem questões de estrutura, contratação de pessoal, investimentos e condições de trabalho que precisam ser melhoradas e vistas com atenção” (Resposta Questionário I - Servidor Técnico ST3).

Ressalta-se que, apesar de o sistema capitalista produzir um movimento ininterrupto para o acúmulo de capital, aumentando a desigualdade e a estratificação social, os períodos de 2003 a 2016, no Estado brasileiro, registram também a ampliação de políticas sociais. Como as relações sociais e as organizações político-econômicas expressam as contradições inerentes ao sistema capitalista, o fato de direitos estarem assegurados na letra da lei não significa sua

³¹ Esta Secretaria, em 03 de maio de 2019, foi substituída por uma Superintendência, por meio da Lei 19.848/2019.

efetivação na totalidade na vida do cidadão. Então, apresenta-se uma dialética entre relações sociais, políticas, econômicas que permeiam o fazer e a garantia de direitos a uma dada civilização.

Ao mesmo tempo, há mudança ou desmonte dos direitos sociais recentemente. Contudo, independentemente de gestão governamental, em escalas graduais, face à exclusão inerente ao sistema capitalista, a questão da inclusão tem em seu cerne o paradoxo da exclusão.

A discussão sobre educação inclusiva envolve a relação exclusão e inclusão, que ganha tonalidades diferentes e altera as políticas sociais, impondo uma nova ética e uma moral que justificam o controle das tecnologias, o monopólio das riquezas, o domínio das informações, a circulação de conhecimento, a seleção dos benefícios, a delimitação dos territórios e as possibilidades de melhorias de vida (DÍAZ, 2009, p. 10).

Avanços e ganhos, na atual conjuntura, estão em suspenso, no sentido de que os rumos tomados se apresentam como uma grande interrogação, aparentando ser uma retomada da centralidade do capital em detrimento do social. Porém, o processo de inclusão das PCD no âmbito socioeducacional trouxe avanços significativos à definição de diretrizes, normas e leis capazes de possibilitar a acessibilidade desse indivíduo/sujeito na escola, no trabalho, nas edificações, no lazer, na cultura, nos esportes.

Essa perspectiva de avanços e restrições foi demonstrada pelo representante da comunidade externa ECE1:

“Não são as melhores, mas também não são as piores. Se o Programa de Educação Especial tem uma virtude é a de ter tido a oportunidade de possibilitar, para um grupo bom de pessoas, uma formação, que a gente sabe, tem o outro lado, do governo, em querer tirar, restringir direitos, reduzir orçamentos; mas existe esse grupo, essa comunidade, que vai lutar para não deixar se perder tudo. Talvez a gente não vai conseguir tudo que a gente precisaria para desenvolver o atendimento que o grupo entenderia, ou que a instituição entender que é a melhor, mas eu penso que ele não vai se perder no caminho, por essa trajetória que já existe. Agora, dizer que as ações, que todas as atividades, que nada vai ser restrito, infelizmente, na conjuntura que a gente tem hoje, não dá” (Entrevista Comunidade Externa ECE1).

Acrescenta-se que a inclusão é uma “tecnologia de saber” (FOUCAULT, 2003) produzida por vias duplas. Por um lado, os movimentos sociais participando em partes do poder decisório, colocando a público o reconhecimento de direitos civis e coletivos; por outro, o Estado dando forma a essa reivindicação, articulado aos princípios liberais/neoliberais

propagados pelo Banco Mundial, ONU, UNICEF (RECH, 2010; LOPES, 2009). As Universidades e instituições escolares, portanto, a partir de normativas de Estado, iniciaram um processo de inclusão das camadas populares (PROVIN, 2011).

3.1.1 A Teoria do Reconhecimento, a Subjetividade e a Ação Política no Cotidiano

Berger e Luckmann (1985), na obra *A construção social da realidade: tratado da sociologia do conhecimento*, consideram a “atividade humana como conduta no ambiente material e como exteriorização de significados subjetivos. A compreensão adequada de qualquer fenômeno humano terá de levar em consideração estes dois aspectos” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 74). Clarificam, também, que a afirmação de que o “homem produz a si mesmo” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 74) não significa que por si só possibilita seu desenvolvimento como ser socializado e humanizado. Para isso, precisa estar em convivência com outros, pois é na relação com outros similares que se torna humanizado, ou seja, apropria-se da condição humana de falar, planejar ações futuras, raciocínio lógico, escrever, conceituar objetos, ou seja, a conduta humana é interiorizada por meio da experiência vivenciada de princípios, atitudes, crenças, conhecimentos já estabelecidos por outras gerações. Ao se apropriar desses conhecimentos, internaliza-os e, em suas ações/conduas, exterioriza-os conforme suas interpretações.

A auto-produção do homem é sempre e necessariamente um empreendimento social. Os homens em conjunto produzem um ambiente humano, com a totalidade de suas formações sócio-culturais e psicológicas. Nenhuma dessas formações pode ser entendida como produto da constituição biológica do homem, a qual, conforme indicamos, fornece somente os limites externos da atividade produtiva humana. Assim como é impossível que o homem se desenvolva como homem no isolamento, igualmente é impossível que o homem isolado produza um ambiente humano. O ser humano solitário é um ser no nível animal (que, está claro, o homem partilha com outros animais). Logo que observamos fenômenos especificamente humanos entramos no reino do social. A humanidade específica do homem e sua socialidade estão inextricavelmente entrelaçadas. O *Homo sapiens* é sempre, e na mesma medida, *homo socius* (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 74-75).

Sendo assim, pode-se considerar que a mãe é a primeira pessoa com quem o bebê se relaciona de modo mais próximo. É com ela que desenvolve as primeiras habilidades, que inicialmente são instintivas, mas que vão se tornando humanizadas, como a questão do choro. A mãe identifica os tipos de choro, fome, dor, manha. Por sua vez, o bebê também aprende que,

se chora, a mãe atende a uma demanda. Não se pode esquecer que esse exemplo é um tipo ideal de relação mãe/filho, pois, na realidade material e histórica, inúmeras situações entre mãe e filho podem ocorrer: relação de rejeição pela mãe, abandono, maus-tratos. Independentemente da relação gerada, de alguma forma é interiorizada, compondo experiências e exteriorizações pela criança.

Com base em Berger e Luckmann (1985), Honneth (2003), destaca que a relação do bebê com a mãe é a primeira relação social que o sujeito tem, podendo ser de amor ou não. Assim, essa relação pode levar o sujeito a constituir sua autoconfiança, ou, em caso de falta de amor, produzir insegurança. Logo, essa relação de amor (ou não) entre mãe e filho é a base psíquica para o filho, em suas relações sociais vindouras. As primeiras relações em que o sujeito está inserido são de natureza primária: mãe, pai, irmãos e familiares ou instituições de acolhimento. Sendo assim, pode-se questionar como fica o desenvolvimento afetivo e emocional de pessoas que vivenciaram situações de rejeição, de menos-valia no seio familiar. Pessoas com deficiência que foram abandonadas em instituições de caridade, em hospitais, manicômios, ainda enquanto crianças, a partir desta acepção, podem ter ficado com uma autoimagem negativa.

Para Honneth (2003), as relações sociais para o reconhecimento do sujeito no social estão centralizadas na formação moral. Para sua análise do reconhecimento social, elenca o amor, o direito, a estima social ou solidariedade e a autoestima. Em contrapartida, coloca em foco, como oposição, suas negativas, identificadas como os maus-tratos e a negação do direito e o estigma social (que corresponde a uma estima assimétrica), que podem afetar um único indivíduo ou uma coletividade.

Segundo Honneth (2003), a categoria amor no social é um processo ontológico e normativo. Por tratar de uma questão ontológica e normativa, pode-se inferir que o sentimento de amor que uma mãe – e familiares – expressam pelos seus é produzido de acordo com os costumes, tradições, princípios, crenças, normas segundo as quais determinada sociedade é organizada. Esse *éthos* de relação mãe e filho, mãe-filho-familiares, é produzido de geração em geração.

Honneth (2003) faz duas indagações para nortear sua segunda categoria de análise na teoria do reconhecimento, que, nesse caso, é relevante destacar para se pensar o direito produzido para as PCD nos séculos XX e XXI, que são expressas pelas questões: “(1) Qual é o tipo de autorrelação que caracteriza a forma de reconhecimento do direito? e (2) Como é possível que uma pessoa desenvolva uma consciência de ser sujeito de direito?”

(ROSENFELD; SAAVEDRA, 2013, p. 19). Pautado em Honneth, pode-se inferir que o sujeito necessita se reconhecer como sujeito de direito para lutar pelos seus direitos. O autor destaca que existe uma diferença entre o ser jurídico, possuidor de direito, e a questão moral, relacionada à autoconfiança, à autoestima, aos princípios que constituem o sujeito e norteiam suas relações.

Sendo assim, é exposto o direito da PCD, no sentido de compreender como vem sendo concebida e tratada essa categoria nas relações sociais, em analogia às reflexões de Rockwell (2015) sobre a questão das etnias indígenas, que também no decorrer da história sofreram processos de discriminação e exclusão, em que a constituição da cidadania não resultou em situação de igualdades, mas pelo contrário, seu marco legal apenas o provê em “pertencimento legal” e não real. Como expressa o autor:

La pertenencia social no coincide con la pertenencia legal. La ciudadanía nació como categoría que borraría las distinciones hereditarias, pero la negación de derechos ciudadanos restablece distinciones en la población mundial de indocumentados y desplazados (ROCKWELL, 2015, p. 18).

A questão de pertencimento como cidadão de uma dada sociedade possui suas raízes tanto na questão legal quanto social. O direito legal não assegura seu pertencimento social. Nesse caso, estão em pauta sujeitos que se reconhecem como integrantes de um grupo social, que, independentemente do período histórico, em maior ou menor grau, sofreram e sofrem por ações estigmatizadas e/ou por mitificações. Independentemente de condições econômicas e culturais, as PCD foram sujeitadas a diferentes formas de agressão física e simbólica.

Ressalta-se que o direito como um fator simbólico definido socialmente por si só não altera as relações sociais; é preciso que o outro indivíduo me reconheça como sujeito de direito, expressando esse reconhecimento em ações concretas. Por outro lado, também o sujeito de direito há que se reconhecer como tal (BERGER; LUCKMANN, 1985; HONNETH, 2003; ROSENFELD; SAAVEDRA, 2013). Nessa relação, Honneth identifica sua terceira categoria, que é a solidariedade ou o valor social.

O acadêmico EA5 revela o quanto o amor e a autoestima são relevantes para o processo educacional:

“Na verdade, essa minha madrinha sempre se preocupou com isso, por ser da área da educação, mas sempre existiu essa resistência por parte dos meus pais, dizendo que eu não tinha nada. Então eu era visto como preguiçoso, a criança que não

queria estudar, todos os rótulos existentes, tanto por parte da família quanto dos professores. Tinha professores que tentavam fazer, mas não conseguiam por serem a minoria. Hoje eu entendo que eles tentavam, mas não conseguiam fazer a coisa rodar dentro do colégio, talvez por desconhecimento” (Entrevista Acadêmico EA5).

O autor denomina a solidariedade ou estima social como uma terceira forma de reconhecimento e que corresponde a uma lógica cívica (ROSENFELD; SAAVEDRA, 2013). A questão econômica é controvertida, pois até certo momento da sua contribuição não enfatiza essa categoria “econômica”, em detrimento da categoria moral (SCHULZ, 2010), porém, tem ocorrido uma revisão deste posicionamento ao associar redistribuição e reconhecimento (ROSENFELD; SAAVEDRA, 2013). Já para Fraser (2006), o reconhecimento perpassa também a forma de redistribuição de renda.

A questão do reconhecimento colocada pelos dois autores tem uma distinção que é fundamental para o entendimento da própria controvérsia em que se colocam. Fraser pode distinguir o reconhecimento da distribuição porque não associa tais noções a atores, mas a princípios de justiça e a remédios, isto é, a políticas públicas. Honneth, de forma diversa, parte de uma ação do ator que se autodefine como objeto do reconhecimento. Esta ação exige a presença do outro; trata-se, pois, de uma relação (PINTO, 2008, p. 43).

Pode-se inferir, a partir do supramencionado, que tanto as relações entre os indivíduos quanto as políticas públicas influirão nas relações sociais e nas concepções do sujeito em sua totalidade, ou seja, em sua prática no social, no político, no econômico e nas demais questões sociais. O valor social ou a solidariedade é realizado pela aquisição do autorrelacionamento; para tanto, deve ter experiências de respeito e de boa convivência, por meio da intersubjetividade.

[...] sob as condições das sociedades modernas, a solidariedade está ligada ao pressuposto de relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados (e autônomos); estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum. Relações dessa espécie podem se chamar “solidárias” porque elas não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade: só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis (HONNETH, 2003, p. 210-211).

O papel do coletivo no processo do reconhecimento do direito, da justiça social, em sua teoria é um pressuposto fundamental em que as singularidades estão expressas no coletivo, seria o “eu no nós. Reconhecimento como força motriz” (ROSENFELD; SAAVEDRA, 2013, p. 35). Nessa lógica, o indivíduo, em sua personalidade, sua psique, sua autoconfiança, autoestima, autorrespeito, relaciona-se com o modo pelo qual o sujeito é compreendido pelo coletivo. Por sua vez, sua participação social pode originar um sentimento de liberdade e/ou revolta. É com o sentimento de revolta que os conflitos emergem num movimento pela luta do reconhecimento social.

Braga e Schumacher (2013) compreendem que a inclusão deve ser analisada a partir do processo de inclusão e individualização. Em que pese a estima social seja pressuposto de fatores de um coletivo, os atendimentos estabelecidos em instituições decorrem da subjetivação e objetivação do sujeito com deficiência/PNEE. Apesar de estarem pautados por uma legislação, o processo de definição do AEE em uma instituição escolar depende das características da deficiência e como esse sujeito se adaptou às TA a seu dispor.

Rosenfield e Saavedra (2013), na apresentação do dossiê sobre Honneth e a teoria do reconhecimento, citam estudos e análises que expressam as críticas a essa teoria, demonstrando seus limites teóricos ou ausência de abordagem de determinadas categorias em sua análise. Exemplo disso é a questão de que não é possível importar uma reflexão europeia/alemã para a realidade brasileira, pois o Brasil não possui uma consciência civil como os países europeus ou pelo fato de o autor não ter abordado a questão do mercado financeiro como instrumento de interesses de classes antagônicas. Entre outros aspectos, são desafios da sua aplicação no caso brasileiro. Contudo, explicitam que, independentemente de tais inferências, a temática do reconhecimento social é uma categoria com genuína contribuição para se aprofundar e compreender análises e interpretações que envolvem a organização social democrática.

O debate de potencialização ou não de um sistema democrático está entrelaçado à questão do reconhecimento social dos atores sociais. Reflexões a partir dessa teoria têm buscado compreender a constituição do reconhecimento social em diversas temáticas, como Schulz (2010), que analisa as contribuições da teoria do reconhecimento, no intento de articular a teoria com a empiria, por meio de análise de uma pesquisa de campo sobre lutas sociais em centros urbanos, em que considera a necessidade de acrescer na teoria do reconhecimento do debate político: “a luta política tem sido fundamental para a inclusão de segmentos marginalizados, o que nos leva à segunda problemática que pretendo apontar: a ausência do político” (SCHULZ, 2010, p. 200).

Fuhrmann (2013) realiza um breve histórico sobre a Teoria Crítica ou “Escola de Frankfurt”, biografia de Axel Honneth, ratificando a relevância dessa teoria para a compreensão das desigualdades e exclusão social. Em suas palavras, a desigualdade e a exclusão social, na sua essência, estão relacionadas com a ausência de reconhecimento intersubjetivo e social e com as respectivas experiências de maus-tratos, discriminação e desrespeito (FUHRMANN, 2013, p. 92). Já Avritzer e Gomes (2013) problematizam a questão racial no Brasil, tendo como base a teoria do reconhecimento de Honneth e Fraser. Para eles, embora as teorizações de ambos os autores tenham sido formuladas para a realidade do Norte Global, elas podem auxiliar na compreensão de algumas especificidades do caso brasileiro no que se refere às relações raciais.

Avritzer (2007), após realizar uma análise crítica sobre a teoria do reconhecimento em Honneth e Fraser, explicita:

A polêmica entre Honneth e Fraser é uma polêmica ainda não concluída. No entanto, o seu acompanhamento nos permite entender os elementos políticos necessários para uma teoria do reconhecimento. O primeiro elemento frágil na teoria de Honneth é a maneira como ela se concentra no elemento cognitivo. Se é verdade que o reconhecimento tem uma dimensão auto-cognitiva representada pela auto-estima do self, não é possível ignorar os seus elementos político-institucionais. Honneth, ao se concentrar fortemente na dimensão inter-subjetiva do self termina por dar continuidade a uma tradição de teoria crítica que não consegue ultrapassar as fronteiras da filosofia moral. Tal distinção cognitiva acaba gerando uma impropriedade política na medida em que o autor despolitiza e “dessocializa” a sua teoria do reconhecimento, que passa a depender unicamente do reconhecimento intersubjetivo realizado por diversos selves (AVRITZER, 2007, p. 18).

Nesse sentido, Avritzer (2007) enfatiza o requisito de se vincular ao debate do reconhecimento o fator político em um conjunto ampliado. Isso porque é na relação movimentos sociais *versus* Estado de direito que a luta em prol de garantia de direitos na concreticidade da vida cotidiana pode corresponder a avanços de reconhecimento do sujeito em todos os espaços sociais e institucionalizados.

Apenas uma concepção política pode levar à constituição de um novo status cujo elemento principal precisa ser o reconhecimento pela totalidade da comunidade política de uma falha na sua concepção de justiça. A correção desta falha que pode surgir ou do diálogo ou da luta social e deve corresponder a novos direitos cuja institucionalização política é condição *sine qua non* para a sua vigência. Em um momento no qual países como o Brasil, a África do Sul e a Índia passam a implementar políticas afirmativas que buscam reparar danos causados por uma dominação perversa tanto privada quanto estatal, é fundamental que o reconhecimento abandone a campo do self e se implante definitivamente na área político legal (AVRITZER, 2007, p. 20).

Nesse sentido, as teorias do reconhecimento, em que pese suas análises apresentem limites e controvérsias, trazem para o campo de análise da realidade substratos para reflexões. Cabe destacar que o tema centro-periferia ou norte/sul não representa centralidade nesta Tese, porém, atentar para o contexto em que as teorias de abordagem das PCD são produzidas é tarefa de qualquer cientista social.

3.1.2 A Teoria do Reconhecimento, o Enredo na Perspectiva Redistributiva e o Cotidiano

Os sujeitos com deficiência, independentemente de classe social, etnia e cultura, podem estar imersos num *éthos* de normalidade e homogeneidade e diante de cujo fenômeno levam a empreender e compreender a luta social por qualificação socialmente devido a capacidades a serem explicitadas. Com base em Michael Foucault, Lopes e Fabris (2016, p. 42) registram que “nos dispositivos disciplinares a norma opera na população por normação e nos dispositivos de seguridade ela opera por normalização. A norma disciplinar é constituída a partir de um normal universal”. As autoras clarificam que as normas são identificadas e estabelecidas à revelia dos sujeitos. A partir dessa definição, os sujeitos são categorizados e classificados como normais/anormais; deficientes/não deficientes; incluídos/excluídos; doentes/saudáveis, ajustado/desajustado, seguindo uma lógica binária de ser ou não ser e/ou possuir ou não possuir, como se as relações humanas e a instauração do horizonte individual pudessem ser reduzidas a uma equação matemática por uma racionalidade linear.

A normalização corresponderá ao processo de identificação entre o padrão e o desviado, de modo a aproximar aquele considerado desviado para a normalidade. Nesse conjunto de classificações está inerente o poder que uns exercem sobre outros a partir das normas e normatizações, agindo tanto por meio disciplinar como no âmbito da biopolítica (LOPES; FABRIS, 2016). “As normas que agem pelas médias estatísticas e as normas que agem a partir da criação de regras sociais e legais (normativas) parecem ser aquelas que se destacam no presente” (LOPES; FABRIS, 2016, p. 44).

Contudo, dentre os atores dos grupos sociais, existem aqueles que rompem com esse processo de normalização, buscando a produção de novas normas e regras para a composição da alteridade nos diversos espaços institucionais. Assim, a inclusão como imperativo do Estado possui perspectivas distintas entre Governo, atores sociais, estatais e de mercado no

governamento da política de inclusão educacional, social, econômica.

Nessa linha de raciocínio, Fraser (2006) parte do pressuposto de que o debate do reconhecimento social, cultural e o reconhecimento econômico estão cotizados nos debates e reflexões. Em suas palavras: “Meu objetivo maior é ligar duas problemáticas políticas atualmente dissociadas, pois é somente integrando reconhecimento e redistribuição que chegaremos a um quadro conceitual adequado às demandas de nossa era” (FRASER, 2006, p. 231-232).

A tarefa de desvelar os limites e meandros da influência do econômico e das relações sociais, educacionais, culturais nas relações sociais entre os indivíduos é algo complexo, pois trata-se de fatores que podem produzir desigualdades de classes, de comportamento, de compreensão sobre o real, em que as subjetivações e as objetivações são singulares a cada sujeito, podendo expressar manifestações das mais variadas, como atitudes discriminatórias, baixa estima, insegurança/segurança, autoconfiança.

Neste momento, pretende-se apenas realizar algumas reflexões partindo do pressuposto de que o indivíduo, para ser membro de um grupo social, lida com influências diversas, como as explícitas e implícitas. Em alguns momentos, a dimensão econômica acaba por condicionar algumas ações e comportamentos/possibilidades, e outros em que os fatores morais, emotivos, afetivos se revelam mais preponderantes na vida do sujeito. Nessa perspectiva, Fraser (2006) explicita que podem ocorrer duas formas de injustiça.

Proponho distinguir analiticamente duas maneiras muito genéricas de compreender a injustiça. A primeira delas é a injustiça econômica, que se radica na estrutura econômico-política da sociedade. Seus exemplos incluem a exploração (ser expropriado do fruto do próprio trabalho em benefício de outros); a marginalização econômica (ser obrigado a um trabalho indesejável e mal pago, como também não ter acesso a trabalho remunerado); e a privação (não ter acesso a um padrão de vida material adequado) (FRASER, 2006, p. 232).

Em outros termos, um substrato das experiências de (in)justiça servem como base antropológica para reconhecer uma dimensão de empenho fundador por patamares de justiça social. Fraser (2006) afirma que as discussões sobre reconhecimento, que envolvem o discurso de respeito à diversidade e ao multiculturalismo, centram-se na injustiça simbólica e cultural. Em síntese, teríamos paradigmas de distribuição e reconhecimento: de um lado, a justiça socioeconômica e, de outro, a justiça cultural ou simbólica. A autora segue explicitando o que seria essa injustiça.

A segunda maneira de compreender a injustiça é cultural ou simbólica. Aqui a injustiça se radica nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. Seus exemplos incluem a dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados a outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria); o ocultamento (tornar-se invisível por efeito das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana) (FRASER, 2006, p. 232).

Em que pese Fraser (2006) esteja discutindo sobre gênero e raça como categorias que reivindicam o reconhecimento social e a redistribuição de renda, em analogia a esse debate é que as argumentações aqui expostas se remetem à PCD. Tanto as mulheres, como negros em culturas diversas, quanto as PCD podem ser subjugadas, estando também em luta por reconhecimento social e redistribuição de renda³².

Em termos gerais, a PCD no sistema capitalista não é desejada no setor produtivo, pois sua maneira de trabalhar, conforme sua deficiência, demanda uma reestruturação no ambiente, nos equipamentos, em softwares, no ritmo de trabalho, o que, para o empresário, não é vantajoso, mesmo que esse sujeito com deficiência seja mais qualificado que um outro sujeito sem deficiência. Para contrariedade de parte dessa reflexão exposta, a inserção no mercado de trabalho encontra-se diretamente vinculado às modificações ou exigências legais, mecanismo pelo qual se tem estendido a sua presença na atividade laboral.

Igualmente, nas relações sociais, tal compreensão se expressa, o que pode ser visto na arquitetura, pois, antes da bandeira da inclusão, não havia preocupação com adaptações das estruturas físicas das edificações, organização urbana das calçadas com guias rebaixadas, piso tátil, que possibilitassem às pessoas cadeirantes e cegas transitarem pelo espaço urbano das cidades. As adaptações que existem resultam de um movimento de debates, normatização, projetos de adequações urbanas. O fato é que, com a bandeira da inclusão, iniciou-se um processo de fomentar mudanças atitudinais e rupturas de barreiras arquitetônicas para atender às demandas. As cidades até então eram estruturadas apenas a partir do padrão de normalidade

³² “Enquanto a injustiça econômica, ao reclamar a redistribuição dos bens materiais, aponta para esquemas igualitários e universalistas, a injustiça cultural ou simbólica exige o reconhecimento dos grupos estigmatizados numa dinâmica diferenciadora e particularista. Eis o dilema entre reconhecimento e distribuição: ao passo que a primeira demanda se inclina a produzir diferenciação e particularismo, a segunda tende a enfraquecê-los; medidas redistributivas propõem esquemas universalistas e igualitários; políticas de reconhecimento têm a propensão de condená-los” (RIOS, 2012, p. 171).

de uma dada categoria da sociedade.

O que está em jogo no sistema produtivo é produção/tempo/menor custo. Assim, geralmente, as PCD, quando ingressam no mercado de trabalho, ocupam, em sua maioria, atividades mecânicas, de baixa complexidade, que não comprometem diretamente a produtividade da empresa. Nessa lógica, sua presença na atividade é para cumprir uma normativa legal, porque as empresas são obrigadas a contratar. Essa contratação não rompe por completo, porém, com a compreensão constituída historicamente sobre o sujeito com deficiência – de ser incapaz, inválido, improdutivo.

Os estudos de Rosa e Dutra (2006), ao refletirem sobre o movimento da pessoa cega, tomam como categoria para análise a questão da educação e trabalho, enfatizando que essas dimensões sempre estiveram à frente das reivindicações desse segmento social, devido aos enfrentamentos realizados para obterem a possibilidade de trabalhar. Rosa (2009) analisou a temática sobre a PCD, história e trabalho, tomando a política de cotas para o mercado de trabalho, constatando que, até 2009, o índice de desemprego das PCD era de 91%, demonstrando que de fato esse segmento social não corresponde ao ideário de trabalhador para o sistema capitalista.

Outro trabalho científico de pesquisa nessa temática foi o realizado por Braga (2010), que analisou, por meio da política de cotas, uma reflexão sobre a relevância do trabalho para a constituição da autoestima, autoconfiança e autorrespeito da PCD. A partir desses estudos, é possível cogitar que o ato de estudar e de trabalhar nestas condições, ou seja, com adaptações do ambiente, com tecnologias assistivas, respeito às potencialidades e profissionalismo, poderia possibilitar um reconhecimento social, cultural, cognitivo em sua materialidade e não apenas na letra da lei, além de promover uma outra relação que, apesar do desenvolvimento tecnológico, ainda não alcançou. Esse fato, visível por meio de uma mirada na depreciação humana e da natureza, objetiva ações efetivas em prol da seguridade digna de vida em articulação com o restabelecimento do equilíbrio da natureza. Ao contrário, em nome do desenvolvimento social e econômico, os ditames de organismos internacionais e nacionais, no afã da manutenção do atual *status quo*, transformaram tudo em objeto de uso para a geração de lucro e mais-valia.

Teóricos igualitários empreenderam grande esforço para conceituar a natureza dessas injustiças socioeconômicas. Suas concepções incluem a teoria de Marx sobre a exploração capitalista; a concepção de justiça de Rawls, como justiça na seleção dos princípios que regem a distribuição dos “bens primários”; a

visão de Amartya Sen, de que justiça implica “capacidades de função” iguais; e a de Ronald Dworkin, de que justiça implica “igualdade de recursos”. Para meus propósitos neste trabalho, porém, não precisamos nos comprometer com nenhuma visão teórica em particular. Precisamos apenas subscrever uma compreensão geral e rudimentar da injustiça socioeconômica informada por um compromisso com o igualitarismo (FRASER, 2006, p. 232).

Parafraseando Fraser (2006), a pretensão, expressa nesta reflexão, é compreender as variantes inerentes ao processo de institucionalização de políticas para o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) no Ensino Superior. Dentre essas variações, tem-se a questão do reconhecimento social, reconhecimento dos direitos e da sua aplicabilidade na vida do sujeito com deficiência.

Nesse intento, políticas afirmativas foram estabelecidas para a questão de gênero, raça, etnia, camadas populares e PCD. Para as PCD, citam-se: vale-transporte urbano e interestadual, cotas para as Universidades Federais, benefício de prestação continuada, opcionais para aquisição de carro, vaga reservada em concursos públicos, vagas de estacionamento, entre outros. De acordo com Fraser (2006), essas políticas são, porém, paliativas, porque não vão à raiz do problema, que é a redistribuição de renda, ou seja, essas políticas afirmativas não colocam a organização capitalista em xeque.

[...] injustiça econômica, ela deixa intactas as estruturas profundas que engendram a desvantagem de classe. Assim, é obrigada a fazer realocações superficiais constantemente. O resultado é marcar a classe mais desprivilegiada como inerentemente deficiente e insaciável, sempre necessitando mais e mais. Com o tempo essa classe pode mesmo aparecer como privilegiada, recebedora de tratamento especial e generosidade imerecida. Assim, uma abordagem voltada para compensar injustiças de distribuição pode acabar criando injustiças de reconhecimento (FRASER, 2006, p. 238).

Nessa reflexão quanto à redistribuição de renda, Souza e Carneiro (2007) aborda a questão de mecanismos de superação numa dimensão ou em seu caráter universal. Estes autores apontaram que existe uma relação de incidência de indivíduos com deficiência em situação de pobreza, o que dificulta o acesso à educação, agravando-se na medida em que o nível de escolaridade aumenta. Mas sua pesquisa em Betim (MG) não verificou se as pessoas que ingressaram no Ensino Superior concluíram seus estudos. Por fim, fazem uma analogia com a questão nacional quanto às condições de vida digna das pessoas com deficiência, afirmando sua similitude:

De fato, a associação entre deficiência e pobreza tem raízes em aspectos estruturais da realidade brasileira, como as profundas desigualdades na distribuição de renda. Desconsiderar essa associação perversa compromete, de saída, as possibilidades de êxito de qualquer política que se proponha a lidar com a questão no país (SOUZA; CARNEIRO, 2007, p. 83).

Para os autores, a política voltada a essas pessoas precisa superar o caráter histórico de assistencialismo e a formulação a partir da visão de políticas de cunho paliativo, para de fato efetivar políticas públicas pautadas pela vida com dignidade. Assim, as “políticas de atenção às PCDs são importantes e necessárias, desde que efetivas em seus resultados, e não meros paliativos ou enunciados vazios” (SOUZA; CARNEIRO, 2007, p. 83).

Pode inferir que o reconhecimento das PCD tem ocorrido nas lutas sociais e no âmbito jurídico, e não necessariamente se traduz em sua vida cotidiana. Como expressa Rockwell (2015, p. 23), “la principal desigualdad de indígenas y migrantes frente a las sociedades circundantes tiene causas estructurales a mayor escala, vinculadas al modo de producción capitalista”. As causas estruturais são articuladas como mecanismo pelo sistema capitalista em que os padrões de normalidade e universalismo regem as práticas interpessoais entre homens e mulheres.

Tais padronizações acarretam, portanto, as lutas sociais pelo reconhecimento perante a vida de um número significativo de sujeitos, visando reordenar a vida em face da miserabilidade, cultural e econômica, mediante reconhecimento de potencialidades, bem como adequação de afetividades. Em outras palavras, são direitos como cidadão ou o elementar como direito a ter direitos. Contribuindo com essa eferência, com base em Touraine (2011, p. 68), a cidadania está diretamente vinculada ao “reconhecimento dos direitos políticos”.

Retomando o título desta seção, o reconhecimento social como um paradoxo da contemporaneidade, a partir do questionário aplicado à comunidade interna (gestores, técnicos e acadêmicos) e a comunidade externa (membros da quipe do PEE), interpelou-se sobre encaminhamentos políticos e democráticos quanto ao AEE no interior da Unioeste, abrangendo: planejamento estratégico que integre o orçamento da Reitoria e dos *Campi*; a existência de articulação entre gestores e equipe do PEE para a sistematização do planejamento estratégico e definição de orçamento do serviço do AEE; a existência de articulação entre gestores e equipe do PEE junto ao poder legislativo para definição de normatizações, orçamentos e diretrizes do serviço de AEE para as IEES/PR.

A partir das respostas, foi possível abstrair em termos de porcentagem o conhecimento dos participantes que responderam os questionários sobre os itens mencionados. Da

comunidade externa, de 16 participantes houve 9 respostas, correspondendo a 56,25% de participação. Dos acadêmicos com deficiência/PNEE, dos 9 participantes todos responderam, correspondendo a 100% de participação. Dos servidores gestores (docentes ou técnicos), técnicos, estagiários, bolsistas, dos 37 participantes houve 32 respostas, correspondendo a 86,5% de participação. Assim, as porcentagens referenciadas na sequência correspondem ao número de respostas por categoria.

- Desconhecem ações desta natureza: comunidade externa com 44,4%, acadêmicos com 66,7%, servidores com 71,9%.
- Existe uma articulação entre gestão (Reitor, Pró-Reitores, Diretor de *Campus*, Coordenadores de Colegiado, Diretores de Centro) e profissionais que atuam no PEE/AEE para sistematização do planejamento estratégico e definições de orçamento do serviço do AEE na Unioeste: comunidade externa com 11,1%, acadêmicos com 22,2%, servidores com 6,3%.
- O AEE na universidade possui um planejamento estratégico que integra o orçamento da Reitoria e dos *Campi*: comunidade externa com 11,1%, acadêmicos com 11,1%, servidores com 6,3%.
- Existe uma articulação entre os envolvidos com o AEE na Universidade (Equipe do PEE, Reitor, Pró-Reitorias, Coordenadores de Colegiado, Diretores de *Campus* e de Centro) junto ao Poder Legislativo para definir normatizações, orçamentos e diretrizes deste serviço para as IEEs/PR: comunidade externa com 11,1% e servidores com 6,3%.

Observa-se que existe uma ausência de informações quanto à organização e funcionamento burocrático da Universidade, fator que pode restringir definições de ações para a efetivação do AEE. Outro fator que pode interferir neste processo é demonstrado nessas respostas, e se refere à necessidade de se ampliar a comunicação entre os setores da Universidade e destes com a SETI (Superintendência) e com o poder legislativo. Nesse sentido, o reconhecimento social perpassa todas as esferas, a sociedade civil, estatal e política.

O fato de a maioria assinalar um conhecimento parcial de ações desta natureza indica que a Universidade e o PEE ainda podem encontrar o seu espaço para fomentar debates sobre esses pontos, de modo a capacitar a comunidade interna e membros do PEE da comunidade externa. Esse embate poderá colaborar de forma mais robusta para definir ações e estratégias para efetivação do AEE no contexto universitário e do reconhecimento desta agenda junto ao governo de Estado e ao poder legislativo.

Dos comentários, destaca-se que todos os participantes sinalizaram que o Programa é considerado como um dos principais articuladores no interior da Unioeste para fomentar o reconhecimento social dos direitos das PCD/PNEE, sendo expresso pelas ações para efetivação do AEE a estes acadêmicos.

“O que sei é que o PEE é um programa consolidado, respeitado e valorizado no interior da Universidade e entre as demais IEES” (Resposta Questionário II - Comunidade Externa/Docente CED4).

“Consigo visualizar o intérprete para entender a aula e o transcritor vai passando ali para mim, ficou bem melhor o atendimento” (Entrevista Acadêmico EA1).

“Ele é uma das instâncias que eu considero que realiza isso da forma mais organizada, articulada e direcionada possível. A gente vê a luta de todos os membros que estão lá, e penso que isso seja um mérito do Programa: essa consciência que cada um tem da relevância em lutar pelo direito das pessoas que necessitam do atendimento desenvolvido pelo Programa, que o tenham de forma qualitativa. Eu cito exemplos, das pessoas em condição de estudo, onde a instituição está sempre do lado da pessoa com deficiência, a questão do intérprete e do transcritor. O que me marca bastante é o caso dessa aluna de medicina, no sentido de que aí eu vejo que o PEE ainda está presente” (Entrevista Comunidade Externa ECE1).

Nesse sentido, o PEE vem ao longo de sua institucionalização buscando efetivar ações que levem ao reconhecimento social das PCD/PNEE no interior da Universidade, de modo a terem assegurados as NEE no fazer de suas atividades acadêmicas. Então, num movimento de avanços por um lado e de necessidade de aperfeiçoamento por outro, essa instituição se coloca no bojo dos debates em relação à inclusão no Ensino Superior desse segmento social.

3.2 A ORIGEM SÓCIO-HISTÓRICA E POLÍTICA DA DIVERSIDADE

Assinala-se que, na seção um deste capítulo, as considerações históricas estão relacionadas ao direito da PCD, a qual se distingue das questões históricas aqui abordadas, que se focalizam nas origens do uso do termo diversidade. As teorias que problematizam a questão da diversidade estão intrinsecamente vinculadas à questão das ações sociopolíticas, econômicas e culturais do início da modernidade. Pretende-se explicitar que a origem do discurso da diversidade possui um viés de legitimação de direitos civis, políticos e sociais a partir do respeito à diversidade cultural postulada por movimentos sociais. O debate naturalista de purificação da raça concebe que existe uma universalidade humana que se contrapõe aos desviantes. Seria o aperfeiçoamento dos iguais desprezando os desiguais. Essa antinomia,

segundo Ortiz (2007), rompe-se a partir do momento em que ingressa no debate a questão da cultura e da linguagem. Poderia ser dito que existe uma universalidade em termos de espécie humana, mas essa mesma espécie se diferencia conforme sua cultura, sua linguagem, sua vivência, suas características físicas. Existe, portanto, uma filogênese e uma ontogênese que se diferenciam de acordo com o espaço territorial e tempo histórico em que os sujeitos estão circunscritos. Para Ortiz (2007), o debate num viés sociológico em relação ao universalismo se rompe a partir da imersão sobre a cultura e a linguagem. Para o autor, existe universalismo, como o budismo, islamismo, comunidades indígenas distintas com sua linguagem e cultura diversa. Nessa perspectiva, a diversidade está presente nas sociedades, intrinsecamente alinhada à cultura e à linguagem. Nas palavras do autor, “diversidade significa diversidade de civilizações” (ORTIZ, 2007, p. 10).

Lins Ribeiro (2009) explicita que a luta pelo reconhecimento da diversidade é produto do processo de globalização em que diversas civilizações estão “interconectadas [pelas] questões culturais, políticas, econômicas e sociais em um mundo encolhido” (LINS RIBEIRO, 2009, p. 1). Para ele, a globalização favorece a constituição da valorização da diversidade e da diferença, ao mesmo tempo em que proporciona categorizações de populações, visando o estabelecimento de ações de centralização e descentralização de políticas-econômicas. Seguindo a perspectiva de análise de Lins Ribeiro (2009) e Ortiz (2007), Silva, Ruscheinsky e Silva (2017) afirmam que a luta pela diversidade se configurou em cenário tanto de governos, agências internacionais, quanto da sociedade civil que atua no setor de garantia de direitos civis, políticos e sociais.

Ao observar as análises de autores mencionados, é possível verificar o quanto a temática da diversidade está articulada à relação de poder entre colonizados e colonizadores, entre o universalismo e o diverso presente nos documentos oficiais de agências, os quais são promotores de universalismo e diversidade que corrobore com os interesses do capital internacional e com os ideários liberais.

Gräff (2017), na contramão do respeito à diversidade cultural, faz uma reflexão quanto à produção do racismo biológico, ao qual já não corresponde a realidade contemporânea, abrindo espaço para a produção do racismo cultural. Compreende ela que “o racismo não se resume a questões restritas a raça, mas se alastra pelo campo cultural, nutrido pela intolerância ao outro, trazendo para o seu domínio uma multiplicidade de formas de discriminação” (GRÄFF, 2017, p. 102). O racismo está arraigado na questão da alteridade. Em que pese o racismo cultural esteja predominando, sua gênese fundamentalista permanece nos aportes

biológicos. Contudo, nas palavras de Wieviorka (2003):

Hasta los años sesenta y aún los setenta, el racismo era aún el heredero del pasado. Subrayaba la existencia real o fantasmal de particularismos físicos, del color de la piel, del cabello, etc., para deducir de ahí una inferioridade para aquéllos a quienes tenía en la mira para, a partir de ella, poder explotarlos y dominarlos mejor. En el momento en que las cuestiones culturales se despliegan, el racismo se transforma y se convierte, como lo han dicho los expertos, en un ‘nuevo racismo’ (Martin Barker, en Gran Bretaña), un neo-racismo, un racismo cultural o diferencialista (Pierre-André Taguieff en Francia), un racismo ‘simbólico’ (en psicología social y en ciencias políticas) (WIEVIORCA, 2003, p. 20).

Em síntese, explicita que o racismo acentua as diferenças culturais, a religião, os costumes, as ideias. Poderia se considerar que qualquer fator que se contraponha às expectativas dominantes se torna proposição na contramão do postulado pelos paradigmas conservadores, logo, ficam reféns de situações discriminatórias.

A argumentação racista não se fundamenta mais na hierarquia, mas na “diferença”, não mais nos atributos naturais imputados ao grupo “racizado”, mas na sua cultura, sua língua, sua religião, suas tradições, seus costumes. O novo racismo, nessa perspectiva, insiste na ameaça que a diferença dos grupos visados faria pesar sobre a identidade do grupo dominante (WIEVIORKA, 2007, p. 34).

É possível observar que movimentos sociais de valorização cultural atraem seu oposto, que seria o racismo diferencial via cultura. Para além desse paradoxo, o velho e o novo se fundem, proporcionando uma metamorfose entre os aportes biológicos, questões culturais e hierarquia social. Esses três fatores produzem *éthos* nas consciências do sujeito contemporâneo que efetivam ações discriminatórias.

Nesse novo racismo, Wieviorka (2003) assinala que a questão da deficiência pode estar agregada a esta lógica de discriminação. Percebe-se que, anteriormente à década de 1960, os debates sobre raça e cultura não adentraram a questão das PCD, que, por natureza de suas condições físicas, independentemente de raça ou etnia, estavam em sua maioria depreciados socialmente (SILVA, 1987; SOUZA; SKLIAR, 2000; CARVALHO, 2009; CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2013; VAIN; SCHEWE, 2017; SILVA, 2017). Porém, essas limitações físicas, sensoriais e cognitivas fazem parte da diversidade humana, uma vez que o desenvolvimento filogenético e ontogenético decorre da historicidade do sujeito. Os fatores geográficos, climáticos, alimentares, de saúde, culturais, econômicos, sociais podem

proporcionar a constituição de um defeito orgânico no sujeito, independentemente de raça e etnia. O que diferencia é a forma como as civilizações compreenderam e abordaram este segmento social.

A inferência a respeito da origem da temática da diversidade ocorre em primeiro lugar pelo fato de que se está falando de diversidade, terminologia presente em políticas que o segmento da PCD está inserido. Em segundo lugar, porque na medida em que percebe em que termos a diversidade foi sendo compreendida e abordada, traz contribuições para refletir sobre a forma como vem sendo utilizada em documentos oficiais. Em terceiro, o movimento em defesa dos direitos das PCD tomou corporeidade concomitantemente à luta pelo reconhecimento do direito à diversidade cultural. Em que pese essa vertente de luta por direitos ter tido repercussão com a homologação da Declaração Mundial dos Direitos Humanos, no Brasil tem reflexo com o processo de formulação da Constituição Federal de 1988³³.

3.2.1 Alteridade e Diversidade

Observa-se que, a partir dos anos de 1960, pesquisadores e movimentos sociais se reportam à defesa da diversidade cultural. Fraser (2006) explicita que os “remédios” para concretização da redistribuição de renda e para o respeito e reconhecimento da diversidade cultural podem acarretar em novas formas de relações interpessoais, de modo a produzir subjetivações que rompem com a discriminação, preconceitos e estigmas.

Para Honneth (2003), o respeito à diversidade está vinculado à emergência de sua identidade e ao reconhecimento do direito do indivíduo. Em suas palavras: “a reconstrução da lógica dessas experiências do desrespeito e do desencadeamento da luta em sua diversidade se articula por meio da análise da formação da identidade prática do indivíduo num contexto prévio de relações de reconhecimento” (HONNETH, 2003, p. 16).

A partir dos anos 1990, essa terminologia está sendo empregada em documentos oficiais e no discurso das pessoas como expressão politicamente correta para se referenciar ao respeito cultural e diferenças individuais das pessoas, seja pelo fato de serem negras, indígenas, orientais, mulçumanas, budistas, com deficiências, enfim: referenciando a todos que estão

³³ Sintomática a assimetria no processo de reconhecimento de direitos em terras brasileiras na medida em que o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 obteve a ratificação somente nos anos 1990 pelo governo brasileiro.

enquadrados como minoria numa sociedade de cultura ocidental, de brancos e estabelecidos por uma classe dominante. Trata-se, portanto, de um conceito a ser clarificado, de modo a compreender os interstícios implícitos em sua utilização. Na prática, há exemplos, como livros didáticos, que trazem imagens de pessoas com características físicas e de várias etnias. A partir de alguns documentos foi produzido o quadro a seguir.

Quadro 1 - Utilização do termo *diversidade* por documentos oficiais emitidos para organismos internacionais

Documento	Fragmento
<p>1º Relatório³⁴ Nacional da República Federativa do Brasil sobre o cumprimento das disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2008-2010.</p> <p>Emitido para a Organização das Nações Unidas (ONU)</p>	<p>“Participaram ativamente do processo cerca de 14 mil pessoas, reunindo membros dos poderes públicos e representantes dos movimentos de mulheres, defensores dos direitos da criança e do adolescente, pessoas com deficiência, negros e quilombolas, militantes da diversidade sexual, pessoas idosas, ambientalistas, sem-terra, sem-teto, indígenas, comunidades de terreiro, ciganos, populações ribeirinhas, entre outros” (BRASIL, 2011a, p. 8).</p> <p>“43. A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma em seu preâmbulo que o “reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. No entanto, nas vicissitudes ocorridas no cumprimento da Declaração pelos Estados signatários, identificou-se a necessidade de reconhecer as diversidades e diferenças para concretização do princípio da igualdade” (BRASIL, 2011a, p. 8).</p>
<p>INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2015</p> <p>Relatório de Impacto 2015: Portas abertas para a inclusão - Educação física inclusiva.</p> <p>Emitido para: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)</p>	<p>“[...] onde estudantes com deficiência estudam com seus “iguais”, ou seja, a diversidade é subtraída e busca-se uma homogeneização” (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2015, p. 28).</p> <p>“O curso, de certa forma, apoiou essas características ao ressaltar como o documento está voltado para a inclusão, observando a diversidade de estudantes, suas origens culturais, necessidades e expectativas educacionais. Ele também deve estar pautado no princípio de igualdade de condições para o acesso, a permanência e garantia de aprendizagem de todos os estudantes” (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2015, p. 44).</p>
<p>_____. Relatório Mundial sobre a Deficiência. World Health Organization, The World Bank;</p>	<p>“A diversidade da Deficiência” (BRASIL, 2012b, p. 8).</p> <p>“[...] promovendo a compreensão de que a pobreza das pessoas com deficiência - e de outros povos excluídos - compreende a exclusão social e a perda de poder, e não apenas a falta de recursos materiais. Ela enfatiza a diversidade das aspirações e escolhas que as diferentes pessoas com</p>

³⁴ “[...] relatório foi submetido a consulta pública, a fim de que a sociedade civil pudesse contribuir para o processo de elaboração do documento, conforme orientação do Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Dessa forma, versão preliminar do relatório foi disponibilizada no sítio eletrônico especializado em consultas públicas do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, entre os dias 08 de abril e 07 de junho de 2011” (BRASIL, 2012b, p. 3).

tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: CEDPcD, 2012.	deficiência podem possuir nas diferentes culturas” (BRASIL, 2012b, p. 12).
	“[...] respeito pelas diferenças e aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; 5. igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2012b, p. 9).
	“Ela enfatiza a diversidade das aspirações e escolhas que as diferentes pessoas com deficiência podem possuir nas diferentes culturas. Ela também soluciona” (BRASIL, 2012b, p. 12).
	“Desenvolver e promover, para cada área do ambiente físico, padrões globais de acessibilidade que sejam amplamente pertinentes, levando em conta restrições tais como custo, e a herança e diversidade cultural” (BRASIL, 2012b, p. 203).

Fonte: Brasil (2011a, 2012b) e Instituto Rodrigo Mendes (2015)

Poderiam ter sido utilizados outros exemplos, porém, estes veiculam a utilização do termo não apenas a âmbito nacional, mas também internacional. A intenção não é realizar uma análise do discurso, mas sim mostrar que é uma nomenclatura que está sendo veiculada em espaços institucionais formais e, por analogia, nos informais, uma vez que os sistematizadores dos documentos estão conectados com redes, seja no ambiente de trabalho ou pessoal.

Para Ortiz (2007), a antropologia considera que a diversidade está arraigada à questão da alteridade. Como a diversidade está vinculada aos meandros de uma dada cultura, a relação de alteridade do “eu e o outro” se constitui no meio em que estes sujeitos estão inseridos, subjacentes ao ideário que rege tal sociedade. Considerando que, nos dias atuais (2019), existe uma influência significativa da mídia sobre a alteridade, a percepção do sujeito na correlação de como ele se vê, como o outro o vê e como ele vê o outro é influenciada pela percepção socialmente proporcionada. Há então presunções do que é aceitável e do que não é aceitável nas relações sociais entre os sujeitos, transferindo, assim, essa perspectiva de aceitabilidade para a alteridade e para a identidade do sujeito.

A diversidade produz um movimento entrelaçando as variáveis culturais, diluindo a diferença, como se estas não ocasionassem conflitos, contradições e interesses antagônicos. No lema de conviver bem, a diferença está sujeita à igualdade, à universalização. Os autores expressam ainda que essa hegemonia conceitual da diversidade se apresenta no social como algo naturalizado, no cotidiano, no trabalho e na materialidade da política.

A assimetria e a igualdade nas relações entre o indivíduo e o outro, numa relação de continuidade na produção de si e do outro, consideram as influências numa reciprocidade contínua, em que existe nesse processo um momento de ruptura, porque o outro não é si próprio, mas sim o outro, compreendendo a produção da deficiência como uma questão social e histórica. Mas é com a modernidade que esses autores entendem que a produção do outro se

inaugura.

La Modernidad ha construido mecanismos de regulación y control de la alteridad, ha creado dispositivos de construcción de sujetos y regímenes de verdad, al decir de Foucault (2004), que especifica a cada uno un lugar, una forma de conducirse, una función a desempeñar (ALMEIDA *et al.*, 2010, p. 33).

Nessa abordagem, o outro deixou de ser objeto de “paixão”, de caridade, de benevolência, para se tornar objeto de produção, de alienação de sua personalidade, de suas características, para assumir o ser do outro. Essa forma de intervenção sobre o outro nas instituições é anulada, de modo a naturalizar a diferença, como se não fossem constitutivas das relações sociais. Nessa relação, uns permitem que outros se reconheçam e façam parte de uma cultura aceita na diversidade social; por outro lado, existem outros, como assinalado por Bhabha (2002), que estão apartados, vivendo sobre processos excludentes, pois não se igualam à alteridade idealizada pelo grupo dominante. Contraditoriamente, se

[...] plantea que se opone a pensar la cuestión del otro en términos de ‘diversidad’ puesto que detrás de ella se oculta el problema de las diferencias. El autor enfatiza el hecho de que tras un discurso pretendidamente neutro que se muestra como tolerante y respetuoso de la diversidad, se continúan enmascarando normas etnocéntricas (PÉREZ, 2012, p. 14).

Como num encantamento do discurso do respeito à diversidade, a modernidade está permeada de mecanismos para controle da alteridade; às vezes, esses controles são imperceptíveis, mas estão no cotidiano de cada sujeito contemporâneo, podendo ser por produção de comportamento pela mídia, pelo consumo de determinados produtos, moda, medicalização, via aprimoramento educacional, regime de trabalho, acesso ou não aos bens materiais produzidos e disponibilizados para determinado público.

A representação da alteridade num sistema liberal está voltada para uma sociedade de consumo. Nesse sentido, aqueles que não possuem a capacidade de consumir dentro dos padrões estabelecidos socialmente estão marginalizados, asilados do convívio social (ALMEIDA *et al.*, 2010). Com base nessa premissa, é possível assinalar que o indivíduo que por algum motivo não se enquadrar no esperado como cidadão ou consumidor da contemporaneidade, de algum modo é estigmatizado, reprimido, discriminado e apartado dos ambientes produzidos para aqueles retratados como ideais. Esse modelo de homem e mulher é preconizado pelos organismos internacionais e agências nacionais de cada país imerso no

sistema capitalista.

3.2.2 A Trama da Modernidade no Processo de Formação da Alteridade

Ao utilizar as reflexões de Cohen (1999), sobre estudos de Giddens, é possível identificar que as práticas sociais se projetam pelas influências demandadas de recursos que os agentes possuem para intervir nas interações sociais. Para o controle e influência nas interações, norteando as práticas de si e do outro, são utilizados recursos “autoritativos”, que são compreendidos como as “capacidades que geram o comando sobre as pessoas (oportunidades na vida, posicionamento espaço-temporal, organização e relação entre os seres humanos)” (COHEN, 1999, p. 414). O outro recurso diz respeito aos “recursos alocativos são capacidades que geram o comando sobre os objetos materiais (matérias-primas, meios de produção, bens produzidos)” (COHEN, 1999, p. 414).

Esses autores contribuem significativamente para clarificar a influência de um sobre o outro; é possível inferir que não existe uma receita única para que o outro incorpore comportamentos, pensamentos, sentimentos vinculados ao desejável pelos padrões imbuídos na contemporaneidade. A construção da realidade possui uma dinamicidade que, em análises, é possível retratar fragmentos de sua totalidade. As relações vão se metamorfoseando conforme os avanços científicos e tecnológicos. Também é observável que os princípios biológicos que fundamentaram e fundamentam a relação de poder se mantêm, porém, com requintes de aperfeiçoamento como o denominado biopoder.

Berger e Luckmann (1985) expressam que os conflitos emergem quando dois universos distintos se contrapõem, com costumes, crenças, comportamentos distintos. Nessa correlação de força, existe um movimento para que um se sobressaia, fazendo prevalecer seus valores e organização societária. Porém, acrescentam que, quando essas diferenciações estão numa mesma sociedade, a qual denomina de heresias, é mais fácil subjugar as minorias. Neste caso encontram-se as PCD. É possível então inferir que a aproximação do discurso sobre respeito à diversidade envolve dois paradigmas: um promulgado pela classe dominante que pretende, por meio de ideários veiculados por instituições escolares, mídia e regulamentações, inculcar valores do individualismo, do consumismo, da competitividade, da produtividade. Por outro lado, os movimentos sociais, de etnia, raça e os das PCD, imersos nos conflitos contra os preceitos que os depreciam, buscam sua valorização nesta sociedade através da luta pela ampliação da democratização dos direitos civis, políticos e sociais.

Os estudos de Goularte (2014), realizados em uma Universidade Federal, identificaram quatro dimensões que proporcionam efeitos na alteridade face ao processo de inclusão em que o sujeito surdo está imerso no contexto do ingresso na referida Universidade. A inclusão influi na alteridade de si e do outro, bem como está diretamente alinhado ao diverso e diferente.

A primeira das dimensões é denominada “exaltação” (GOULARTE, 2014, p. 55), que diz respeito à supervalorização das atividades e desempenho que o acadêmico surdo realiza. Em movimento oposto à inferiorização, realiza-se a supervalorização. Na análise de Goularte (2014), essa exaltação é uma estratégia de governo para a inclusão de todos. Numa narrativa de exaltação, busca-se igualar o que se apresenta como diferente aos olhos dos outros. Por outro lado, a pesquisadora revela que essa atitude atua no âmbito da ética e da moral. Os professores, por outro lado, apreendem que nesse contexto da inclusão devem manifestar atitudes consideradas “politicamente corretas” (GOULARTE, 2014, p. 61).

Observa-se que como efeito provoca na alteridade dois movimentos. Um em que o surdo se sente valorizado no sentido de assumir os padrões de sujeito contemporâneo, voltado para o individualismo e competição e outro em que o professor, no afã de assumir uma postura adequada aos olhos dos outros, acaba por colocar em destaque a surdez que o aluno possui. Nesse sentido, tanto a exaltação quanto a inferiorização ou subestimação em relação ao outro expressam o preconceito e a estereotipação do corpo do outro.

A inferiorização leva a outra dimensão destacada por Goularte (2014), que é a tutela. Nesse estudo em específico, a tutela é outra estratégia de governo para manutenção do surdo no Ensino Superior, de modo a modelar seu comportamento. Como ela, outros pesquisadores revelam o quanto a concepção médica ainda perpassa as relações entre o “eu e o nós”, provocando uma diversidade de comportamentos, que ora promovem a exaltação e ora a tutela (DE SOUZA; SKLIAR, 2000; PEE, 2013; VAIN; SCHEWE, 2017).

A terceira dimensão é o pertencer a um grupo, que neste caso diz respeito à inclusão no Ensino Superior. “A auto-produção do homem é sempre e necessariamente um empreendimento social. Os homens em conjunto produzem um ambiente humano, com a totalidade de suas formações sócio-culturais e psicológicas” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 75). O fato de estar inserido em grupos sociais num espaço universitário traz a valoração social, no sentido de seu reconhecimento, como tributário de valor nos grupos sociais circundantes a ele, como na família, grupos de amigos, no trabalho (VIGOTSKI, 1997b; PEE, 2013).

A quarta dimensão corresponde à especificidade linguística do surdo. Em que pese o

surdo necessite da Libras como mecanismo de apropriação do conhecimento e de comunicação, a ênfase exacerbada, em que tudo precisa estar em Libras para que o surdo tenha acesso ao conhecimento, pode justamente provocar o contrário, a sua exclusão e isolamento linguístico (GOULARTE, 2014). A Libras, portanto, pode ser utilizada como estratégia de governo sobre o acadêmico surdo, caso este dependa principalmente desta língua para se comunicar e estudar. Os papéis desempenhados pelo eu e o outro são constituídos no processo de institucionalização, em que as ações de um influem na subjetividade do outro, produzindo hábitos e rotinas institucionalizadas (BERGER; LUCKMANN, 1985). Nessa lógica, as instituições possuem um conjunto de conhecimentos, caracterizados como “um corpo de verdade” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 93), que organizações em formas de normas e regras que estabelecem as condutas e papéis dos atores, em que “qualquer desvio radical da ordem institucional toma caráter de um afastamento da realidade. Este desvio pode ser designado como depravação moral, doença mental ou simplesmente ignorância crassa” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 93).

As relações sociais, assim como o processo educativo por meio do sistema de ensino, tornam-se possíveis por meio de sistemas de regras e normas compartilhadas, que de alguma forma associa indivíduos. Socializados dessa forma, aceitam e seguem normas sociais e parece plausível supor que, embora padrões institucionais limitem as possibilidades de ação, contraditoriamente ou de forma complementar é também a condição mesma da ação individual como sujeito que ocupa o seu devido espaço como cidadão. Volte-se o olhar para o campo empírico da Universidade.

Os recursos orçamentários e o controle do processo de inclusão são realizados a partir de dados estatísticos de alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação e pós-graduação. No caso da Unioeste, a cada ano, como Universidade Pública, o Programa informa a Prograd quanto ao número de alunos matriculados e qual a deficiência, a qual repassa ao MEC as referidas informações. Em se tratando de Universidade Estadual, não há recursos financeiros destinados à Universidade para os Programas de Educação Especial e os Núcleos de Acessibilidade. Mas são dados utilizados em avaliações dos referidos cursos.

3.3 INCLUSÃO E EXCLUSÃO: CONTEXTO E PERSPECTIVA SOCIAL E EDUCACIONAL

Em que pese os termos inclusão e exclusão sejam utilizados para diferenciar a situação

em que o sujeito se encontre em referência ao acesso a políticas públicas e ao setor privado, como à educação, saúde, trabalho, esporte e demais atividades disponíveis na modernidade, são terminologias empregadas de modo metodológico para diferenciar aqueles que possuem acesso aos bens materiais e não materiais produzidos, daqueles que se encontram em situações de precariedade em relação a alguns destes bens. Em outras palavras, todos estão incluídos na esfera social, porém, alguns com acesso total, uns com acessos a alguns bens materiais e não materiais, outros desprovidos destes bens.

[...] faz-se necessário ir além de entendimentos binários que opõem a inclusão da exclusão. Propomos a noção de in/exclusão, como uma maneira de dar visibilidade ao caráter subjetivo que está implicado nos processos de discriminação negativa e nos processos de degradação humana. In/exclusão seria uma forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. Todos vivem processos de in/exclusão e, para além desses, todos estão constantemente ameaçados por tal condição (LOPES; FABRIS, 2016, p. 10).

Diante da dialética da inclusão/exclusão, pode-se argumentar que todas as pessoas são dependentes em diferentes momentos da vida, ou seja, existem múltiplas interdependências ou uma solidariedade orgânica. Diante dessa ótica, algumas feministas introduziram a ideia da igualdade na interdependência como um embasamento para a reflexão sobre questões de justiça para as PCD/PNEE (GAUDENZI; ORTEGA, 2016). Com certeza, há que se considerar a possibilidade de diversidade de experiência para pessoas que vivam com um mesmo tipo de lesão.

Cabe ao cientista social tomar precauções para que o binômio inclusão e exclusão não acabe por ser visto como a constituição de uma perspectiva analítica dicotômica da realidade. Pois que, desta forma, encobre a relação de totalidade, de contradição e dialética que rege as relações sociais-econômicas, políticas e educacionais expressas na vida de cada sujeito da contemporaneidade. Assim, a interseção entre inclusão e exclusão é uma das temáticas em debate nos últimos anos e que é de difícil análise por sua complexidade.

Poderia ser dito que uma das perspectivas teóricas busca compreender a inclusão e a exclusão como questão unívoca oriunda de fatores históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, imersos numa sociedade que em sua origem já não reconhecia as minorias como cidadãos de direitos. Tinham, sim, direito a serem escravos, direito a serem segregados em

instituições para loucos, para PCD/PNEE, para abandonados, para mulheres não bem-vindas no ambiente familiar, para ladrões. Como assinalado na seção anterior, havia um *étos* de normalidade pelo e ao qual todos eram subordinados e classificados. Agregando a este debate, apesar de alguns estarem fora dos considerados cidadãos, como os índios, negros, trabalhadores analfabetos, mulheres, eram úteis para o trabalho, como registra Wanderley (2013b):

Mas todos eram considerados úteis ao sistema vigente, que necessitava de seu trabalho. Um fenômeno de outra natureza que se sobressai - com dimensões mundiais porque atinge tanto países desenvolvidos quanto os subdesenvolvidos - é o da flexibilização e precarização do trabalho, pelo qual os indivíduos são considerados como não úteis ao processo de produção, não necessários, fenômeno que vem sendo conceituado, por alguns, como de exclusão social. E a partir dessa exclusão vem se fortalecendo o fenômeno do apartheid social entre países e dentro de cada país (WANDERLEY, 2013b, p. 139).

É necessário destacar que o autor não está se reportando às PCD, mas sim àqueles que tinham valor para o trabalho, para a produção de capital. Este segmento social, o das PCD, estava entre os considerados inválidos (CARVALHO, 2009; SILVA, 2017). Portanto, nesta seção, buscar-se-á apontar algumas reflexões realizadas por pesquisadores sociais, antropólogos, educadores, filósofos. Não se tem a pretensão de dar conta de todos os autores que abarcam a temática da inclusão, mas pretende-se fomentar uma abordagem para clarificar alguns pontos de vista analíticos sobre a temática.

3.3.1 Compreendendo a Questão da Inclusão em seu nexo à noção da exclusão

Berger e Luckmann (1985) expressam que, nos diversos espaços sociais onde estão inseridos (família, trabalho, movimentos sociais institucionalizados), os indivíduos ficam sujeitados às normas e regras estabelecidas no interior da instituição. “As instituições devem pretender, e de fato pretendem ter autoridade sobre o indivíduo, independentemente das significações subjetivas que este possa atribuir a qualquer situação particular” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 87). E, como tal, consolida-se um processo de inclusão.

A noção de inclusão, a partir de Honneth (2003) e Fraser (2006) vincula-se ao processo de reconhecimento moral do indivíduo ou ao peso cultural e de redistribuição respectivamente. De certo modo, também se acentua o papel do Estado em políticas de inclusão, seja pelo reconhecimento da vulnerabilidade social, seja como prática de justiça social ou paridade

participativa em instâncias decisórias.

De acordo com Pinto (2008), porém, ao pensar o caso brasileiro, os sujeitos estão muito mais subordinados a ações políticas públicas de reconhecimento e redistribuição de renda do que à constituição de um autorreconhecimento. Em certo sentido, a análise proposta para as políticas públicas em questão, de um lado, insiste na focalização nos indivíduos e confrontação com as contingências que lhes são próprias; de outro lado, ao mesmo tempo, recorre-se à narrativa em que se enfatizam condicionamentos, estruturas e instituições com as quais se confrontam indivíduos e grupos. Sob esta ótica, imagina-se seguir de alguma forma uma trilha desenhada por Cortes e Lima (2012) na análise de políticas públicas.

São vários os caminhos analíticos que poderiam ser seguidos, dada a diversidade de perspectivas teóricas e epistemológicas encontradas na sociologia contemporânea. Optamos por focalizar as relações entre Estado e sociedade, principalmente enfatizando atores, processos e estruturas que se localizam principalmente na dimensão societal desse binômio (CORTES; LIMA, 2012, p. 36).

A princípio, destaca-se que existe uma controvérsia entre a demanda posta aos serviços públicos e a garantia das condições de acessibilidade, acarretando pautas de reivindicações, denúncias, insatisfação e micro “experiências de conflitos” entre gestores e usuários com deficiência. Porém, na medida em que esse segmento social desponta a partir da ótica de consolidar a cidadania frente aos seus direitos civis, coletivos e sociais, as instituições tomam para si algumas pautas, estabelecendo um pacto social, por meio de regulamentos, leis e normas que, de algum modo, responderão aos anseios desse segmento social e proporcionarão uma legitimação de ambas as partes. Nessa reflexão, salienta-se que, ao mesmo tempo em que as instituições retratam a diversidade e as diferenças entre os indivíduos em sua forma de se estruturar, elas também exercem certo controle sobre o indivíduo, que usualmente é coagido a adequar-se às normas estabelecidas para a funcionalidade institucional.

Pinto (2008) explicita que, no caso de países em extrema pobreza em que haja mobilizações por reconhecimento, esses segmentos sociais estão subordinados a políticas públicas para que sejam, de alguma forma, reconhecidos em diversos espaços sociais, situação que acaba por constituir uma relação de controle e conduta social nos sujeitos.

Em outras palavras, a inclusão assume um papel de promessas e garantias que desvelam a sua ambiguidade na sua efetivação, ou seja, incertezas quanto à intencionalidade de produzir uma relação societária em que todos estejam usufruindo dos bens materiais e simbólicos. Com

isso, não se está afirmando que haja uma teoria da conspiração, mas, tão somente, que uma sociedade que, em seu cerne, o capital é a fonte motriz para sua existência, em contradição com um espaço para conformar o primado de uma causa humanitária. “Marcadamente, a inclusão aparece na política como determinante que orienta a própria necessidade de sua criação. Cabe-lhe abranger todos aqueles que a previdência deixa sem cobertura” (LOPES, 2009, p. 161). A inclusão, nessa perspectiva, aparece como remédio para todos os males sociais.

Lopes (2009), ao analisar os pressupostos teóricos que balizam a inclusão sob a lógica do Estado pelo prisma neoliberal, ratifica o exposto do velho metamorfoseado em novo. Em outros termos, os princípios biológicos de normalização continuam vigentes, propagando a estratificação social. Destacando os fatores sinalizados, o nível de participação no processo de inclusão é diferenciado para cada indivíduo, ou seja, é uma deferência.

Nesse contexto, as singularidades se destacam, pois cabe àqueles que estão incluídos em Bolsa Família, outros em prestação de benefício continuado, outros estendem seus estudos realizando mais de uma graduação e várias pós-graduações, mantendo-se, por vezes, como estagiários, já que não conseguem espaço como profissionais formados no mercado de trabalho, outros iniciam atividades como autônomos, na maioria das vezes como vendedores ambulantes. As pessoas nesta perspectiva devem estar em constante atividade.

A primeira regra é manter-se sempre em atividade. Não é permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado e que garantem que *todos*, ou a maior quantidade de pessoas, sejam beneficiados pelas inúmeras ações de Estado e de mercado (LOPES, 2009, p. 155).

Todos devem estar em constante atividade, sob o controle do Estado, por meio de políticas sociais afirmativas, incentivo ao empreendedorismo, pelas instituições educacionais e de saúde, dentre outros mecanismos que o possibilitam constituir um prisma sobre o contexto sócio-político e econômico de seu Estado, da nação, dos municípios.

“A segunda regra é que todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado de participação” (LOPES, 2009, p. 155). Por fim, para essa autora, o *éthos* da inclusão subliminarmente é constituído, no sujeito da contemporaneidade, pelo desejo de participação, de fazer parte, de se sentir pertencente a algo.

A inclusão, via políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de

trabalho, funciona como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado. Trata-se de ações que visam a conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas, no interior dos distintos e dos muitos grupos sociais. Tais regras não engessam as relações e nem mesmo as participações variadas da população e dos indivíduos em cada ação em que se mobiliza ou é mobilizada (LOPES, 2009, p. 156).

Fundamentada em Foucault, explicita como o *éthos* da inclusão está a serviço do controle e vigilância do Estado e do mercado. Tal vigilância é realizada por diferentes estratégias e saberes, mas, em última instância, pode-se ratificar que a inclusão como *éthos* de garantia de direitos não passa de um suposto direito em termos de sufrágio universal. A liberação é realizada em doses homeopáticas e a contenção é realizada na medida em que se consegue manter o *status quo* fundado no mercado financeiro.

Inclusão como prática política de governamentalidade — é sobre este eixo que a educação, em seu sentido mais amplo, passa a ser uma condição para que pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações. Além disso, entender a inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., também é uma condição de entendimento das práticas educacionais diluídas na população [...] (LOPES, 2009, p. 154).

Quando se trata de práticas sociais inclusivas, parte-se do pressuposto de que existem sujeitos que não estão integrados ao social. Nesse viés de governabilidade, analisa-se ou coloca-se em tema as faces da moeda num movimento dinâmico, a inclusão/exclusão. Observam-se as ações políticas para atender às demandas sociais, educacionais, os movimentos sociais em defesa de seus direitos civis, políticos, econômicos e se borra com névoas a totalidade estrutural da sociedade. Nesse quesito, a questão da inclusão se revela, pois que para realizar um “bom governo”, uma atividade reflexiva é condição “bem governar” (FOUCAULT, 2006a, p. 47). Por outro lado, a exclusão também emerge, uma vez que, nesse processo, o conhecimento em estratégias e técnicas de controle e de poder são os atributos de governar, com os saberes e técnicas de controle e vigilância das relações de micropoder.

Retomando a questão da inclusão, no que tange à educação, ela vem sendo fomentada não apenas pelos governantes, mas existe uma interlocução entre os movimentos sociais que reivindicam o direito à educação, dentre outros. Mas observa-se que existe uma lacuna entre o

discurso e a prática; entre a lei e a efetivação das políticas inclusivas, e isso fica atestado na palavra de um gestor universitário:

“A questão do AEE, por mais que hoje os alunos com deficiência, que são muitos (já contabilizamos uns noventa), acho que sessenta e dois na graduação e uns trinta na pós-graduação e, mesmo assim, sentimos dificuldade dos professores em se envolverem um pouco mais. Há uma questão, por mais que em todos esses vinte anos não tenhamos tido tantos alunos, em diversos cursos, em alguns mais do que em outros (como é o caso da pedagogia), parece que o próprio ambiente em um todo não absorve essa questão. Existem alguns setores que, me parece, passam e não olham para o aluno com deficiência. Não acho que seja uma dificuldade da Universidade, e sim da sociedade” (Entrevista Gestor EG2).

Por sua vez, Suzana Schwerz Funghetto, Isaías Leão Machado Felix, Renata Innecco Bittencourt de Carvalho, na obra *A inclusão na Educação Superior - uma questão de responsabilidade social*, de 2010, demonstram a importância de se pensar a inclusão no Ensino Superior para além das normas e legislações, bem como a importância do estabelecimento de Núcleos de Acessibilidade nas IEES. Os autores afirmam, ainda, serem obstáculos “as barreiras físicas e pedagógicas, o desconhecimento sobre os avanços tecnológicos, a inadequação dos meios para o acesso ao currículo e a ausência de políticas institucionais que inviabilizam a permanência desses estudantes na educação superior” (FUNGHETTO; FELIX; CARVALHO, 2010, p. 12).

Com essa reflexão em curso, a pesquisadora García (2008) demonstra as atividades inclusivas em New Brunswick, Canadá, tornando esse processo inclusivo um dos mais avançados nesse país. Em sua exposição, salienta o quanto a questão da inclusão na escola é algo que ocorre de modo muito lento. Nesse artigo, afirma ser preciso haver uma constituição de cultura escolar inclusiva para além dos muros escolares, para sua efetivação de fato.

Casi 14 años después de la Declaración de Salamanca parece que el panorama internacional ha cambiado más bien poco, a pesar de que el enfoque inclusivo es respaldado por las grandes organizaciones (UNESCO, UNICEF, ONU...) que orientan los criterios y las políticas educativas internacionales (GARCÍA, 2008, p. 27).

Assim como no Canadá, outros países, como Argentina, Uruguai, Chile, Equador e o Brasil, vêm desenvolvendo e estabelecendo políticas voltadas às PCD numa perspectiva inclusiva. No caso brasileiro, há o desenvolvimento de políticas em articulação, como a criação do Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visuais (CAP), Centro de

Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), que objetivam:

CAP (Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual) /NAPPB: Apoiar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual. CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de atendimento às Pessoas com Surdez): Promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis. NAAH/S (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação): Apoiar a formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/super dotação (BRASIL, 2018, p. 1).

Nesse sentido, os governos federal, estaduais e municipais, de alguma forma, estão estabelecendo serviços direcionados a esses segmentos sociais. Contudo, também é fato que esses serviços estão insatisfatórios e não abrangem toda a realidade brasileira, ou seja, ao mesmo tempo em que se fala de inclusão, também se fala de exclusão.

“Não é deixar escondido ou atendendo separadamente porque ele tem uma diferença, é incluir. Se puxarmos a teoria de Vigotski é na relação com o outro que se aprende, então, quanto mais há a convivência com quem tem uma ou outra condição, haverá mais facilidade para chegar na condição do outro” (Entrevista Gestor EG1).

“Penso que nós tivemos, a uns anos atrás, aquela visão, parecia que estava abrindo espaço na sociedade e daí não é só com a questão dos direitos das pessoas com deficiência. É com todas as chamadas minorias, em todo segmento. Digamos que existe um recrudescimento dessa diferença social” (Entrevista Gestor EG2).

Talvez uma minoria seja parcialmente atendida, não tão somente pelo reconhecimento de seus direitos por parte de parcela de governantes, mas sim pelo enfrentamento posto por estes segmentos no âmbito das relações políticas e sociais, atingindo questões éticas e morais que adentram as instituições, rompendo com estigmas e estereótipos arraigados nas relações sociais.

As políticas não são homogêneas nem atendem de forma integral às demandas, sejam as expressas pelos cidadãos, sejam as expostas pela gestão pública local ao federal. Por isso, questionar a intervenção do Estado em questões sociais como a efetivação de políticas públicas é uma retórica a que pesquisadores têm se dedicado (BELFIORE-WANDERLEY; BÓGUS; YAZBEK, 2013).

Outra perspectiva teórica de análise sobre a temática exclusão é observada em Martins (1997). Para ele, não existe a exclusão propriamente dita; os sujeitos estão inclusos no social, no cultural e no econômico de acordo com suas condições materiais de vida.

3.3.2 Compreendendo a Questão da Exclusão com nexos com processos de inclusão

A questão da inclusão/exclusão representa ou equaciona em frações a totalidade social, entendida por vezes como se cada qual fosse o responsável exclusivo por sua vida ou pelo trabalho, ou acesso à saúde, à educação, ao alimento, à moradia, dentre outros bens materiais e não materiais. Guerra (2013) explicita que a questão da exclusão está vinculada ao capital social. Para tal afirmativa, a autora cita Max Weber ao identificar estratégias estabelecidas pelos setores dominantes em buscar e desenvolver mecanismos para constituir monopólios de recursos e profissões. De acordo com a autora, os excluídos são as pessoas que estão desprovidas de direitos, ou oportunidades em grau de igualdade com os demais. Há dois eixos de análise: o macrossocial, que está vinculado às oportunidades que o sujeito pode vir a ter para acessar aos bens materiais e não materiais produzidos e o microsocia, relacionado à capacidade do cidadão para aproveitar as referidas oportunidades. A noção de exclusão tomou corpo em estudos para se reportar aos novos pobres oriundos da crise econômica da década de 1980 e pela desqualificação ou suas lacunas de capital social dessas pessoas perante o social e o econômico.

Assim, na sua forma original, o termo exclusão social foi usado para descrever processos de desintegração social [Clavel 1998], isto é, as variadas fragmentações e erosões dos laços entre o indivíduo, a sociedade e o Estado [Paugam 1991 e 1996, Castel 1995]. A exclusão resulta de processos pertencentes à desinserção social (ruptura de laços de solidariedade e risco de marginalização), à desintegração do sistema de actividade econômica ou de emprego (perda de competências socioprofissionais, perda de emprego, rendimento insuficiente) e à desinserção das relações sociais e familiares (fragilização das relações interpessoais e dos sentimentos de pertença sócio-comunitários) (GUERRA, 2013, p. 2).

O uso do termo exclusão, a partir dos anos de 1990, sofreu modificações em virtude do alargamento da compreensão das desigualdades, que se potencializaram para além da dimensão econômica. Explicita-se uma conjuntura de mudanças paradigmáticas como o desemprego estrutural, o declínio do Estado de bem-estar, quando então o termo exclusão se articula com o da inclusão.

O discurso da inclusão toma a centralidade das reivindicações de grupos minoritários, dos sem teto, dos sem terra, por fim, daqueles que, de algum modo, estão com suas vidas precarizadas pela situação econômica, pela divergência cultural, pela discriminação racial, de gênero ou devido à subestimação de suas potencialidades. A exclusão pode, nesse contexto, ser compreendida como o não pertencimento, o não acesso a bens vitais ou à precariedade de algo, de um grupo social, a uma instituição escolar, à saúde, à segurança. Para a presente Tese, cabe salientar que é por meio de reivindicações para a efetivação de políticas públicas que os movimentos sociais buscam sua integração na sociedade. A exemplo, pode-se citar o Estatuto da Pessoa com Deficiência³⁵, O Estatuto do Idoso, O Estatuto da Criança e do Adolescente, a reforma agrária, as políticas afirmativas de cotas para negros, indígenas, camadas populares para ingresso no Ensino Superior. Essas são normativas constituídas a partir da relação entre Estado e sociedade civil.

Belfiore-Wanderley, Bógus e Yazbek (2013) expressam que, para Robert Castel, a exclusão é um fator alinhado ao trabalho assalariado. Em sua perspectiva, a proteção e seguridade social foram produzidas a partir da relação de trabalho da sociedade moderna. “Por sociedade salarial, o autor designa a sociedade que se construiu com base no trabalho e suas proteções. Em sua ótica, é do trabalho e de sua proteção que se organizam o direito social, a seguridade social, a sociedade moderna” (BELFIORE-WANDERLEY; BÓGUS; YAZBEK, 2013, p. 12).

Na modernidade, a venda da força de trabalho é condição de subsistência, porém, já não é possível para todos/as frente à crise da sociedade salarial, pois vem provocando o desemprego estrutural, em que, para suprir precisões, os indivíduos buscam suprir por outros mecanismos, como o trabalho informal. As atividades laborais estão precarizadas, seja pela instabilidade, seja pela atividade informal, seja pelo grau cada vez maior da competitividade e, ainda, tem-se a precarização, diria degradação pela falta de meios materiais para sua sobrevivência. Todas essas questões levam a um estado físico e psíquico patológico na vida do sujeito. Devido a essa ausência de possibilidades de provisões, a dependência de políticas de assistência é cada vez maior para atender à população que Castel (2013) denomina de desfiliaados, sobrantes e inválidos.

Castel (2013) considera que, com a utilização generalizada do termo exclusão para todas

³⁵ Esse Estatuto é homologado pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

as situações de privação do trabalho, de condições de sobrevivência, de moradia e outras situações pelas quais os cidadãos são classificados como excluídos, corre-se o risco de realizar uma análise reducionista da conjuntura imbricada, como também dos motivos que levaram a tal situação. O autor destaca o principal motivo de não usar o termo exclusão para denominar aqueles desprovidos de trabalho e segregados de espaços sociais: a sua inadequação. Para ele, o uso indiscriminado do termo acaba por encobrir o processo contextual das relações macro e micro do social, do político, do econômico e do histórico.

Para Castel (2013), as políticas estabelecidas para amparar os desprovidos das condições materiais de sobrevivência, aqueles “desfiliaados” (CASTEL, 2013, p. 34), “sobrantes³⁶” e “inválidos” (CASTEL, 2013, p. 43), foram definidas como provisórias, para que, em algum momento, o sistema político-econômico proporcionasse melhores distribuições de renda, fato que, segundo ele, não ocorreu e essas políticas de assistência passaram a ser permanentes.

Essa condição, segundo ele, é um fator preocupante, pois as desigualdades na sua forma de persistência vêm se ampliando frente a sua retroalimentação realizada pela “dinâmica da precarização” (CASTEL, 2013, p. 37). Segue afirmando que, “se nada de mais profundo for feito, a ‘luta contra a exclusão’ corre o risco de se reduzir a um pronto-socorro social, isto é, intervir aqui e ali para tentar reparar as rupturas do tecido social” (CASTEL, 2013, p. 37). Em sua análise, considera que as políticas para socorrer os “excluídos” tratam o problema apenas na esfera pessoal e não socioeconômica: ações paliativas. Isso porque tratariam das consequências e não das causas que levaram as populações à situação de exclusão e isolamento social.

Esclarece que a exclusão normalmente esteve presente nas relações humanas no decorrer da história, por segregação, institucionalização, direitos parciais. Em que pese ele esteja realizando sua análise a partir do foco do trabalhador que deixou de ter o trabalho ou daquele jovem que nunca teve acesso ao trabalho, um diferencial em relação às PCD é que elas sempre estiveram na categoria dos excluídos. Salvaguardadas algumas circunstâncias, à revelia

³⁶ “Poder-se-ia dizer que esses que estou denominando ‘sobrantes’ não são explorados. Estão lá como inúteis, inúteis ao mundo como se costumava falar dos vagabundos nas sociedades pré-industriais, no sentido de que não encontram um lugar na sociedade, com um mínimo de estabilidade. São pessoas, poder-se-ia dizer, que foram invalidadas pela nova conjuntura econômica e social dos últimos 20 anos. Porque, há vinte anos atrás, essas pessoas teriam sido integradas nos circuitos produtivos, e hoje elas estão quase como fracassadas. Isso nos faz compreender como um fenômeno maciço como o desemprego- são mais de 3 milhões de desempregados - não deu lugar a movimentos reivindicativos de certa amplitude. É possível compreendê-los, pois são indivíduos que estão completamente atomizados, rejeitados de circuitos que lhes poderiam atribuir uma utilidade social” (CASTEL, 2013, p. 301).

de contextos preconceituosos³⁷ e discriminatórios, conquistaram seu reconhecimento social (SILVA, 1987). Contraditoriamente, é nesse contexto de aumento da exclusão, da segregação social devido ao desemprego estrutural que a política de inclusão se configura como instrumento de luta por direitos sociais, civis e políticos, possibilitando a algumas PCD mais oportunidades de estarem inseridas no social, no trabalho, na educação.

Essa dimensão também é de alguma forma atestada em entrevista com Acadêmico (EA5):

“Estou bem motivado para o ano que vem, porque este nos construímos, plantamos uma semente e está conseguindo fazer essa arvorezinha crescer sem ninguém pisar em cima. Se continuar os movimentos como vi, o pessoal alimentando esses movimentos, não deixando morrer, toda semana aparecendo, tenho uma motivação melhor que esse profissional virá ao PEE; mas com muita luta e muito movimento. Penso que tenha que ter o movimento” (Entrevista Acadêmico EA5).

Ao mesmo tempo, cabe persistir na abordagem de que existem controvérsias quanto à relação do discurso da inclusão e seus membros para sua efetivação num contexto excludente. O número de PCD que consegue se colocar no mercado de trabalho, de ingresso em Universidades, terem seus estudos assegurados com o mínimo de acesso a livros, textos, material adaptado é irrisório perto do número de PCD no Brasil (CARVALHO, 2009; ROSA, 2009; WILHELM, 2010; MIRANDA, 2014; ZANETTI, 2017). Essas pesquisas demonstram como essas pessoas foram e são segregadas, isoladas, abandonadas, não por questões financeiras, mas sim porque historicamente foram tomados como inválidas. A Entrevista com Docente (ED4) expressa uma detalhada preocupação, a saber:

“Eu vejo que, no geral, a pessoa com deficiência, cego, cadeirante, para todos, percebo que o problema vai continuar. Existe um interesse em privatizar as instituições e a pessoa com deficiência vai ser muito prejudicada. A luta será grande. Temos que nos desenvolver sobre a necessidade de conscientização da visão que os dirigentes têm sobre a causa, para melhorar isso” (Entrevista Docente ED4).

³⁷ “O preconceito negativo e a discriminação reforçam-se mutuamente. Sejam quais forem as causas, o aumento das hostilidades, os estereótipos negativos e as atitudes de distanciamento social levam ao recrudescimento da discriminação, incluindo a exclusão e a segregação imposta. Na sequência recíproca, o aumento da discriminação leva a um preconceito mais profundo e mais intenso. A experiência nos Estados Unidos tem sido de que a discriminação reduzida contra pessoas negras (principalmente através de ações jurídicas e políticas) é frequentemente seguida por reduzido preconceito. Em suma, a discriminação gera e reforça o preconceito; o preconceito cria uma base para a discriminação e sua racionalização” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 604).

Nessa perspectiva, “quer seja total ou parcial, definitiva ou provisória, a exclusão, no sentido próprio da palavra, é sempre oficiais e representa um verdadeiro *status*” (CASTEL, 2013, p. 52). Segue afirmando que a exclusão é um processo de segregação institucionalizado na sociedade, aceitável, com regras e normas. Considera que esses modelos segregadores que afetam os sujeitos supostamente não desejáveis entre os demais, seja por isolamento ou por repressão parcial em atividades sociais, são “uma forma de discriminação negativa que obedece a regras estritas de construção” (CASTEL, 2013, p. 52).

Em sua obra *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?*, Castel (2008) problematiza a discriminação positiva³⁸ e negativa. A primeira diz respeito a ações, benfeitorias realizadas a populações que dependem do Estado para ter melhores condições de vida; por exemplo, a construção de praças, saneamentos, esgoto, atendimento médico. Um exemplo de ação política na educação escolar que pode ser caracterizada como discriminação positiva são as ações de atendimento “as especificidades de aprendizagem de cada sujeito, bem como as especificidades que determinam suas condições de participação com dignidade nas relações com o outro” (LOPES; FABRIS, 2016, p. 9). Por sua vez, a discriminação negativa também representa benfeitorias, mas sua atividade acaba por estigmatizar a população atendida. Além disso, a discriminação negativa tem sua origem na caracterização do outro em aspectos rotuladores, o que interfere diretamente na alteridade de si e do outro. Nas palavras de Castel (2008),

Mas a discriminação negativa não consiste somente em dar mais àqueles que têm menos; ela, ao contrário, marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em fator de exclusão (CASTEL, 2008, p. 14).

³⁸ “Mas a terceira figura de exclusão por atribuição de um status especial a certas categorias da população é, sem dúvida, a ameaça principal na conjuntura atual. Relaciona-se à ambiguidade profunda das políticas de discriminação positiva. Pode-se, assim, chamar as tentativas de compensar as desvantagens sofridas por algumas categorias sociais em matéria de acesso ao trabalho, à moradia, à educação, à cultura, etc. Em seu princípio, essas políticas - política da cidade, renda mínima de inserção (RMI), política de formação para facilitar o acesso ao emprego, etc. - não são contestáveis, pois visam a assegurar um ‘mais’ para aqueles que estão no ‘menos’, para aproximá-los do regime comum. Mas a observação sociológica mais elementar mostra que a discriminação positiva se torna facilmente discriminação negativa” (CASTEL, 2013, p. 52).

Fazendo uma analogia do raciocínio de Castel (2008), em sua análise da sociedade francesa em relação à discriminação de etnia e classe social para a questão brasileira das PCD, poderia ser dito que o termo exclusão, descontextualizado, é impreciso, na medida em que os governos vêm, ao longo dos últimos anos, legislando normativas e definindo políticas para que esse segmento seja visto, percebido e assistido, mesmo que as políticas homologadas não tenham correspondido ao proposto nem tenham correspondido ao almejado pelas PCD/PNEE. Então, estariam, como denomina Martins (1997), em um processo excludente, em que as ações pretendidas e as realizadas não são aquelas em que a maioria da população caracterizada como com deficiência/necessidades especiais esteja contemplada por políticas inclusivas.

Por isso, rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder (MARTINS, 1997, p. 14).

Nessa perspectiva, o autor se refere a um processo excludente porque os sujeitos estão imersos nas relações sociais, econômicas, políticas na vida cotidiana e se fazem visíveis por meio das reivindicações, pelas lutas na arena política, trabalhista, de reconhecimentos de direitos e suas efetivações. Em sua análise, a exclusão é tomada pelos desqualificados como uma fatalidade, pois é tomada como algo imutável, como se o depreciado não pudesse reagir às mazelas que o sistema societário capitalista lhe impõe via relações sociais.

Nessa prática equivocada, a exclusão deixa de ser concebida como expressão de contradição, coisa fixa, como se fosse uma fixação irremediável e fatal. Como se a exclusão fosse o resultado único, unilateral, da dinâmica da sociedade atual; como se o mesmo processo não gerasse e não pusesse em movimento, ao mesmo tempo, a interpretação crítica e a reação da vítima, isto é, a sua participação transformativa no próprio interior da sociedade que exclui, o que representa a sua concreta integração (MARTINS, 1997, p. 17).

A exclusão como algo estático acaba por não possibilitar uma análise dialógica entre a prática social dos indivíduos e seus intercâmbios com o econômico, o político e o cultural. A terminologia exclusão, para esse autor, também está vinculada à nova pobreza e atrelada não apenas às questões econômicas/materiais. Para ele, a privação encontra-se não somente na questão econômica, mas também na privação moral. O autor levanta uma questão: as pessoas

que sofrem a precariedade sentem a exclusão como os analistas colocam, ou se sentem incluídas de alguma forma? Sentem-se incluídas pela roupa de marca que usam, ou pelo tênis desejado por todos, ou pela bolsa de grife, ou por estudar em um colégio ou faculdade com bolsa estudantil, ou por assistir aos mesmos programas de televisão que outros sujeitos mais favorecidos financeiramente também assistem? A inclusão precarizada, como expressa Martins (1997), mascara as desigualdades, mas os iguala na forma de pensamento competitivo, individualista e consumista.

Esse é outro aspecto da exclusão, que sugere a importância e a necessidade de uma fenomenologia dos processos sociais excludentes. Não só produz ela uma reinclusão em relações sociais precárias e marginais, como produz também uma reinclusão ideológica no imaginário da sociedade de consumo e nas fantasias pasteurizadas e inócuas do mercado. A nova desigualdade separa materialmente, mas unifica ideologicamente. No entanto, a nova desigualdade se caracteriza basicamente por criar uma sociedade dupla, como se fossem dois mundos que se excluem reciprocamente, embora parecidos na forma: em ambos podem ser encontradas as mesmas coisas, aparentemente as mesmas mercadorias, as mesmas idéias individualistas, a mesma competição. Mas as oportunidades são completamente desiguais (MARTINS, 1997, p. 21).

Essa desigualdade de oportunidades em diferentes níveis leva a cabo os movimentos sociais a reivindicarem direitos específicos a sua categoria social, a seu segmento social, o que coloca em xeque a luta pela igualdade universal. Quando um segmento social defende o direito de ser atendido em seu pleito educacional, por exemplo, está defendendo que sua precisão é mais importante que a do outro, ou que seu atendimento médico é mais urgente que o do outro. Dessa maneira, fragmenta-se o sulfrágio universal em categorias de população ou peculiaridades segmentadas. Essa fragmentação acaba com a possibilidade de universalização da igualdade. Martins (1997) considera que, nessa sociedade de consumo, enuncia-se uma nova cultura, constituída pela inclusão precária, em que se perde a capacidade de agir em prol da transformação social e passa a ser conformista e conservadora.

Contudo, mesmo que o *éthos* do consumo de mercadorias e informações seja o “ópio para o povo” (MARTINS, 1997, p. 22), perdendo a capacidade crítica sobre a realidade e suas desigualdades, a população precarizada, menosprezada, sente o processo de exclusão em sua alma, por exemplo, quando a PCD/PNEE é ignorada e menosprezada. É esse movimento de buscas por dimensões identitárias de segmentos sociais e que não atendidos de acordo com a sua percepção, leva os indivíduos a se agruparem por identificar reivindicações singulares.

Existe um limite desse ópio de consumo. Os conflitos sociais são gerados pela negativa

ao acesso à moradia, ao alimento, ao tratamento de saúde, à educação, à segurança. Mesmo que sejam conflitos pontuais e que não coloquem em risco essa forma de organização excludente, é pelos enfrentamentos entre grupos antagônicos, entre parcelas da sociedade civil e Estado, que os direitos civis, políticos e sociais vão se cambiando, com maior liberação ou contenção.

Nessa perspectiva, a exclusão, em sua forma última, é um fator ou uma consequência inerente à modernidade na relação dialética entre capital, trabalho, práticas sociais, direito, concepção de sobrevivência? A exclusão não é privilégio da modernidade. As populações nos seus diversos períodos históricos foram assoladas por uma lógica excludente de seu tempo/espço, em que os sistemas pelos quais os indivíduos vivenciaram os diferentes tempos históricos configuraram modelos sociopolíticos, econômicos e culturais que levaram a processos excludentes (WANDERLEY, 2013b). Esse autor comunga da perspectiva conceitual sobre exclusão de Martins (1997):

Por isso, rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles ainda que os negando [...]. De repente, essa categoria tão extremamente vaga (no sentido de imprecisa e vazia) que é a exclusão, substitui a ideia sociológica de processos de exclusão (entendidos como processos de exclusão integrativa ou modos de marginalização) (MARTINS, 1997, p. 14-16).

Porém, Wanderley (2013b) também se reporta à compreensão de Nascimento (1995) para corroborar que o processo de exclusão é algo perverso, que menospreza a humanidade do sujeito em situação de exclusão, podendo levá-lo a uma lógica de desumanização. Por conseguinte, mediante a análise supramencionada, na modernidade ela possui suas singularidades. Para análise teórica, o termo exclusão pode não representar o processo pelo qual as sociedades fomentaram e produziram sujeitos em situação de exclusão. Por outro lado, também se pode registrar que a exclusão, para cada excluído é tão real e implacável como morrer de inanição. Nas palavras de Nascimento (1995):

A exclusão social torna-se apartação quando o outro não é apenas desigual ou diferente, mas quando o outro é considerado como “não semelhante”, um ser expulso não dos meios modernos de consumo, mas do gênero humano (NASCIMENTO, 1995, p. 25).

Nos países centrais mesmo no sistema capitalista a relação igualdade/desigualdade possui uma conjuntura menos perversa, pois, segundo Wanderley (2013a), a proposição de justiça social está mais equalizada, com momentos de maior igualdade e em outros um retrocesso na seguridade de direitos. Entretanto, o mesmo não ocorre em países como o Brasil, em que a questão da desigualdade toma patamares em que os direitos sociais não se consolidam de modo a atender níveis da dignidade humana. O autor considera seis carências básicas que deveriam ser garantidas ao cidadão para proporcionar seu bem-estar: direito ao patrimônio; educação; tempo para estudo, trabalho, recreação, atividades domésticas; “capacidade de endividamento” (WANDERLEY, 2013a, p. 191).

Como foi assinalado no início dessa reflexão, a temática da inclusão no Ensino Superior abrange variáveis que estão correlacionadas entre si, de modo direto e outros indiretamente. A carência de acesso à educação e ao trabalho afinge diretamente o segmento de pessoas que na atual conjuntura dependem de políticas públicas para ter a constituição de perspectivas de melhora de suas condições de vida. Há, portanto, um pacto social que está sendo rompido na relação entre a sociedade civil e o Estado, uma vez que a igualdade de oportunidades é um dizer em que houve a conquista em legislações, mas nas práticas sociais, em regra, não tem correspondência. Então, na esfera do discurso, promove-se a inclusão social, educacional, cultural, comunicacional e outros.

Essas ações afirmativas se apresentam como uma necessidade para a manutenção do *status quo*, de modo a minimizar as consequências do processo de exclusão ou da desfiliação, dos sobrantes e inválidos, como denomina Castel (2008, 2013), ou processo excludente, de acordo com Martins (1997).

Na vivência das PCD/PNEE, em termos de acesso ao Ensino Superior, a entrevista com os atores envolvidos nesse processo revela constante enfrentamento e luta pela manutenção de direitos, os quais podem ser assegurados ou não. Logo, pode constituir situações de inclusão/exclusão. Observa-se pelas entrevistas que nos últimos dez anos a Unioeste teve uma explosão em seu crescimento, considerando o ensino, a pesquisa e a extensão. Em contrapartida, existe um processo de privatização do Ensino Superior que pode trazer consequências desfavoráveis para a inclusão. Na Entrevista com Gestor (EG1), expressa:

“No PDI, quando discutimos, foi colocada essa questão da acessibilidade, da importância do processo de inclusão como um todo mesmo, inclusive o PEE,

quando eu era diretora de Centro, nós sempre estávamos colocando no planejamento estratégico, no plano do diretor do PDI, sempre apontando essas ações necessárias. O PDI é o Plano de Desenvolvimento Institucional e o projeto político-pedagógico institucional (que é o PPPI) também tem, só que ele está há mais tempo – eu acho já, no ano que vem, estaremos a pensar sua reformulação (que é de dois mil e sete). A proposta pedagógica é macro, ela não é para um ano/dois anos, pode pensar um espaço maior, mas, mesmo assim, aconteceram muitas mudanças que precisam ser revistas, questões que têm que ser inseridas, e que no PPPI essa questão da inclusão está bem tímida. Penso sobre a necessidade de no próximo ano colocá-la com mais intensidade” (Entrevista Gestor EG1).

Esse gestor salienta que, apesar de uma invisibilidade das pessoas com deficiência na Universidade perdurar, existem focos de abertura que buscam assegurar a estas pessoas com deficiência as condições para sua vida acadêmica ou profissional, fato ratificado por acadêmicos que apontam ter havido avanços quanto aos AEE em relação a suas demandas acadêmicas.

“Tenho visto e ouvido algumas coisas, na verdade. Relatos dos CAPs estaduais, que são os Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, onde estão trabalhando a produção de material, o apoio à pessoa cega com parcerias com a comunidade e até mesmo caridade. Espero que isso não chegue ao PEE, aos programas das Universidades. Aquela história: nós conquistamos tudo o que temos hoje através de luta; então, ainda precisamos lutar muito para melhorar e até mesmo para fazer permanecer o que está aí hoje, caso contrário, haverá retrocessos” (Entrevista Acadêmico EA4).

A maioria dos entrevistados da comunidade externa, em algum momento endossou acreditar na manutenção do serviço de AEE na Universidade, porém, que isso depende da capacidade de mobilização dos envolvidos e dos movimentos das PCD/PNEE. Porém, ao mesmo tempo, acrescentam que com a atual conjuntura é possível haver algum tipo de retrocesso nesse quesito.

A partir desses relatos, é possível inferir que a transformação do ambiente institucional está atrelada a muitos fatores, que abrangem desde as condutas de servidores até a compreensão da sociedade sobre o sujeito com deficiência. Revela, assim, a inter-relação entre as relações macro e micro na política, no social, na cultura, na economia.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS COMO MECANISMOS DE CONSOLIDAÇÃO DE DIREITOS

Considerando a conjuntura brasileira e principalmente de países em desenvolvimento da América Latina, as políticas públicas, como área de conhecimento, tomaram relevância histórica e foi a partir dos anos 1970, mediante o contexto político, econômico e social, que as pesquisas e estudos sobre essa temática se acentuaram. Por outro lado, os movimentos sociais voltados ao respeito das diferenças culturais, quanto às mudanças político-econômicas a partir da década de 1990, produzem contextos políticos distintos dos anos anteriores, apesar de possuir sua gênese nas décadas de 1970/1980.

Desde 1970, no contexto brasileiro ampliam-se as políticas para a defesa dos direitos sociais e econômicos face ao contexto vivenciado pela população frente a governos ditatoriais. Nas palavras de Viola e Pires (2014, p. 85), “as práticas políticas não violentaram somente a cultura dos direitos humanos; ao contrário, atingiram todo o universo cultural e político e os limites da racionalidade humana”. Segundo esses autores, os princípios de direitos universais expressos na Declaração dos Direitos Humanos de 1948 são utopias, pois se cria, no imaginário dos sujeitos contemporâneos, uma igualdade universal que inexistente de fato. Havendo, no discurso dos direitos humanos, uma relação de poder entre uma elite autoritária e a maioria da população.

A partir da discussão realizada no capítulo anterior, é possível destacar que, em contraposição ao período ditatorial brasileiro de 1960/70, constituiu-se um movimento de luta por direitos de expressão, liberdade de ir e vir, posicionamento político, defesa de igualdades por meio de movimentos sociais. Como já referenciado, no Brasil a maior expressão dessa mobilização é a Constituição Federal de 1988.

Nesta mesma dinâmica, desencadeou-se um conjunto de estudos e pesquisas para compreender o que estava posto na realidade e suas consequências para a vida do cidadão e, também, para o governo reorganizar e reestruturar as ações em termos do que é de sua responsabilidade e o que é de responsabilidade da sociedade civil e do mercado. Assim, tanto o setor acadêmico quanto os setores governamentais concentraram esforços para aprofundar os saberes ou o conhecimento na área das políticas públicas.

Na década de 1980, diversificam-se os conflitos e embates sobre questões correlatas, como conceituação e o para quê serve, o como e o porquê das políticas públicas (SOUZA, 2006; CAPELLA, 2016b). Pode-se inferir que, nesses questionamentos, estão presentes conflitos em

torno de segmentos que compreendem uma estrutura organizacional mais democrática em termos de direitos sociais, civis e coletivos e outros segmentos que defendem uma ênfase maior em políticas governamentais voltadas à garantia de livre mercado.

Nesse sentido, a política de bem-estar social é pauta de discussão quanto à função e à ação do Estado, de governos, de suas instituições e dos atores estatais frente o desenvolvimento político, social e econômico na sociedade contemporânea (ESPING-ANDERSEN, 1991), uma vez que o ideário neoliberal retoma os princípios de liberdade econômica, potencializando o Estado como regulador de políticas e retirando de seu encargo a execução de serviços que hoje são também atributos públicos, como nas áreas da educação e da saúde.

A perspectiva da política keynesiana, denominada no Brasil de política de bem-estar social, foi estabelecida buscando o fortalecimento do capitalismo em um momento de intensa crise sistêmica, contraditoriamente advogando medidas ou bandeiras do socialismo. Os conflitos em torno da questão social levaram os sistemas político-econômico-sociais a desenvolver políticas de intervenção estatal, entre estas as denominadas de constitutiva, distributiva e redistributiva (SOUZA, 2006, 2007).

Cada uma dessas óticas quanto às políticas públicas gera restrições ou virtudes em sua aplicabilidade junto aos grupos sociais, com diferentes níveis de apoio, processando-se dentro do sistema político de forma também diferente. O campo das políticas públicas como área do conhecimento se constitui numa categoria interdisciplinar em que diversas áreas teóricas investigam sua formulação, implementação e avaliação, pois repercute em vários campos sociais: na economia, na política, na educação. É uma matéria presente em todos os espaços institucionais:

[...] uma teoria geral da política pública implica a busca por sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. Políticas públicas repercutem na economia e na sociedade, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Essa é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos (SOUZA, 2007, p. 69).

Nessa perspectiva, a dedicação de múltiplos profissionais consolida um vasto campo analítico, em que várias áreas do conhecimento se debruçam em compreender os efeitos das políticas públicas na prática social, econômica, política, educacional e demais esferas

institucionalizadas (SOUZA, 2007). Em que pese considerar que são variadas as áreas do conhecimento que investigam questões nesta área, Secchi (2016) afirma que ainda é um conteúdo restrito ao ambiente universitário e que instituições outras acabam por desconhecer o processo de construção, ou se afetam aos conflitos explicitados. Talvez seja esta a razão pela qual, no senso comum, a visão negativa parece imperar e inclusive se desconhece a lógica de financiamento e de retorno.

Em relação às ações políticas estratégicas, cabe constituir um processo analítico considerando as negociações entre diferentes setores no contexto interno das instituições; igualmente com as políticas forjadas no âmbito externo. Por essa razão, normativas e exames voltados para o mercado, a competitividade e o empreendedorismo influenciam a política educacional, bem como a atuação dos atores no processo de fazer a política no espaço institucional. Nesse contexto, muitas vezes, setores, como o Legislativo e o Judiciário, o setor financeiro-administrativo da instituição universitária e secretarias de educação, acabam sendo não percebidos nas análises de atuação de políticas públicas, embora tenham atribuições e atuações fundamentais no processo de atuação dessas políticas.

O debate da inclusão gradualmente se intensificou a partir de 1990, propalado pela perspectiva neoliberal, em que a reconfiguração social, política e econômica acarretou reformas no setor público e privado, intensificando o embate entre o desenvolvimento de políticas sociais redistributivas e a redefinição do Estado no processo de regulamentação. Porém, cabe insistir que esse parece, acima de tudo, um movimento paradoxal, conforme aludem Avritzer e Costa (2004):

Do ponto de vista político, os processos de reforma do Estado, que impõem cortes orçamentários em áreas vitais, coincidem com programas efetivos de inovação institucional, capazes de dar transparência ao processo político e de abrir esferas do Estado à participação e à deliberação pública (AVRITZER; COSTA, 2004, p. 720).

A princípio, destaca-se que existe uma dessintonia entre a demanda posta aos serviços públicos e a garantia das condições de acessibilidade, acarretando pautas de reivindicações, denúncias, insatisfação e micro “experiências de conflitos” entre gestores e PCD/PNEE. Porém, na medida em que esse segmento social desponta, a partir da ótica de consolidar a cidadania frente a seus direitos civis, coletivos e sociais, as instituições tomam para si algumas pautas, estabelecendo um pacto social, por meio de regulamentos, leis e normas que, de algum modo, responderão aos anseios desse segmento social e proporcionarão uma legitimação de ambas as

partes.

“Ao iniciar as aulas quem me procurou, para saber de minhas necessidades de adaptação de material e realização de provas, foi o PEE. O que se percebe nos programas de atendimento especial nas Universidades Estaduais do Paraná é de que, não há uma atividade disponível para o ingresso da pessoa com deficiência nas Universidades, em virtude da falta de recursos humanos, espaços físicos adequados e equipamentos necessários. Quando chega um acadêmico com deficiência, geralmente, os trabalhadores dos setores de educação especial têm que se virar com a miséria relatada acima e, através de sua boa vontade, buscar meios que aliviem o déficit de estrutura nos setores” (Resposta Questionário III - Acadêmico A7).

Nesse sentido, cabe atentar para uma relação dinâmica em que a agenda da inclusão, ao mesmo tempo em que responde, em alguns aspectos, às demandas da população, corresponde, também, à produção de uma subjetividade com hábitos, costumes e comportamentos desejáveis para um cidadão da contemporaneidade. Nessa reflexão, salienta-se que, ao mesmo tempo em que as instituições retratam a diversidade e as diferenças entre os indivíduos em sua forma de se estruturar, elas também exercem certo controle sobre o indivíduo, que precisa adequar-se às normas estabelecidas para a funcionalidade institucional, como pode ser observado no capítulos dois e três desta Tese.

Destaca-se que os anseios de sujeitos com deficiência são reflexos de demandas postas pelo círculo social mais amplo, ou seja, podem estar alinhados a desejos de grupos sociais que tomaram para si o enfrentamento de constituir, na contemporaneidade, uma sociedade que pauta uma perspectiva inclusiva. Esse discurso está em pauta em todos os espaços da sociedade, em menor ou maior escala. Ou, ainda, está atrelado a discursos que ainda visualizam esse segmento social como inválido ou incapaz. Esse movimento pró-inclusão constitui-se, portanto, numa ferramenta que pode possibilitar a garantia da consolidação de direitos ampliando políticas voltadas para acesso, ingresso e conclusão em cursos de graduação e pós-graduação.

4.1 OS GRUPOS SOCIAIS, OS ATORES E AS INSTITUIÇÕES

Como área multidisciplinar, existem fatores ambientais e culturais que contribuem para compreender a gestão das ações inerentes ao processo de materialização de direitos. Em outras palavras, as Ciências Sociais proporcionam estudos relevantes com o constructo teórico-metodológico desse saber científico. A partir dos estudiosos Berger e Luckmann (1985),

Ruscheinsky (1999), Touraine (2011), Cortes e Lima (2012), é possível sinalizar que a contribuição está alinhada aos grupos sociais, atores sociais e instituições estatais e não estatais.

O desenvolvimento de políticas públicas ocorre sobremaneira por meio da relação entre instâncias do Estado e organismos da sociedade civil. A relação societária da contemporaneidade com a sua estratificação social apresenta polos: os atores sociais e os estatais, a classe dirigente e a classe trabalhadora, os detentores de poder e os subordinados.

Com base em Cohen (2003), Cortes e Lima (2012) consideram que os atores societais são os vinculados à sociedade civil e objetivam, por meio da participação política, ser integrantes do processo de definição e formulação de políticas públicas para um processo de democratização. Enquanto isso, os estatais e de mercado têm suas ações envoltas em interesses de poder e dinheiro. Em outros termos, expressariam uma visão instrumental e de institucionalizar valores privados. Porém, Cohen (2003) considera que existem organismos não governamentais com ações que levam a um processo de exclusão em espaços sociais.

Os atores da sociedade civil podem ou não ser afetados pela relação de dinheiro e poder, porém, seu foco está na possibilidade de influenciar o desenho das políticas públicas. A própria mobilização social, no entanto, em última instância, está intrinsecamente alinhada às condições de acesso aos bens materiais, culturais e simbólicos produzidos por meio das relações sociais. Apesar de as associações, contestações e mobilizações não colocarem em xeque a forma de organização social, os atores sociais, imbuídos do *éthos* de cidadania da contemporaneidade almejam, em maior ou menor grau, o acesso a esses bens socialmente produzidos.

Outra categoria, nesse processo de inter-relações na contemporaneidade que faz diferença, são as redes sociais que, em termos de ação no âmbito das definições de políticas públicas, não são atores identificados por estarem dispersos na sociedade e no Estado. Ações no âmbito da coletividade proporcionam a formação de redes entre movimentos sociais. Ruscheinsky (1999), em sua análise sobre as transformações da cidadania, em que aborda o constructo da identidade social e as ações de movimentos sociais como atividade política, expressa que “não existe propriamente um movimento isolado, ou que seja por si só. Um movimento só tem razão de ser, seja na circunstância em que for, enquanto está relacionado a alguns outros atores na sociedade” (RUSCHEINSKY, 1999, p. 121).

Agregando ao debate sobre redes, Cortes e Lima (2012) consideram que essas formações de redes podem ser consideradas como comunidades políticas³⁹. Segundo Cortes e

³⁹ É importante esclarecer que “o emprego dos conceitos em inglês de polity denominar as instituições políticas,

Lima (2012), tanto nos estudos do sociólogo Mustafa Emirbayer quanto nos estudos de Tanja A. Bônzer, analista de políticas públicas, as redes sociais não permitem identificar os atores, pois estes podem ser da sociedade civil, estatais ou de mercado. Como exemplo, toma-se a análise de movimentos sociais organizados por redes de comunicação, nas quais de fato não é possível identificar os atores que estão por trás, mobilizando a população para ir às ruas. São atores sociais invisíveis à luz de identificá-los ou categorizá-los. Por outro lado, Touraine (2011) chama a atenção de formação de redes financeiras que objetivam a internacionalização da produção e a globalização da economia.

Nessa linha de raciocínio, pode-se inferir que as redes não são algo novo no interior das sociedades, a sua inovação está na possibilidade de mobilizações face o desenvolvimento da tecnologia e da internet. Assim, existem redes nacionais e transnacionais compostas por organismos governamentais e não governamentais, por partidos políticos, por igrejas, por sindicatos, por associações. A integração de um sujeito numa determinada rede está alinhada a sua identificação pessoal com os objetivos de uma dada organização. A própria publicidade constitui uma dada rede que promove certas ideias, significados e simbologias na vida de homens e mulheres (COHEN, 2003).

A formação de redes influi de modo incisivo na subjetividade dos homens e das mulheres nas variadas sociedades.

[...] em termos gerais, todos nós, cada um de nós, é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjectividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade. Somos um arquipélago de subjectividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e colectivas. Somos de manhã cedo privilegiadamente membros de família, durante o dia de trabalho somos classe, lemos o jornal como indivíduos e assistimos ao jogo de futebol da equipa nacional como nação. Nunca somos uma subjectividade em exclusivo, mas atribuímos a cada uma delas, consoante as condições, o privilégio de organizar a combinação com as demais. À medida que desaparece o colectivismo grupal desenvolve-se, cada vez mais, o colectivismo da subjectividade (SANTOS, 1999, p. 107).

Assim, a subjetividade de uma pessoa é fruto de subjetividades objetivadas por outros em instituições às quais pertence. Veja-se a análise a partir da identidade social e do reconhecimento social. A vertente de identidade social diz respeito à identificação individual ou coletiva por determinados grupos sociais em relação a outros grupos. Essa vertente

politics para os processos políticos e, por fim, policy para os conteúdos da política” (FREY, 2000, p. 216.).

condiciona o processo de identificação com as características que certo grupo social possui, com o qual o indivíduo afina-se em termos de objetivos, finalidades e metas comuns.

O principal objetivo da ação política é transformar a base da identidade social e pessoal, num problema de escolha voluntária, com objetivos a realizar. Assim sendo, o movimento social será sempre um movimento de opção política e frequentemente relaciona-se com o quadro dos partidos políticos existentes (RUSCHEINSKY, 1999, p. 82).

Considerando essa abordagem, a identidade social e o reconhecimento social e a alteridade têm contribuído para aprofundar esse debate que envolve os atores da sociedade civil para o processo de democratização e da garantia de direitos. Como se pode observar no capítulo 2, sobre reconhecimento social, essa teoria se refere a atores individuais e coletivos, em suas subjetividades, serem reconhecidos num espaço cultural em que existe uma padronização social, econômica, cultural, de valores, princípios, em que o embate entre as subjetividades e objetividades da realidade leva a conflitos e contraposições. Cortes e Lima (2012) expressam que Taylor e Honneth se reportam ao reconhecimento como um “processo por meio do qual, a partir das relações intersubjetivas em que um sujeito se impõe e se contrapõe a outro, identidades individuais e coletivas são afirmadas” (CORTES; LIMA, 2012, p. 37).

Ambas as vertentes, a do reconhecimento e a da identidade, apesar de possuírem seus constructos teóricos, são passíveis de ser articuladas numa exposição teórica com o intuito de mecanismo auxiliar para compreender relações sociais. A vertente da identidade, no que tange aos atores sociais, pode, como a vertente do reconhecimento, constituir-se por meio da inserção em grupos, na medida em que se identificam por razões cognitivas, de objetivos, metas, por luta de direitos que não estão sendo assegurados por motivos similares, o que as direciona a objetivos comuns.

A subjetividade e a objetividade nas inter-relações entre os atores são compostas por ideias, teorias, princípios, normas, regras e crenças explicitadas, conforme os conflitos e embates, mediante a definição de agendas ou do estabelecimento de negociações. Cortes e Lima (2012) fazem essa discussão definindo tais princípios, valores, crenças e regras como “imperativos cognitivos e normativos”, que são também analisados à luz de correntes sociológicas e filosóficas:

[...] os imperativos cognitivos e normativos designam ideias, teorias, modelos conceituais, normas, visões de mundo, quadros de referência, crenças e princípios. Os imperativos cognitivos derivam de paradigmas que oferecem

descrições e análises que especificam relações de causa e efeito consideradas como inquestionáveis (CORTES; LIMA, 2012, p. 41).

Dentro de cada vertente teórica, as normas e os mecanismos de articulação entre atores são concebidas distintamente. Por consenso, os sociólogos consideram que as normas são “caracterizadas pela regularidade de comportamento e por sanções para quem não as segue” (CORTES; LIMA, 2012, p. 42). Em estudos sobre políticas públicas, as instituições acabam por regular o comportamento dos atores. Para a vertente da escolha racional, as normas são sanções que regulamentam e limitam os que tendem a agir em interesse próprio ou abusar do poder. Já para o interacionismo simbólico, as normas são elementos que auxiliam os indivíduos a optarem por determinados comportamentos e relações sociais.

A escolha racional e o neoinstitucionalismo histórico são as vertentes que menos consideram os “imperativos cognitivos e normativos” na análise de políticas públicas. A centralidade, para o neoinstitucionalismo histórico, está nas instituições, compreendidas pelas “estruturas formais” e as “regras informais”, que acabam por modelar o comportamento dos atores (CORTES; LIMA, 2012). Por sua vez, os neoinstitucionalistas da escolha racional acreditam que os atores, dentro de um quadrante de regras e normas, têm a possibilidade de optar por atitudes e posturas, mesmo que estas sejam limitadas.

As autoras esclarecem que os institucionalistas sociológicos, ao estabelecerem a sua análise enfatizam as “redes de políticas públicas”, compostas por atores societários, de mercado, estatais e comunidades de políticas organizadas em redes de comunicação. Teóricos dessa perspectiva acreditam que as agendas são estabelecidas a partir de problemas criados ou produzidos como problemas por esses atores, em que as subjetividades individual e coletiva são inerentes ao contexto na definição da agenda.

“As próprias políticas colaboram, portanto, para a formação de um sistema de ação, um espaço de trocas constituído por relações de poder, no qual ocorre a interação entre múltiplos atores, situados em diferentes organizações” (CORTES; LIMA, 2012, p. 47). Contudo, de acordo com Cortes e Lima (2012), apesar desse movimento dialético entre a definição da agenda e o “imperativo cognitivo e normativo”, estas ficam subjugadas ao bojo da concretude da ação governamental via instituições burocráticas e devido à relação de poder presente numa sociedade pautada na estratificação social. Nessa relação objetiva e subjetiva entre os atores e os desenhos de políticas públicas, podem-se apontar outros fatores, a saber:

- As instituições e sua burocracia.

- O funcionamento e a organização das instituições.
- O produto da elaboração são os planos, estratégias, planejamentos, normativas e legislações.

Estas últimas asseguram uma organicidade para a concretude, desde sua origem aos resultados, pelos quais os direitos civis, políticos, sociais e culturais são ou não garantidos.

4.1.1 Ponderações sobre a Visão do Neoinstitucionalismo

De acordo com a visão na vertente neoinstitucionalista, as políticas públicas, a partir dos anos de 1990, sofreram mudanças no processo de análise, especialmente no que tange à investigação do poder decisório, buscando compreender a influência das instituições na tomada de decisões dos atores envolvidos (HOCHMAN; ARRETCHE; MARQUES, 2007).

March e Olsen (2008), em seus estudos sobre o neoinstitucionalismo como instrumento de análise de fatores políticos e das organizações, buscaram clarificar o papel das instituições no processo de decisão dos atores internos e externos a elas, constituindo, assim, processos de ações que levam a concordâncias e contraposições, numa relação de poder, adaptações, preferências e controle, no ambiente em que estão circunscritos.

Nessa lógica, os atores influenciam-se entre si como fatores de mudanças e na ocasião de tomadas de decisão. Porém, a instituição também o faz. Nesse sentido, existe uma relação dialética entre instituição e atores, em que cada instituição produz e reproduz regras, comportamentos, condutas, experiências, discursos. Esses autores consideram que as instituições são espaços políticos de tomada de decisões. Assim, sua análise ocorre no sentido de explicitar a relação entre a instituição e a política, a qual denominam de instituição política. As instituições possuem certa autonomia, que influencia os atores em suas preferências, metas, objetivos, alternativas, proposições, interesses, coalizões (MARCH; OLSEN, 2008). Para tanto, assinalam:

As ações humanas, os contextos sociais e as instituições operam uns sobre os outros de maneiras complexas; esses processos de ação complexos e interativos e a formação de significados são importantes para a vida política. As instituições não parecem ser nem reflexos neutros de forças ambientais exógenas nem arenas neutras para o desempenho de indivíduos guiados por preferências e expectativas exógenas (MARCH; OLSEN, 2008, p. 131).

Esses autores compreendem que a instituição, como um ente político, possui autonomia

no processo de análise de políticas públicas, sendo um requisito que possibilita desvelar as relações endógenas e exógenas que envolvem as tomadas de decisões no interior da instituição. Como fatores exógenos/endógenos para o neoinstitucionalismo, estão “a distribuição de preferências (interesses) entre atores políticos, a distribuição de recursos (poderes) e os constrangimentos impostos pelas regras do jogo (constituições)” (MARCH; OLSEN, 2008, p. 127).

Nessa linha de raciocínio, esses autores afirmam que “estudiosos das instituições” (MARCH; OLSEN, 2008, p. 129) buscam entrelaçar a eficiência histórica com “estrutura política”. (MARCH; OLSEN, 2008, p. 129). Conceituam eficiência histórica como um conjunto de experiências adquiridas e transmitidas de geração em geração, estreitamente vinculadas ao evolucionismo biológico, constituindo uma perspectiva tradicional e conservadora. Já a “estrutura política” é assim compreendida:

Por ‘estrutura política’ queremos dizer um conjunto de instituições, regras de comportamento, normas, papéis, arranjos materiais, edificações e arquivos que são relativamente invariantes frente a rotatividade de indivíduos e relativamente resilientes às preferências e expectativas idiossincráticas dos indivíduos (MARCH; OLSEN, 2008, p. 129).

Nessa interlocução de perspectivas analíticas, as ações dos atores estão enraizadas com as normas, regras, deveres para com sua ação no interior da instituição. Isso não significa que as preferências e interesses não estejam presentes na tomada de decisões. Esses atores identificam seis fatores de ordem neste processo:

- ordem histórica, que se constitui na experiência adquirida nas instituições, suas divergências e convergências em procedimentos e organização, possibilitando explicitar os acertos, ineficiências, equilíbrios e desequilíbrios institucionais.
- ordem temporal, que diz respeito à sucessão de eventos, como identificação do problema, formulação da política para solução do problema, efeitos produzidos, avaliação e presença dos atores nesse processo.
- ordem endógena, que explicita a correlação das influências externas (exógenas) à organização, resultados e avaliação de uma dada política no interior da instituição, o que ocasiona repercussão no processo de tomadas de decisões em que se pode ter a impressão de fracasso ocorrido em virtude de questões endógenas.
- ordem normativa, que, para a análise institucional, destaca a importância de correlacionar as regras, suas ambiguidades, suas alterações e significados no

processo de reestruturação organizacional.

- ordem demográfica, que está relacionada a situações particularizadas da população, numa perspectiva individualizante de comportamentos; porém podem, de modo “transversal” (MARCH; OLSEN, 2008, p. 134), ser concebidas como ações construídas por um conjunto de ideias de um coletivo.
- ordem simbólica, que condiz com os signos e representações simbólicas em comportamentos, em discursos, em textos, sendo necessário, no processo decisório e na implementação, constituir capacidade de interpretação e tradução do que está sendo realizado, expresso no comportamento, de modo a não se emaranhar em interpretações e traduções ingênuas.

Como já assinalado, esses autores consideram que o contexto institucional possui múltiplas situações, envolvendo interesses antagônicos, atores com perspectivas distintas, regras e normas convergentes e divergentes, problemas e soluções. Essa corrente sociológica tende a realizar as análises dos comportamentos e da estrutura burocrática de uma instituição a partir da perspectiva cultural entre instituições, órgãos ou setores. Os neoinstitucionalistas da corrente sociológica

[...] tendem a definir as instituições de maneira muito mais global do que os pesquisadores em Ciência Política, incluindo não só as regras, procedimentos ou normas formais, mas também os sistemas de símbolos, os esquemas cognitivos e os modelos morais que fornecem “padrões de significação” que guiam a ação humana (HALL; TAYLOR, 2003, p. 203).

Essa perspectiva considera o ator social com maior autonomia em suas ações, constituindo possibilidades de ações convergentes ao modelo instituído, como, também, produtor de novos parâmetros de normas, regras e modelos a serem estabelecidos. A corrente da escolha racional trilha por observar comportamentos utilitaristas de preferência comum; as ações são estratégias com vistas a interesses individuais; a vida política é repleta de dilemas em que os acordos são pautados pelas vantagens e pela troca.

Pensando nas contribuições das três correntes – a histórica, a escolha racional e a sociológica –, teriam aspectos que poderiam contribuir para este estudo, que, apesar de seu objeto estar no interior de uma instituição, é inerente ao contexto dos séculos XX e XXI.

Como expressam Hall e Taylor (2003, p. 224), “todas elas tratam, por ângulos diferentes, do papel desempenhado pelas instituições na determinação de resultados sociais e políticos”. Assim, compreende-se que há variantes com maior foco em uma corrente do que em

outra, podendo haver uma complementaridade no processo de análise e interpretação do AEE às PCD/PNEE na União. Nessa lógica, destaca-se que a compreensão de como as instituições estão estruturadas e como elas funcionam é fundamental para analisar, interpretar e desvelar os processos de estabelecimento de políticas públicas (SARAVIA; FERRAREZI, 2007).

De qualquer forma, a corrente neoinstitucionalista permite realizar certas reflexões quanto ao papel das instituições, suas mudanças e sua relação no comportamento dos atores (HALL; TAYLOR, 2003); porém, deixa lacunas, às quais é necessário lançar mão de outras bases teóricas para aprofundar os debates, a fim de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. Isso levou, nesta pesquisa, à articulação com a tipologia “Ciclo da Política Pública” para compreender o processo de estabelecimento de políticas públicas em suas etapas, desde a definição de agenda, sua formulação, implementação até sua avaliação.

Em síntese, a pesquisa tem seu foco na compreensão do funcionamento do Estado a partir da caracterização de suas agências “‘fazedoras’ de política; dos atores participantes desse processo de ‘fazer’ políticas; das inter-relações entre essas variáveis (agências e atores); e das variáveis externas que influenciam esse processo” (VIANA, 1996, p. 5). Saravia e Ferrarezi (2007) partilham dessa afirmativa, bem como das “preocupações que se estabelecem entre políticas públicas e políticas, de um lado, e entre governo e sociedade, de outro” (SARAVIA; FERRAREZI, 2007, p. 27).

Nessa perspectiva, as políticas públicas podem ser conceituadas como “um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos” (SARAVIA; FERRAREZI, 2007, p. 29). Em que pese a complexidade do estabelecimento de ações estratégicas por parte do Estado envolve múltiplos condicionantes, desde a organização estrutural e histórica da instituição, que mesmo assim se encontra em constante mudança, e os atores com seus grupos de interesses, preferências, bem como ao contexto externo que influencia as ações e definições de tomadas de decisões.

4.1.2 Mecanismos Entremeados: os Sujeitos, as Políticas e as Instituições

Ao tomar os estudos de Berger e Luckmann (1985), observa-se o processo pelo qual as instituições foram produzidas, por meio do estabelecimento de hábitos, condutas e comportamentos transmitidos de geração em geração. Com uma instituição estabelecida, as

normas e a estrutura organizacional somente se reproduzem a partir da transmissão de gerações. A instituição, nesse contexto, é um produto da ação humana e, segundo esses autores, um mecanismo no processo de socialização. A instituição possui uma história ou trajetória engendrada pela articulação de ações, atuando com determinado controle sobre o produto social. Uma vez uma instituição reconhecida socialmente, na sua concretude se estabelecem formas de controle, logo há coerção para que as normas e regras sejam respeitadas. A relação entre instituição e sujeito é uma ação dialética, em que a ordem social enquanto instituição influencia a conduta humana, assim como a conduta humana intervém na organização e estruturação da instituição.

As instituições, como já mencionado, podem ser consideradas as regras, normas, ideias, teorias e legislações, como também as organizações compostas pelas estruturas físicas, somadas aos atores responsáveis por fomentar e/ou executar essas políticas. Conforme Giddens, na Teoria da Estruturação, entende-se que as instituições são as “práticas rotimizadas”, as quais são aceitas e executadas por uma maioria de um coletivo. Consideram que “as circunstâncias físicas sempre se entrelaçam com as rotinas sociais nas práticas reproduzidas. Os aspectos físicos dos cenários não influenciam simplesmente a conduta social; são mobilizados e categorizados durante o curso da ação e da interação social” (COHEN, 1999, p. 428).

Nesse meandro, é por meio da prática social que as ações são estabelecidas. O autor destaca a relevância de se considerar que essas práticas e ações são fruto de “coletividades sociais” (COHEN, 1999, p. 393), as quais estão arraigadas às “circunstâncias coletivas historicamente herdadas” (COHEN, 1999, p. 393). A partir da perspectiva de Giddens sobre as práticas sociais, entende-se as mediações com itinerários repletas de possibilidades e probabilidades, tanto quanto as possíveis contingências que estas podem proporcionar. Em outras palavras, existe uma imprevisibilidade nas práticas sociais, as quais são produtos de heranças históricas, de conjunturas macro e micro e da participação de atores sociais, estatais e de mercado. A partir dessa reflexão, compreendem-se as práticas sociais “como procedimentos, métodos ou técnicas hábeis executados apropriadamente pelos agentes sociais [...] o poder de intervir no curso dos acontecimentos ou no estado de coisas” (COHEN, 1999, p. 409; 412).

Na análise sobre a organização da sociedade, Cortes e Lima (2012) frisam existir uma distinção de acesso aos bens materiais e influência no processo de estabelecimento das políticas públicas nas instituições. Esse movimento de amplitude ou restrição nas definições e no estabelecimento é decorrente da organização social estratificada, em que há uma relação de poder entre os atores sociais nas instituições. Pesquisadores como Pierre Bourdieu, Anthony

Giddens, Niklas Luhmann esclarecem a reprodução e as mudanças sociais numa sociedade estratificada, expressando isso de acordo com Cortes e Lima (2012, p. 48-49), pois que “[...] analisam, com lentes teóricas diversas, como os diversos ‘campos’, sistemas e subsistemas sociais se instituem como estruturas sociais assimétricas baseadas em critérios especializados, pertinentes ao conteúdo em questão”. Ainda de acordo com os autores, os clássicos nas ciências sociais buscaram compreender a sociedade e sua organização, e assim sinalizam que, para Marx, as análises estão formuladas a partir da lógica do modo de produção capitalista; para Durkheim, com a categoria econômica somada à funcionalidade orgânica societária; para Weber, com a relação econômica atrelada às práticas sociais e às relações de poder nas instituições; e, para Foucault, com as ações disciplinares instituídas nas microrrelações, por meio das instituições e seus saberes. Para essa análise, pautou-se nos conceitos de governamentalidade e biopoder.

As práticas sociais são constituídas nas instituições a partir de relações de poder, mas esse poder é produzido pela posição social articulada a saberes que possibilitam empregar mecanismos de vigilância e controle sobre o outro quando se reporta às relações internas de uma instituição, como família, escola, hospital, prisão e sobre a população. Nesse sentido, a inclusão social das PCD/PNEE é igualmente uma forma de enquadramento na lógica instituída.

“Para mim, faltou colocar questões que melhorem o atendimento educacional dos acadêmicos cegos e de baixa visão, pois, enquanto pessoa cega, sinto que falta nas reuniões do Colegiado do PEE discussões sobre o atendimento educacional em relação às pessoas cegas” (Resposta Questionário II - Comunidade Externa/Técnico CET2).

Os diferentes sujeitos que se entrelaçam no programa da Universidade de alguma forma assinalam um lugar social a partir do qual enunciam a sua percepção do processo. De alguma forma, enunciam-se conflitos e disputas ou distintas funções no tempo e no espaço.

Outro conceito, de biopoder, refere-se aos conhecimentos e categorias, os quais permitem formular estratégias de ação que respondam em parte aos pleitos de bem viver e, ao mesmo tempo, levem a reproduzir hábitos, costumes, ideias e atitudes que estejam em consonância com quem tem o poder sobre as relações sociais. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que são atendidas parcialmente as demandas sociais, também criam comportamentos desejáveis em prol de um ideário social. A partir da visão de biopoder, a vida encontra-se entremeada com a linguagem, que faz agir e que transforma, numa relação do sujeito consigo

mesmo e com os outros, temporal e espacial, social e individual, material, corpórea e cultural.

Neste fenômeno, as PCD/PNEE se transformam em “outro”, mediadas por processos de autoconhecimento e de novas relações sociais. Ao mesmo tempo em que os *selves* se constroem e reconstroem num processo histórico, ao agirem como atores numa dada instituição, também produzem e reproduzem técnicas, conhecimentos, mecanismos de segurança que incorporaram em sua forma de pensar, agir, compreender as relações sociais e a realidade que os cerca.

Na sociedade brasileira no início do século XXI, um processo de democratização faz com que as políticas públicas tenham uma função primordial para uma sociedade mais equitativa, em que existe uma correlação política-econômica entre sociedade civil, Estado e mercado. A inclusão, nesses termos, perpassa todas essas instituições. Por isso, o ambiente universitário, por exemplo, precisa assegurar o AEE para atender à PCD/PNEE.

“Sou um crítico: dentro do PEE, tem essa questão, não só no PEE, até em matérias dentro de sala de aula... pelo conhecimento que tenho da totalidade da história da humanidade, de vez em quando faço uns enfrentamentos nós acabamos pagando o preço; na verdade, não existe luta sem levar pedrada, só não leva pedrada quem não atira” (Entrevista Acadêmico EA4).

As demais instituições, igualmente, necessitam prover acessibilidade nas edificações, como rampas, elevadores e banheiros; as ruas necessitam de linhas-guia e de eliminar barreiras atitudinais e físicas, tornando as calçadas transitáveis aos cadeirantes e multiantes. Para tanto, normatizações, técnicas e estratégias, enfim, um aparato legal foi instituído pelo Estado/governos, procurando enquadrar gestores, instituições e empresas nesse novo paradigma.

Porém, até a presente data, a inclusão, como ação de “governamentalidade” (LOPES, 2009), tem-se mostrado insuficiente na perspectiva dos usuários, que, em sua maioria, têm seus direitos civis e coletivos não assegurados. Essa inclusão, ainda que parcial e não eficiente, atua como instrumento de negociação e adaptação aos espaços institucionais. Esse fato proporciona algumas mudanças no comportamento dos gestores e da PCD/PNEE. O integrante da comunidade externa ECE1 acredita que a maior dificuldade da Universidade em estabelecer o AEE aos acadêmicos está na mudança de postura dos docentes face sua formação.

“Olha, vejo da mesma maneira que na escola. Penso que esteja muito ligada à formação que os nossos profissionais recebem. Esses dias, em um curso de formação a distância do AEE, nós discutíamos isso. Eu não estou preparado, diz o

professor, e também entendo que isso não é minha responsabilidade, às vezes, mas daí passa por uma questão de formação. Porque, primeiro que a formação geral para determinadas disciplinas, ou para a atuação pedagógica nem sempre aborda a questão da educação especial e, mais do que isso, existe hoje uma redução de valores sociais muito grande, existe a fala: ‘Eu não entendo nada de deficiência intelectual, portanto, esse aluno não é da minha responsabilidade’” (Entrevista Comunidade Externa ECE1).

Na interlocução entre servidores (docentes e técnicos) e usuários, existem papéis sociais estabelecidos em momentos distintos, em que ora as pessoas assumem um caráter de ator, ora de indivíduo. Como indivíduo, acaba por se colocar como não sujeito, submetido à autoridade do outro e de normas institucionalizadas. Essas observações, que parecem simplesmente terminológicas, têm, porém, graves implicações políticas. Por isso, numa determinada situação pode ser agente e, em outra, tem um comportamento de subordinação a alguém. Um pai, por exemplo, no lar, tem autoridade sobre o filho, mas, no ambiente de trabalho na Universidade, está subordinado à coordenação ou chefia.

Nesse sentido, gestores, docentes e técnicos de uma instituição exercem certa autoridade sobre os usuários do sistema, numa relação em que se produzem mudanças singulares a cada envolvido na interlocução. Cada pessoa toma decisões na inter-relação com o outro conforme a constituição de sua personalidade, sua vivência e conhecimentos científicos. Nessa produção de si mesmo, seja do gestor ou da PCD/PNEE, prevalece uma ação explicitada no estabelecimento da interlocução entre gestor e usuário, na definição de políticas de acesso aos serviços e no espaço físico da instituição.

Observa-se, no registro de acadêmicos com deficiência/necessidades especiais que estão matriculados em cursos de graduação da Unioeste e da comunidade externa, que se trata de integrantes do Colegiado do PEE, “situações de experiências coletivas de conflitos”, a saber:

“Na Unioeste, pelo menos no meu curso, nenhum dos professores colaboram em ajudar os alunos nas dificuldades e sim os derrubar, quanto mais indicar o PEE. Quando falei que era aluno especial, 95% do Colegiado votou para eu sair do curso” (Resposta Questionário III - Acadêmico A5).

“O Programa ultimamente vem priorizando as discussões voltadas para a área da surdez, deixando a desejar na área visual, como se o atendimento educacional estivesse tudo bem para as pessoas com deficiência visual” (Resposta Questionário II - Comunidade Externa/Técnico CET2).

“Não vejo ação efetiva na base dos cursos, o que vejo são muitas pessoas adoecendo por conta de abuso de poder e perseguições veladas” (Resposta Questionário III - Acadêmico A5).

Os registros citados evidenciam que existem divergências entre acadêmico e docente; membros da equipe do PEE da comunidade externa e acadêmico com a gestão da coordenação do PEE; sensação de invisibilidade por parte de acadêmicos em relação à gestão da instituição; falta de estrutura física e de recursos humanos para atender aos acadêmicos com qualidade. Outra questão que pode ser motivo de “situações de conflito” entre alguns membros do Colegiado do PEE da comunidade externa e gestão da coordenação do PEE é a dificuldade de constituir uma interlocução que atenda aos anseios dos membros do Colegiado. Alguns sinalizam:

“Não consigo participar efetivamente das reuniões, devido à grande demanda na instituição que atuo, pois tenho um cargo de chefia e tem acúmulo de atividades” (Resposta Questionário II - Comunidade Externa/Técnico CET1).

“No atual momento, minha participação tem ficado um pouco comprometida, no entanto, tenho feito um extremo esforço para que isso não se constitua empecilho à realização das atividades” (Resposta Questionário II - Comunidade Externa/Técnico CET2).

“Devido a dificuldades para liberação do trabalho para participar de outros espaços de discussão, o estreitamento de diálogo junto ao PEE ocorre nas reuniões do próprio Programa, também por e-mail e telefone junto à coordenadora do PEE de Cascavel” (Resposta Questionário II - Comunidade Externa/Docente CED4).

Parece haver um conflito entre o compromisso político por parte de algumas PCD da comunidade externa em ser ativos nas ações do PEE e a sua participação efetiva no Colegiado desse Programa. Alguns registros demonstram que o vínculo institucional com outra instituição acaba por, de alguma forma, limitar essa participação, fato que acarreta entraves no processo de comunicação, proporcionando distanciamentos e estranhamentos quanto às ações realizadas pelo PEE.

É preciso salientar que, nesse contexto de múltiplas relações entre os sujeitos envolvidos com o AEE na Unioeste, as práticas sociais de cada um estão estreitamente vinculadas à instituição na qual exerce sua função profissional. Por sua vez, a referida instituição está atrelada às diretrizes e políticas do governo de Estado. Então, cada qual possui no seu fazer laboral certa sujeição às normas e regras instituídas em seu ambiente de trabalho. Assim, as soluções de problemas apresentados pela coletividade devem ser tomadas como agenda de governo para que tenha avanços em suas soluções. Um dos acadêmicos que participou do questionário sinaliza:

“Eu entendo que burocracia demais leva ao programa despende muito tempo para atender as suas exigências, tempo este que pode ser empregado ao atendimento direto ao acadêmico com deficiência. A necessidade de contratação de intérpretes de Libras, via concurso público, é fundamental para o ingresso e permanência do acadêmico surdo, mas o concurso público não tem a importância apenas para os intérpretes, e sim para todos os trabalhadores do setor de educação especial. Para isso ocorrer, se faz necessário no orçamento da Universidade e do governo do estado, o reconhecimento de necessidade de investimento financeiro para o desenvolvimento das atividades, que têm como objetivo garantir o acesso e permanência na comunidade universitária” (Resposta Questionário III - Acadêmico A7).

Nesse sentido, existe uma estrutura organizacional à qual os envolvidos estão subordinados, porém, com uma linha tênue que possibilita estes sujeitos se colocarem frente o reconhecimento social para efetivação de seus direitos, conforme abordado em outras seções desta Tese. A governamentalidade como

o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2006b , p. 291).

Por isso, compreende as instituições como instrumentos para o planejamento de estratégias voltadas ao atendimento da população, mas, ao mesmo tempo, em contraponto, como instrumentos de controle e vigilância, de modo a moldar o comportamento do indivíduo conforme o projeto político-econômico do governo.

Nesse sentido, o sujeito está imerso em relações sociais que são objetivadas e subjetivadas numa perspectiva de ação sobre a realidade. Os homens, mulheres e os grupos sociais estão integrados em determinadas instituições e ambientes, ao mesmo tempo em que estão à margem de outros círculos sociais.

Assim, são os interesses particularizados, as afinidades políticas, os aspectos culturais e as questões econômicas, dentre outros, que levam homens e mulheres a se integrarem ou não a certos espaços sociais. As polêmicas quanto à integração favorecem o estabelecimento de confrontos, cobranças, reivindicações e exclusões destes, afetando seus direitos.

Gadea (2011) ressalta ser preciso compreender qual realidade e cenário social se está ponderando, para analisar a dicotomia integração/exclusão, pois as sociedades nunca foram homogêneas, no sentido de todos participarem e estarem integrados a todos os espaços sociais.

Por isso, para o autor, “analisar os fenômenos da integração implica compreender que indivíduos ou grupos sociais podem estar integrados em determinada ‘forma’ de relação e ‘excluídos’ de outra” (GADEA, 2011, p. 90). Essa dialética inclusão-exclusão afeta diretamente a compreensão dos direitos humanos da PCD/PNEE, por exemplo, as ações de inclusão digital revigoram seu sentido alinhavadas e articuladas concomitantemente a outras pautas.

4.1.3 As Situações de Conflituosidade e o Pacto Social

As instituições – em termos de espaço físico ou de normatizações, crenças, conhecimentos – ocorrem num determinado tempo e espaço, ou seja, vão corresponder à realidade material de um dado período histórico. Esse caráter temporal e geopolítico na formulação de políticas públicas envolve outras categorias relevantes a serem compreendidas devido a sua complexidade, como são os casos de conflitos inerentes às forças sociais que povoam a sociedade civil.

Para Gadea (2011), as “situações de conflituosidade” ocorrem em virtude da ruptura do contrato social, ocasionando violação de direitos, podendo essa violação se expressar por discriminação, exclusão, opressão, “em uma diversidade de cenários culturais, políticos e institucionais”. O autor afirma, inclusive, que essas ações de violência podem se manifestar numa subjetividade individual ou coletiva, podendo ela ser “física, psicológica, política, cultural, verbal, de gênero, ou de outras tantas maneiras, que passa a ser entendida como o uso deliberado da força muito além do esperado” (GADEA, 2011, p. 80).

Considerando-se as possibilidades de interesse entre grupos e atores, uma “situação de experiências coletivas de conflito” pode iniciar frente a demandas que, *a priori*, são semelhantes a determinados homens e mulheres, mas que, após o início da “situação de conflituosidade”, mudam conforme os enfrentamentos e as situações de violência geradas nesse movimento entre grupos com interesses antagônicos.

“Confesso que tive que quebrar o meu orgulho (de saber que tenho essa limitação e tenho que aprender a trabalhar com ela), preciso de ajuda e para que eu chegasse nesse ponto de estar falando sobre isso, foi difícil. Foi sugerido, pelo próprio PEE, a presença do leitor em sala de aula e eu não quis devido à zoação, que é muita, digamos, que bullying. Dentro da minha turma, o pessoal fica pegando muito no pé. Antes eu me preocupava com isso. Hoje não estou mais nem aí, porém me sentia constrangido. Hoje ainda existe o constrangimento, pois falam, fazem piadas de mau gosto, mas não ligo mais. Até chegar a esse raciocínio... que foi construído

junto com o PEE, que me auxiliou a construir isso” (Entrevista Acadêmico EA5).

Por razão similar à do entrevistado, Gadea (2011) afirma que a “previsibilidade” inicial de um conflito provocado por interesses sociais antagônicos pode se transformar em uma situação imprevisível, decorrente da diversidade dos atores envolvidos e da fragilidade desses homens e mulheres face o ideário da coletividade dos “grupos ou vínculos sociais” (GADEA, 2011, p. 96).

Além da imprevisibilidade das ações que podem levar a uma situação de violência, outro aspecto da violência ocorre frente a “não visibilidade social”, provocada pela fragilidade da integração social aos direitos individuais e coletivos, levando, igualmente, a situações de conflito. Nessas circunstâncias, o autor observa que “a violência dá sentido social e define uma situação específica de desequilíbrios na ordem da indignação, da invisibilidade e da exclusão social” (GADEA, 2011, p. 89). Porém, considera ainda que, paradoxalmente, esse movimento de conflituosidade possibilita a constituição de um espaço de interlocução e de visibilidade aos grupos ou indivíduos sociais em situação de vulnerabilidade social e/ou com seus direitos sociais não assegurados.

Por esse motivo, quando o governo define estratégias e planos de atuação na busca de resolver as aflições postas no cotidiano da população, pode incorrer em considerar as demandas de uma minoria, nesse caso, a PCD/PNEE, ou não atender a essa demanda social. Por isso, ao não prever o atendimento dessas minorias, provavelmente está tomando para si a “invisibilidade” (GADEA, 2011) das PCD/PNEE. Igualmente, ao atender apenas parcialmente, pode também provocar a “invisibilidade”, pois alguma NEE está sendo ignorada.

De qualquer modo, a partir das inferências de Gadea (2011), vale frisar que a “invisibilidade” é um dos fatores que, na interlocução entre gestores e PCD/PNEE, acarreta a sensação de não pertencimento e a restrição da participação social, o que, conforme a visão da política dos envolvidos, resulta em micro “experiências de conflitos”, como neste extrato de entrevista.

“Existe ainda aquele tabu. Por exemplo, algumas pessoas passam e não querem nem olhar muito. Tem isso. As pessoas vêm sorridentes e, em vez de olhar para você e dizer pelo menos “Bom-dia”, porque a pessoa está em uma cadeira, se viram. Isso é preconceito da humanidade, mas enquanto o Programa, acho que todos estão trabalhando para a melhoria dele. Tem alguns casos e lugares, cidades pequenas, que aceita. Nessa inclusão, um aluno ou dois, no meio dos outros, se não tiver um acompanhando tipo como essa menina faz, é difícil, porque muitos

professores não estão preparados para isso. É difícil. Como aqui tem a APAE, muitas cidades têm, algumas não. Aquelas que não têm nada para o professor, é difícil” (Entrevista Acadêmica EA2 – fala da mãe).

Tanto a formação do indivíduo, quanto a sua capacidade de atuar em situações de conflito está diretamente vinculada à inserção em espaços sociais. Existe uma correspondência direta entre individualidade, a amplitude das relações sociais ou círculos sociais do indivíduo. Quanto maior a circulação em núcleos coletivos distintos, maior a demonstração de individualidade ou capacidade de estabelecer relacionamentos. Em contrapartida, um grupo pequeno tende a restringir a individualidade, acentuando a dependência. Nesse aspecto, todo indivíduo é constituído por uma personalidade singular, individual e, em parte, ao mesmo tempo possui uma ancoragem no coletivo. Assim, a aproximação ou o distanciamento de um indivíduo a determinados grupos sociais pode ocorrer por interesses semelhantes ou contrários, em decorrência das diferenças de princípios e normas, regras, instituições. As possibilidades de participação em círculos sociais influem na visão de mundo, na personalidade e nas ações políticas, seja como gestor, seja como usuário dos serviços públicos. Por outro lado, a própria forma de estruturação cultural, política e econômica de uma sociedade possibilita maior ou menor liberdade para o indivíduo integrar-se a grupos sociais.

Melucci (1994) assinala que os conflitos sociais não são apenas de cunho político, mas estão entrelaçados a questões culturais, como é o caso de PCD/PNEE. Assim, ele pode auxiliar a pensar o fazer da política na correlação entre movimentos sociais e instituições quando afirma que as ações dos atores são expressões ora de uma ação racional, pautada na razão, e ora são imbuídas de paixões, que não encontram respostas a partir da lógica racional. De qualquer modo, é preciso considerar outros fatores que estão no ventre das emoções e dos sentimentos (MELUCCI, 1994). Nesse sentido, deve-se observar o outro em suas múltiplas arenas de correlações sociais, políticas, econômicas, profissionais, emocionais. Corroborando com esta reflexão, Bringel (2012), a partir dos estudos de Melucci, expressa:

[...] a identidade coletiva como fator intermediário, na qual as estruturas podem condicionar, porém não determinar a ação que pode acontecer ou não, dependendo dos recursos materiais e simbólicos, da capacidade de mobilização e, em particular, da existência de redes de confiança e de uma identidade coletiva (BRINGEL, 2012, p. 49-50).

Assim, manifesta-se também, na teoria de Melucci, que a questão da ação coletiva não possui caráter determinista. Considera que os atores podem ou não estar conectados na

constituição de uma rede de mobilização contínua, mas produzida por fatores aos quais os atores se identificam em prol das demandas políticas e temas que provocam dilemas, divergências e convergências no contexto da sociedade (BRINGEL, 2012). Nas palavras de Melucci (2004):

A nossa identidade deve ser radicada no presente, para poder fazer frente às transformações e para atravessar as metamorfoses que caracterizam o curso da vida. Devemos poder abrir e fechar nossos canais de comunicação com o exterior, para manter vivas as nossas relações, sem que sejamos sufocados pelo excesso de mensagens. Temos necessidade de novas capacidades de contato imediato e intuitivo com a realidade, a fim de abraçar um campo maior de experiências, o qual não pode ser contido pelos limites estreitos do conhecimento racional. Trata-se de exigências que modificam as fronteiras entre interior e exterior e que acentuam a necessidade de um olhar sobre nós mesmos, conscientes de que existimos como entidade psicofísica individual e responsáveis por nossas escolhas. Esse enfoque auto-reflexivo orienta a busca pessoal de um contato mais próximo com a experiência interior. Para enfrentar as incógnitas da mudança de si, cada um de nós necessita multiplicar os pontos de vista, porque, se não houver capacidade de percepção e representação, se não houver emoção, a nova forma não se desenhará (MELUCCI, 2004, p. 70).

Nesse sentido, Melucci (2004) contribui para o pensamento sobre o fazer da política na correlação entre movimentos sociais e instituições ao afirmar que as ações dos atores do ocidente são expressões pautadas mais na racionalidade, suprimindo as paixões, as emoções. Para haver mudança de princípios, valores em si mesmo e na interlocução com o outro, é preciso que haja uma escuta das próprias emoções, sentimentos.

Os relatos dos acadêmicos em relação aos conflitos e desafios que vivenciam na Unioeste podem demonstrar que correspondem a questões singulares às suas necessidades acadêmicas. Contudo, em desabafo na Entrevista com Acadêmico (EA1), ele assinalou que a caminhada no Ensino Superior está sendo um desafio frente as dificuldades que enfrenta para estudar, a lentidão no processo de apropriação dos conteúdos, decorrentes da dificuldade na comunicação, dos conhecimentos que não adquiriu na educação básica, das trocas de TILS. Perante seu relato, acresceria a questão da interação com os colegas de turma, quesito em que também possui obstáculos.

Já na Entrevista com Acadêmico (EA2), este expressou que seu maior desafio está na comunicação. É perceptível, pela observação de campo e pela entrevista, que o seu enfrentamento junto aos docentes não é uma tarefa fácil, mas sim repleta de desafios e por vezes com situações constrangedoras. Por outro lado, a receptividade dos colegas de turma quando retornaram as aulas após uma breve ausência foi emocionante.

“Fiquei sabendo que, quando você chegou em sala pela primeira vez, quando você voltou, eles receberam você com um buquê de flores, que foi bem legal” (Entrevista Acadêmico EA2 – fala da Assistente AT2).

“Deram flores. Foi bem até demais” (Entrevista Acadêmico EA2).

A reação do Colegiado de Medicina num primeiro momento foi de pouca receptividade. EA2 e MEA2 narram:

“O professor que não queria me atender” (Entrevista Acadêmico EA2).

“Tinha um professor que não achava necessário ela voltar para aula, não queria que ela voltasse. Ele não achava necessário ela voltar a estudar, porque ele não conseguiria elaborar a prova” (Entrevista Acadêmica EA2 – fala da mãe).

Na Entrevista com a acadêmica EA2, o assistente (AT1) relatou que foram realizadas reuniões com o Colegiado de Medicina. Num primeiro momento, houve a não aceitação do retorno da EA2 por parte de alguns professores. Porém, na última reunião, o Colegiado estava dividido em torno de 50% que aceitavam e outros 50% ainda questionavam o encaminhamento. Essa mudança se deu principalmente pelo desempenho da EA2, que provou sua potencialidade para continuar o curso. Nesse momento, a EA2 manifestou seu nervosismo, tensão, revolta pelo comportamento de certos professores. Foi necessário pausar a entrevista, tranquilizá-la e retomar os trabalhos.

“Eu posso contribuir? Então vou e você diz se estou certa. O que percebo é que alguns são muito atenciosos com você, queridos, se importam, chegam perto de você e falam. Tem outros que dão aula para todo mundo sem a menor distinção, sem elaborar nenhum material diferenciado, sem se preocupar com a questão de cancelamento ou reposição de aula. Em nenhum momento que eles fazem isso, tanto da reposição quanto do cancelamento, eles se preocupam ou se lembram de você, dos seus horários e da questão da acessibilidade, certo? Você concorda? Porque isso é bem pontual: enquanto tem uns que são bem atenciosos, aonde chegam, no primeiro dia da disciplina, e perguntaram como era a compreensão dela, como ela se desenvolvia dentro da disciplina, se precisava falar olhando para ela. Então, perguntaram, demonstraram interesse, além de ter demonstrado carinho e atenção” (Entrevista Acadêmica EA2 – fala do assistente AT2).

Observa-se que em menor ou maior grau as práticas dos docentes, técnicos em relação aos acadêmicos acarretam conflitos nas relações entre esses sujeitos.

“Uma das coisas que me marcou foi esse prejuízo em relação à prova... uma estagiária do PEE foi até a minha sala pegar o material com a professora e

indaguei-a na frente da professora, sobre o dia da prova, perguntando se tinha ou não o material e ela falou que não. O que me marcou muito foi isso, porque acredito que tentaram desconstruir a minha pessoa dizendo que havia sido uma irresponsabilidade minha na verdade” (Entrevista Acadêmico EA4).

O fato de possuir uma larga experiência em questões de movimentos sociais e ações políticas, o EA4 demonstra uma maturidade que não se percebe numa maioria com a mesma concepção. Observa-se nos relatos que os atritos são recompostos por acreditar que o serviço está sendo prestado de alguma forma. Em relação aos servidores, ao contrário, por vezes os atritos permanecem, pois a interação entre docente e acadêmico não se ajusta frente os atritos das práticas que ambos tendem a perdurar. Já para EA4, essa composição nas relações sociais ocorre por outros fatores, a saber:

“Se tem uma coisa que aprendi na minha vida, é que, embora o fato de que eu possa divergir de vocês aqui e agora, daqui a pouco estamos tomando café e rindo juntos. Consigo separar muito bem. Tem pessoas que não conseguem, pois, além da baixaria, acabam virando inimigos eternos. Meu inimigo eterno na verdade é o regime capitalista: o resto dá para conversar, a idade vai nos trazendo essa bagagem, sobre paciência. Já fui muito radical, de fazer confusão nos anos oitenta, noventa, hoje sou um pouco mais calejado talvez” (Entrevista Acadêmico EA4).

Divergências conflituosas ocorrem com outros acadêmicos, como relatou na Entrevista Acadêmico (EA5), em que sua vida acadêmica também parece ser um turbilhão de conflitos entre ele e o Colegiado. Porém, pouco a pouco parece estar avançando nos estudos e na ruptura dos estereótipos produzidos pelas relações sociais neste ambiente universitário.

“Na verdade, não foi efetivado ainda cem por cento. Então, junto com o programa, nós sentamos, conversamos, tentamos encontrar o melhor método, porque nem os médicos sabem ainda qual é o melhor método específico para com as pessoas com esse problema. Encontramos muitas dificuldades no Colegiado com os professores. Não vou generalizar, mas eu digo: há uma perversidade dentro do Colegiado. Porque alguns professores que não admitem que você tenha certa dificuldade por não aparentar essa dificuldade, fisicamente falando. Acreditam que você está querendo enrolar, passá-los para trás. Na verdade, essa situação ficou evidenciada com a maioria dos professores do curso, onde o PEE encontra dificuldade de implementar as metodologias para cada aluno em especial. Então aqui nós fazemos todo um trabalho de desenvolvimento de todo um roteiro/cronograma; quando repassa à coordenação do curso, some, não acontece nada, não é repassado para o professor. O que nós conseguimos foi por luta de boca a boca porque via reunião não aconteceu nada” (Entrevista Acadêmico EA5).

Esse acadêmico destacou que, nesse processo, seu desempenho começou a melhorar. Chegou a tirar a melhor nota da turma e acrescenta que a reação da turma e dos professores foi nula, ou seja, o fenômeno aponta para a vigência de uma indiferença contemporânea para com o diferente, mas complacente com a concorrência entre os pares.

“Silêncio. Não houve nada. Nem por parte dos professores nem da turma. A reação foi o silêncio” (Entrevista Acadêmico EA5).

Observa-se pelos relatos do acadêmico EA5 que existe um conflito eminente entre ele e o Colegiado da graduação. Aparece como um cabo de força, em que o principal prejudicado é o acadêmico. Nessa correlação de forças, é o acadêmico que busca por meio do PEE e de normativas reverter situações que lhe prejudicaram. Por outro lado, de acordo com a observação de campo, os docentes constituíram um perfil de acadêmico que não cumpre com suas responsabilidades acadêmicas.

“É aí que está acontecendo o problema. Há um desconforto por parte dos professores por essa sequência de faltas e falta de dedicação, que e que já foi falado em uma das reuniões: ‘a pessoa que tem uma dificuldade, logo vai ter que se esforçar mais’. Vejo essa luta dele para acompanhar” (Entrevista Docente ED1).

Talvez nesse contexto estejam em voga duas questões. A primeira já relatada pelo próprio acadêmico, EA5, que diz respeito à sua dificuldade em aceitar a limitação que possui, o que lhe ocasiona atitudes inadequadas para avançar nos estudos, como o fato de assumir que precisa de maior tempo para dedicar-se aos estudos. É preciso mencionar que qualquer pessoa com alguma deficiência que comprometa o processo de comunicação, de acesso a conteúdos, de atuar diretamente em aulas laboratoriais precisa de uma dedicação e disciplina de estudos mais intenso que os demais.

O outro ponto está relacionado a alguns docentes, que, devido ao fato de não se tratar de uma limitação aparente, possuem maior dificuldade de perceber e aceitar que o referido acadêmico apresenta a necessidade de ter o AEE. O que por vezes pode levar a não se debruçar sobre metodologias adequadas para atender o referido acadêmico, na exposição das aulas, na organização do material didático, no tempo adicional para avaliações, no formato das avaliações, por exemplo.

Ambas as práticas são nocivas para as relações sociais travadas no ambiente universitário, o que pode acarretar em conflitos de ordem de credibilidade, desconfiança,

repulsa, negação, invisibilidade, inadequações metodológicas. Seja qual for o qualitativo presente no conflito, traz aos envolvidos um *stress* que talvez poderia ser alterado frente a mudanças de posturas. Esse fato é sinalizado pelo EA5:

“Exatamente, essa experiência de quando comecei a ver os resultados ainda não acontecem em algumas disciplinas, mas em outras já acontecem. Os professores estão percebendo isso. Aí então caiu minha ficha: ninguém vai segurar o canudo por mim, eu vou ter que fazer. Então não importa se existe a tiração de sarro ou não. Tenho que fazer o que é melhor para mim. Foi aí que decidi que, no semestre que vem, vou fazer a solicitação para que tenha um transcritor que copie para mim o conteúdo em sala” (Entrevista Acadêmico EA5).

Questões de percepção por vezes podem ser desfeitas de acordo com os elementos em questão para romper preconceitos ou equívocos. Certos fatos ocorrem mediante a presença do acadêmico, seu desempenho e compromisso com sua formação acadêmica. É claro que a Universidade e o Programa possuem a responsabilidade de lhe assegurar o AEE. Contudo, no ambiente de sala de aula, o posicionamento do acadêmico quanto a seus direitos e sua dedicação são práticas pedagógicas que acarretam em rupturas de comportamentos estereotipados por parte de servidores (docentes e técnicos).

A própria história da criação do PEE demonstra essa inferência, pois somente com a presença de acadêmico cego no curso de Pedagogia teve início um processo de ruptura de concepção e de constituição de AEE para seu atendimento. Veja-se que depois de 22 anos de funcionamento do Programa, acadêmicos cegos ainda precisam cobrar melhorias no serviço de AEE e maior comprometimento por parte de alguns docentes no trato do material didático.

4.1.4 Sociedade Civil e Espaço Público

Habermas (1997, 2002) propõe que o espaço público é um *locus* que possibilita a expressão da demanda coletiva, constituindo-se, portanto, num espaço mediador entre o polo da sociedade civil e os polos “estado e sistema político”. Para o autor, assim como para Avritzer e Costa (2004), a legitimidade política transcende a sociedade civil para o sistema político a partir do “agir comunicativo” da produção da opinião e vontade do coletivo. Habermas (1997) acredita que os atores sociais conseguem discernir sobre suas “vontades internas e sua pluralidade”, logrando manter uma capacidade crítica a respeito do processo de aculturação política e de comportamento social (HABERMAS, 1997, 2002; AVRITZER; COSTA, 2004).

Em relação a esse debate, a sociedade civil tem a atribuição de articular as percepções e as vontades coletivas, bem como de propor soluções para os problemas demandados da coletividade, arguindo com proposições produtivas e refutando as que poderiam trazer prejuízos (HABERMAS, 1997, 2002; AVRITZER; COSTA, 2004). Essas circunstâncias levam os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário a incentivar medidas para concretizar políticas públicas que correspondam a demandas da sociedade civil.

Nessa perspectiva, a sociedade civil cumpre um papel fundamental na esfera pública para que o processo de democratização avance para a consolidação dos direitos previstos em lei ou para a sua inovação. Nas palavras de Habermas (1997, p. 186), “Eu emprego a expressão ‘poder social’ como medida para a possibilidade de um ator impor interesses próprios em relações sociais, mesmo contra as resistências de outros”. Habermas (1997, 2002) e Avritzer e Costa (2004) salientam que, para tanto, é fundamental a sociedade civil não ser institucionalizada pelo Estado e governo, nem os atores sociais podem assumir funções próprias do Estado e do governo, pois esse movimento provoca o afastamento das organizações sociais, fragilizando a representatividade desses segmentos.

El sistema político se asegura el asentimiento de la población tanto por vía positiva como por vía selectiva, positivamente capitalizando las expectativas de cumplimiento de los programas propios del Estado social; selectivamente, exduyendo determinados temas y asuntos de la discusión pública. Y esto, a su vez, puede hacerse por medio de *filtros* estructurales en el acceso a la esfera de la opinión pública-política, por medio de *deformaciones* burocráticas de las estructuras de la comunicación pública o por medio de un *control* manipulativo de los flujos de información (HABERMAS, 1992, p. 489).

A partir de Habermas, pode-se cogitar que as estruturas políticas possibilitam considerar

ou não a opinião pública de modo racional e seletivo, de modo a satisfazer as expectativas da população em torno das questões sociais colocadas como problemas a serem resolvidos. Assim, determinados temas são colocados como agenda política e outras são secundalizadas. Essa seleção de temáticas a serem consideradas, como expressa Habermas (1992, p. 489), “pode ser feito através de filtros estruturais no acesso à esfera da opinião político-pública, através de deformações burocráticas das estruturas da comunicação pública ou através do controle manipulativo de fluxos de informação”.

Avritzer e Costa (2004) consideram que Habermas é um dos principais teóricos que discutem a temática Estado e Sociedade na contemporaneidade; porém, outros produziram algumas críticas e contribuições à teoria de Habermas. Cohen e Arato (1992) avaliam que outras formas de mobilizações e comunicação superam os modelos tradicionais, trazendo novas dinâmicas para o processo de organicidade da política e dos direitos. Por analogia, pode-se considerar que proporciona nova dinâmica para o engendramento da cidadania, e em especial de reconhecimento das PCD/PNEE. Cohen e Arato (1992) consideram a importância do reconhecimento dos “chamados subalternos”, que buscam romper com a lógica da institucionalização⁴⁰ política, previamente decidindo qual demanda será ou não atendida via capacidades das políticas na esfera estatal.

Esses pesquisadores trazem outros teóricos que efetuam críticas e contribuições à teoria de Habermas. Segundo Avritzer e Costa (2004), os autores Fraser e Gilroy mostram a relevância de que os subalternos sejam ouvidos não somente pela esfera da comunicação verbal, mas também por toda expressão cultural e de vida sujeitada no decorrer da história, somada a esses a exclusão da esfera política e dos meios de comunicação verbal tradicional.

Uma terceira crítica e contribuição foi a referência de que a instituição política constitui espaços de representatividade, para que a vontade pública seja discutida e deliberada num movimento horizontal e não vertical e hierarquizado, ou seja, a constituição de fóruns deliberativos em que a sociedade civil possa deliberar sobre as demandas e o estabelecimento de políticas. A esfera pública se origina juntamente com a constituição de nações territorializadas⁴¹ e culturalmente distintas umas das outras, face o próprio processo histórico que a antecede e culmina numa dada nação. Ademais, cada nação é organizada a partir de

⁴⁰ É compreendido como “um verbo substantivado e remete ao devir, mas especificamente ao processo de institucionalizar, de transformação de algo em instituição” (LAVALLE *et al.*, 2017, p. 4).

⁴¹ Para esclarecimentos sobre a relação intrínseca entre espaço físico e a constituição ou não de direitos, consultar Lopes e Mélo (2008).

valores, princípios, crenças culturalmente produzidas nas relações sociais, políticas, econômicas e de poder. E mais, de acordo com Avritzer e Costa (2004, p. 715), “é também no âmbito nacional que radicam as bases da cidadania moderna, concebida como o conjunto de direitos e deveres cabíveis àqueles que fazem parte da nação”.

Como destacado nos capítulos anteriores, a temática sobre a garantia de direitos constitui uma agenda crescente frente a busca por uma sociedade democrática e menos elitista, pois os segmentos que historicamente foram marginalizados intentam reconhecimento social e político com vistas a alterações nas suas condições de vida. Ao se reportarem, por exemplo, à configuração do espaço público na América Latina, Avritzer e Costa (2004) salientam a peculiaridade própria do desenvolvimento da democracia dos países nessa territorialidade⁴². Para tanto, reportam-se à teoria da modernização, que postulava a possibilidade de que o próprio processo de modernização levaria à democratização, o que de fato não ocorreu, pois a tradição de sustentação de hierarquias dessas sociedades se reconfigura com as mudanças políticas e econômicas.

Já a teoria da dependência tinha como premissa que a elite progressista levaria à modernização, numa perspectiva de levar os espaços sociais a uma estrutura mais democrática. No entanto, os autores destacam dois problemas: o primeiro é o fato de os novos atores sociais oriundos das mobilizações sociais traduzirem “seu papel político sob a lente elite/massas do elitismo democrático, para si a forma elitizada da política” (AVRITZER; COSTA, 2004, p. 720); o segundo, apontado por Lopes e Mélo (2008), diz respeito à relação não linear entre política e cultura, ou seja, as ações de uma elite progressista não necessariamente se traduzem numa cultura a ser enraizada pela população de forma automática.

Essas limitações acarretam alterações significativas no processo de democratização dos países latinos, principalmente por estarem passando por uma mudança num contexto político-econômico neoliberal. Os contrários se apresentam de modo intenso e contraditório, com inclusões e exclusões, mecanismos de participação política e de contenção dessa participação. Abrangendo ampliação e corte de direitos, respeito e ataque à diversidade étnica, de gênero, novas configurações da estrutura familiar *versus* valores sociais tradicionais. Essas são questões

⁴² Na sociedade contemporânea, pelo processo de globalização, segundo esses autores, Habermas discute uma universalização da esfera pública. Na prática, porém, apesar de ações transnacionais sobre determinada temática, essa universalidade, para Avritzer e Costa (2004), não tem condições de ocorrer. O que se observa, apesar de encontros multinacionais, é que cada nação toma direcionamentos e deliberações distintas, conforme as demandas e movimentos políticos de seu interesse.

presentes na esfera pública, que exigem mobilização dos novos atores sociais frente a perversidade do sistema social, cultural, político e econômico, legado da tradição clientelista e elitizada.

Santos (1999) e Lopes e Mélo (2008) registram que há um movimento transcendente do espaço físico para o espaço virtual, que leva à desterritorialização das discussões sobre alguns direitos e seus conflitos. As novas configurações sociais, políticas, culturais, históricas e econômicas desencadeiam “novas e velhas” desigualdades. Afirmam, ainda, que a globalização mundial nesse contexto de produção de novas desigualdades também fomenta discussões em torno da reorganização democrática, seja ela em âmbito nacional ou multinacional.

Logo, à efetivação de direitos por políticas públicas subjaz um campo conflituoso, em que ora os valores, princípios, ideias, ideologias e interesses de determinados atores e segmentos sociais prevalecem em detrimento uns dos outros. A definição de agenda está alinhada à correlação de forças entre a diversidade de interesses dos atores e segmentos. De igual modo, a própria elaboração de políticas para acercar-se dos diversos âmbitos da cidadania, retratada em normas, planos, legislações, diretrizes, é expressão da bivalência entre consenso e dissenso sobre determinada temática (CAPELLA, 2016a).

É possível cogitar, ainda, que existe uma tendência de constituição de duplicidade de cidadão: aquele cidadão constituído por atores organizados, por redes ou não, em prol de definição de agendas na esfera nacional; outro cidadão, constituído por atores que se organizam por redes de comunicação e estão envolvidos com agendas que afetam diversas nações. De acordo com Rego (2008), nesse caso, ocorre a desterritorialização não apenas das temáticas sociais, mas também dos atores integrados a essa lógica.

4.2 A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Como observado, inúmeras variáveis podem favorecer ou não o processo de definição de agenda sobre determinada condição social, para que assuma o caráter de problema social e, depois, com *status* de agenda governamental, para sua formulação e posterior implementação. Convém frisar que todas as etapas se apresentam como passos relevantes, porém, com frequência se destacam alguns dentre eles como referência ou peculiaridade. Destaca-se dessa reflexão que na implementação sofre certa personalização daqueles que as interpretam e traduzem. Em outras palavras, os atores envolvidos na execução realizam uma releitura das normativas a partir dos conhecimentos teóricos e práticos sobre a temática, articulando o fazer

da política à realidade da instituição e da mobilização de atores no cenário. Nesse sentido, Carlos, Dowbor e Albuquerque (2017) se referem ao fenômeno que caracteriza as interações socioestatais no Brasil contemporâneo: o engajamento de movimentos sociais, agentes e organizações da sociedade civil junto à agenda pública para a formulação e implementação de políticas públicas. No processo de implementação existem três dimensões: o contexto situado, o contexto material e o contexto externo:

- o contexto situado (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas); culturas profissionais (ex.: valores, compromissos e experiências);
- o contexto material (ex.: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura);
- contexto externo (ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do Ofsted, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades) (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37).

O contexto situado envolve a realidade objetiva e a subjetivação dos atores, que considerarão o contexto no interior da instituição, os conhecimentos tácitos e teóricos dos atores. Todos esses fatores interferem no processo de interpretação e tradução de políticas públicas a serem implementadas. Nesse sentido, não basta a existência de uma dada política. Junto à sua regulamentação, requerem-se recursos orçamentários para as instituições responsáveis por sua execução, como também de compromisso político por parte dos poderes Executivo e Legislativo para sua efetivação de fato. Por essas e outras razões, Carlos, Dowbor e Albuquerque (2017, p. 265) insistem que “os analistas assinalam as mudanças nas políticas públicas, especialmente na formulação da agenda política, na decisão política e na implementação, no processo legislativo e nas burocracias, mas também na extensão dos direitos, nos partidos políticos e nos regimes”.

Uma das categorias a ser observada e analisada é a cultura profissional: o *ethos*, os valores e o envolvimento. A implementação está intrinsecamente alinhada aos posicionamentos sociopolíticos nos quais cada ator está inserido. Em se tratando de uma instituição universitária, a perspectiva e leitura ou releitura de uma docente se distingue do técnico, de alunos e este dos gestores; por sua vez, os discentes também podem apresentar compreensões e exprimir aplicabilidade distinta. Essa subjetivação proporciona o fazer da política de modo distinto no interior de uma mesma Universidade. Nesse sentido, Souza (2006) afirma que crenças, valores e concepções são importantes dimensões do processo de formulação de políticas públicas. Portanto, a implementação depende dos valores, princípios e concepções, fato que leva à

realização de debates, discussões e encaminhamentos coletivos para buscar salvaguardar a participação na efetivação da política, a fim de atingir as proposições e objetivos projetados.

O contexto material interfere diretamente, pois está correlacionado aos recursos humanos, financeiros, tecnológicos e estrutura física que estão disponíveis para a instituição fomentar, estruturar e consolidar as ações estratégicas. Uma mesma instituição pode possuir diferentes condições materiais para o desenvolvimento das atividades afins, fato que ocasiona distintas condições materiais para a execução de uma política. Neste ínterim, parece instrutivo recordar as interfaces entre relações sociais e esfera estatal, pois que existe um fenômeno reciprocamente constitutivo de relações entre Estado e Sociedade civil. Nesse sentido, “constitui perspectiva especialmente oportuna para examinar e entender os processos de institucionalização de interesses, valores e agendas sociais e de constituição de capacidades estatais como produto de interações socioestatais” (LAVALLE *et al.*, 2017, p. 5).

Dessa forma, o contexto externo pode ser compreendido pelas arenas de interesse envolvidas com a gestão governamental dos poderes Executivo e Legislativo, como também o interesse e envolvimento da comunidade interna e externa à Universidade. Porém, deve-se considerar que, sendo uma política, as instituições universitárias, cada qual a seu modo, provavelmente farão pressão política para ser atendidas em suas demandas. Nesse contexto de pleito por apoio financeiro e de recursos humanos, o gestor governamental, articulado com outras esferas da gestão pública, define as prioridades e localidades a serem atendidas em suas demandas. Tem-se, então, no contexto externo, um caráter político e de barganha na etapa da implementação, assim como a etapa da definição de agenda também o tem.

A implementação depreende também da decodificação das normas e leis que regulamentam a atuação da máquina pública. Nesse aspecto, Ball, Maguire e Braun (2016) expressam que os sujeitos realizam um processo de interpretação, mediante leituras e releituras dessas normas, decodificando-as a partir de significados, os quais estão entrelaçados com a organização estrutural e a história da instituição, bem como tais interpretações são produto das subjetivações dos atores, sejam eles docentes, alunos, gestores ou comunidade externa. Observa-se na dimensão do cotidiano, ainda, que cada ator realiza a interpretação conforme seu posicionamento e atuação na instituição. Já a tradução está correlacionada às estratégias e produção de materiais a partir das interpretações realizadas das normativas. Todavia, outra dimensão macro também se faz presente condicionando tanto os pleitos dos atores, quanto a capacidade de ação estatal, como é o caso de ajustes fiscais, entre outras decisões que se constituem fatos históricos.

[...] os que trabalham nos governos e os que pesquisam os orçamentos públicos conhecem bem a força do incrementalismo, que mantém intactas estruturas governamentais e recursos para políticas públicas que deixaram de estar na agenda dos governos. Mas é do incrementalismo que vem a visão de que decisões tomadas no passado constroem decisões futuras e limitam a capacidade dos governos de adotar novas políticas públicas ou de reverter a rota das políticas atuais (SOUZA, 2006, p. 29).

Por outro lado, existem também tomadas de decisões que alteram políticas definidas em governos anteriores. Nesse caso, como exemplo de ações por parte do Governo que podem influenciar em questões da PLEE no Paraná para o Ensino Superior, cita-se a reforma da Estrutura do Estado, realizada pelo Governador Carlos Massa Ratinho Junior, que por meio da Lei 19.848/2019⁴³, de 03 de maio de 2019, extinguiu 13 Secretarias, mantendo na Estrutura do Estado 15 Secretarias. Dentre as Secretarias eliminadas, encontra-se a SETI, que foi substituída por uma Superintendência. A justificativa apresentada pelo Governo se refere à necessidade de realizar reforma administrativa para reduzir recursos financeiros, objetivando maior eficiência da máquina pública (PARANÁ, 2019b). Apesar de indefinições e compreensão do que essa mudança ocasionará às Universidades, é possível inferir que o seu *status* mudou para um nível inferior em relação a uma Secretaria de Estado. Fica a indagação quanto à possibilidade de secundarização desse grau de ensino pela política do Governo de Estado (PARANÁ, 2019a; PARANÁ, 2019b).

Em termos gerais, num movimento para a implementação de políticas públicas, quando há uma variedade de atores participando das tomadas de decisões para o procedimento do estabelecimento dessas políticas, é possível ocorrer confrontos, debates e dissintonias, justamente porque cada ator possui uma dada experiência, conhecimentos e perspectivas com relação ao serviço a ser estruturado em âmbito de Estado e de instituições.

Os profissionais no interior das Universidades podem fazer a diferença, por isso, Tilly (2006, p. 59) afirma: “nossas instituições são especializadas na produção, transformação e difusão do conhecimento, inclusive do conhecimento social, exemplificado pelos censos e

⁴³ Nesta lei, as administrações indiretas, autarquias ficam vinculadas à Governadoria. No artigo 12, consta que “o regulamento e a estrutura básica da autarquia ITCG serão estabelecidos, mediante ao decreto Chefe do Poder Executivo Estadual, em prazo não superior noventa dias contados da publicação dessa Lei”. Outro destaque se encontra no artigo 37, no inciso I, que expressa: “os órgãos que absorvem, por qualquer meio, competência de outros órgãos, avocam os seus direitos, encargos e obrigações, assim como nas respectivas dotações orçamentárias e extraorçamentárias, incluindo convênios, contratos e demais instrumentos congêneres, salvo disposição em contrário” (PARANÁ, 2019b, s/p).

pesquisas de opinião, ambos produtos do trabalho das ciências sociais”. Demanda, portanto, maturidade política e compromisso com o setor público para que seja constituído um ambiente e decisões favoráveis, que produzam encaminhamentos e serviços com maior eficácia e eficiência ao público usuário do serviço em questão.

A governabilidade exige também legitimidade por parte do gestor, com habilidades que constituam a interação entre as pretensões postas, o que é possível ser realizado e o que os atores sociais desejam. Trata-se de produzir ações que levem em consideração a realidade material da instituição, mas, ao mesmo tempo, as próprias perspectivas de serviço público. Uma série de atores podem estar presentes nas ações possíveis de acordo com um cenário específico, desde o processo decisório até a extinção, que são: políticos, burocratas, mídia, grupos de interesses. Esses atores podem apresentar características diversas, como conservadores, defensores, juízes. Dependendo da perspectiva conceitual e subjetiva, uma dada política sofre influências para sua execução na íntegra, como expresso nas normas; parcialmente, a partir da interpretação; com adaptações, conforme a realidade da instituição.

4.2.1 A Avaliação das Ações Estratégicas no Domínio de Políticas Públicas

Figueiredo e Figueiredo (1986) e Arretche (1998) consideram que a análise de uma trajetória de realização de direitos de cidadania implica também um procedimento de avaliação política e a que corresponde às sistematizações teóricas que revelam os fundamentos, estruturas, modelos, as quais já foram abordadas anteriormente. Entende-se que a avaliação se conceitua como um processo pelo qual se “examinam os pressupostos e fundamentos políticos de um determinado curso de ação pública, independentemente de sua engenharia institucional e de seus resultados prováveis” (ARRETCHÉ, 1998, p. 1-2). Essa etapa da avaliação estratégica, para Secchi (2013), pode ocorrer por meio da mídia, a qual tem força publicitária para ressaltar tanto de modo positivo quanto negativo a expressão da opinião pública, inclusive podendo levar o governo a extinguir metas, até mesmo direitos consagrados. A outra forma de avaliação é técnica e, por vezes, não tem, no ambiente comunitário, a expressão que a mídia possui.

Nesse processo de avaliação, os gestores e funcionários, assim como gerentes de projetos, governos, coordenadores de programas e projetos podem se sentir desconfortáveis e constrangidos, dependendo do resultado obtido com a avaliação técnica. Esse *feedback* pode ser utilizado pelos atores sociais, pela mídia, pela comunidade externa, pelos legisladores. (TREVISAN; VAN BELLEN, 2008). Por outro lado, os governos e legisladores podem utilizar

a avaliação tanto como instrumento para legitimação de sua gestão, quanto para averiguar a efetividade junto a um segmento social. Arretche (1998) chama a atenção para o fato de que, quando os avaliadores são membros internos da instituição, a objetividade do processo pode ficar comprometido, devido aos interesses, tanto políticos subjacentes, quanto pessoais e subjetivos que interfiram nesse processo.

O *feedback* sistematizado pela avaliação pode ser um documento de acesso público, se estiver dado como um instrumento a ser utilizado para aperfeiçoamento, implementação de novos recursos e ampliação de recursos humanos, de orçamento, dentre outras possibilidades de enriquecimento do serviço oferecido, ou, ainda, acarretar em cortes de verbas, espaços físicos, de recursos humanos ou mesmo extinção. É preciso tomar os objetivos, metas e finalidades estabelecidos como proposições para proceder à avaliação (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986; COSTA; CASTANHAR, 2003; ARAÚJO; RODRIGUES, 2017).

Trevisan e Van Bellen (2008) expressam que a avaliação é classificada de acordo com quem realiza esse processo avaliativo, podendo ser agentes externos à instituição, servidores ou uma composição entre os agentes internos e externos. A estrutura e o planejamento do processo avaliativo dependem da natureza da política formulada/implantada; porém, os itens que normalmente se fazem presentes são os insumos (recursos estruturais, financeiros de contrapartida, recursos humanos); custo/benefício à comunidade interna e externa à instituição; procedimentos adotados; objetivos, metas e finalidades.

Na avaliação, importa o desenho das políticas, as forças sociais que as endossam e, portanto, as suas chances de sucesso; da mesma forma, parece fundamental avaliar as políticas públicas efetivamente implementadas (SCALON, 2011). A autora reconhece que existe um déficit no sistema de avaliação e monitoramento tendo em vista o custo operacional de sua realização, por isso, pouco se sabe sobre a trajetória que conduziu aos fracassos e sucessos das medidas adotadas.

Os órgãos ou as agências internacionais/multilaterais utilizam de modo sistemático as aludidas etapas. A partir das inferências registradas por Trevisan e Van Bellen (2008), é possível expressar que, nesse caso, a avaliação pode ocorrer durante a seleção por meio de editais; na articulação política para obtenção do financiamento; na proposição/formulação da política, durante a implementação e ao final, quando financiam projetos ou programas para implementação de respostas políticas a demandas sociais. Além de que, no processo de articulação para obtenção de financiamento, a questão do interesse e os ganhos políticos são critérios não expressos, mas presentes nesse processo. A avaliação durante o processo de

implementação pode adequar ou corrigir equívocos, aperfeiçoar metas de custo/benefício ou ampliar eficiência e eficácia, razões pelas quais conduz a um acúmulo de conhecimentos.

O campo das políticas públicas incorpora uma vocação prática e propositiva que implica, não só em avaliar o impacto das *policies* já existentes, mas também produzir e acumular conhecimento no sentido de auxiliar a formulação e a implementação de práticas mais eficientes. E o diálogo entre estratificação, desigualdades e políticas públicas pode envolver diversas áreas, na medida em que atravessa os mais variados campos temáticos (SCALON, 2011, p. 65).

Figueiredo e Figueiredo (1986), Arretche (1998) e Costa e Castanhar (2003) mencionam perspectivas de avaliação, sendo elas: efetividade, eficiência, eficácia. Com base no documento intitulado *Guide for monitoring and evaluation*, da Unicef de 1990, além dessas perspectivas também se identificam a sustentabilidade e a relevância. Pode-se, portanto, expressar que:

- Efetividade ou impacto: diz respeito aos efeitos que uma política pública específica acarreta em um público delimitado. São os resultados, como sucesso ou fracasso, apresentados nas condições de vida dos sujeitos que usufruem da ação estatal. A dificuldade está em correlacionar se os benefícios produzidos podem ser vinculados como um resultado ou produto de uma ação projetada pelas capacidades estatais.
- Eficácia: condiz com a relação entre os objetivos e metas propostas e seus resultados. A partir dessa comparação, estabelecem-se parâmetros de alcance do pretendido com o estabelecimento da referida política, podendo, igualmente, expressar em que medida ocorreu sucesso ou fracasso. A dificuldade está na confiabilidade dos dados colhidos para esse processo avaliativo.
- Eficiência: está relacionada ao custo-benefício, no sentido de atingir os objetivos/metastas com o menor custo de insumos, sejam orçamentários ou recursos humanos. Arretche (1998) chama a atenção para o fato de que, frente as demandas e a crise fiscal do Estado, é um dos critérios avaliativos de grande relevância na atualidade. Inclusive, pode desvelar a ineficiência de uma ação na oferta de serviços à população, quando não atinge um número significativo da população de acordo com as metas previstas, bem como pode auxiliar a repensar estratégias para atingir os objetivos propostos.
- Relevância: está mais relacionada ao projeto de nação com as prioridades a serem desenvolvidas para atingir as proposições do governo diante de políticas públicas

adotadas como principais para serem estabelecidas. Esse critério parece ignorar as prioridades das demandas, as quais, em última instância, são as mais interessadas que uma dada política seja efetivada com eficácia e eficiência.

- Sustentabilidade: refere-se tanto às capacidades diante da crise fiscal do Estado contemporâneo ante o volume de demandas, quanto ao processo de continuidade de seus efeitos após o término de sua aplicabilidade.

Como explicita Arretche (1998), existe uma variedade de perspectivas analíticas sobre avaliação de políticas públicas, assim como as análises de políticas públicas. Considerando-se que a análise de políticas públicas numa dada instituição possui variáveis que acarretam ações convergentes e divergentes entre os atores envolvidos, que a própria instituição, com sua estrutura política, burocrática, financeira, normas, objetivos e finalidades, estabelece a orientação de determinado comportamento dos atores, os quais podem entrar em conflito com as demandas dos alunos, dos docentes, dos técnicos e da comunidade externa, podem existir alinhamentos e controvérsias entre as políticas estatal e da Universidade. Faz-se necessário destacar que estes termos, efetividade, eficácia e eficiência, são terminologias que estão sendo utilizadas em um viés neoliberal no âmago da governança. Nesse momento avaliativo, tem-se como proposição abstrair os “impactos e processos; portanto, estuda-se a eficácia e o julgamento do valor geral do programa. A objetividade e a credibilidade dos achados são mais importantes que a aplicabilidade direta dos resultados” (TREVISAN; VAN BELLEN, 2008, p. 541).

No âmbito das reflexões em curso, Giroux (2018, p. 2) amplifica os horizontes ao assinalar que “o neoliberalismo tornou-se a ideologia dominante e autoestabeleceu-se como traço central da vida política. Não se autodefine só como sistema político e econômico, cujo objetivo é consolidar o poder em mãos da elite empresarial e financeira; também disputa espaço na guerra de ideias”. O autor segue afirmando que o neoliberalismo constituiu uma Pedagogia Liberal que adentra não apenas no econômico e político, como também afeta a compreensão do significado de eficiência. Inclusive, faz-se presente nos matizes sociais e culturais.

A promoção neoliberal da efetividade e da eficiência empresta credibilidade à autoproclamada predisposição que teriam os neoliberais para dar à educação o lugar central da política, e ao sucesso desse projeto. Também serve como ‘aviso’ aos progressistas. Pierre Bourdieu insiste em que a esquerda subestimou as dimensões simbólicas e pedagógicas da luta e não forjou armas adequadas para combater os neoliberais nesse duplo frente (GIROUX, 2018, p. 2).

O neoliberalismo está sendo instituído como uma “Pedagogia Pública” (GIROUX, 2018, p. 8), em que seus princípios de mercantilização se enraízam na vida dos sujeitos em todas as esferas. A linguagem que comumente era utilizada para contrapor o liberalismo é utilizada para sua consolidação, em que tudo se transforma em comércio para consumo. A avaliação das políticas públicas possui relevância para qualquer regime de governo, porém, sob essa ótica supostamente nova, o utilitarismo aflora de forma patente, quando não é justificativa para enxugamento de gastos públicos.

O neoliberalismo obra para se apropriar dos discursos associados à democracia liberal que já foram normalizados, para limitar seus significados e usá-los para significar o oposto do que eles significaram tradicionalmente, especialmente com relação aos direitos humanos, justiça, julgamento informado, ação-militância crítica e democracia em si. Está em curso uma guerra, não só em torno das estruturas econômicas, mas também se disputam a memória, as palavras, os significados e a própria vida política (GIROUX, 2018, p. 5).

Então, por que não fazer uso de termos empregados pelos neoliberais, mas com significados opostos àqueles empregados por eles? De alguma forma, parece que existem distinções entre eficiência econômica, eficácia procedural ou efetividade social, porquanto podem consolidar valores ou dimensões em disputa quando se trata da avaliação de políticas públicas, como é o caso de programas como a educação especial. Assim sendo, os termos efetividade, eficiência e eficácia devem tomar como parâmetro não como instrumentos para mensuração, controle e vigilância, mas sim com outras bases qualitativas, a saber:

- a formação de especialistas nas universidades possa ser defendida como uma esfera pública democrática e a sala de aulas como lócus para investigação, diálogo e pensamento crítico deliberativo, colégio que reivindica para si a imaginação radical e um sentido de coragem cívica (GIROUX, 2018, p. 6).
- Tomar a educação como patrimônio público, buscando estratégias de redefinição de financiamento.
 - [Considerar a] ética, a educação cívica, a responsabilidade social e a solidariedade e compaixão, na linha de frente do ensino-aprendizagem, de modo a combinar conhecimento, ensino-aprendizagem e pesquisa com os rudimentos do que se pode chamar de gramática de uma imaginação ética e social (GIROUX, 2018, p. 7).

- A Universidade precisa ser concebida como direito de todos e não como espaço privilegiado de uma elite hegemônica. “Os alunos têm de ser capacitados para ultrapassar fronteiras, têm de saber pensar dialeticamente, e aprender não apenas a consumir cultura, mas também a produzir cultura” (GIROUX, 2018, p. 7).
- “as escolas universitárias têm de reivindicar e defender o direito de controlar a natureza do próprio trabalho, de ter voz na modelagem de políticas de Estado e governo, de ter seus empregos protegidos em termos da liberdade de pensamento e manifestação - Mitja Sardoč” (GIROUX, 2018, p. 7-8).

Em termos de relevância das atividades desenvolvidas pelo Programa para o acesso, permanência e sucesso das PCD/PNEE na Unioeste, é unânime entre os participantes do questionário e da entrevista. Um dos fatores em destaque são as ações que a equipe do PEE realiza na ânsia de assegurar o AEE aos acadêmicos. Dentre as menções dos participantes do questionário e da entrevista, cita-se aquela que sintetiza o posicionamento de todos, a saber:

“Politicamente é muito atuante, sempre indo atrás, trazendo e cobrando as demandas. Isso me marcou, é um posicionamento de luta, não é como só fazer a crítica, culpabilizando o Centro ou o campus, são muitos posicionamentos, é sempre assim, trazendo para gente na luta e tentando avançar junto. Isso me marcou sobre o PEE no meu tempo de gestora” (Entrevista Gestor EG1).

Contudo, como se pode observar nas inferências contidas no corpo da Tese sobre a expressão desses sujeitos, existem arestas que poderiam ser aparadas e/ou ajustadas e/ou aprimoradas para que a política de AEE na Unioeste se torne eficiente, eficaz e efetiva. Neste momento, destaca-se a influência da omissão ou não de governos em concretizar os direitos desse segmento social, pois trata-se de um dos gargalos que servidores, acadêmicos e a comunidade externa enfrentam para que o AEE na Universidade seja concretizado com um grau de satisfação esperado pelos atores estatais e sociais que estão envolvidos com o AEE nesta Universidade. Como um dos exemplos, pelo seu destaque nas ações do PEE no ano de 2017, (ver seção 5 e 6 desta Tese), cita-se a questão do profissional TILS.

“Me frustra com coisas essenciais, como você ter os intérpretes aqui. Para que isso funcione hoje em dia, até o Judiciário às vezes está dizendo que não. Existe a lei ali escrita e nem o Judiciário a respeita. É algo assustador que nós vivemos na sociedade. Algo que está na lei e que o Judiciário deveria usar para o cumprimento da lei e saber que já tem negativas nesse sentido. É algo que eu tenho falado

bastante aí nos últimos anos: que a humanidade talvez não seja tão humana, então nós precisamos trabalhar muito mais para que a humanidade seja humana, as pessoas têm que ser respeitadas, independente da sua condição” (Entrevista Docente ED1).

Nesse sentido, em geral os participantes desta pesquisa sinalizaram que leis deveriam ser aprovadas com o devido recurso financeiro para sua implementação, investimento e definição de recursos financeiros, do contrário, as políticas públicas aprovadas por normativas não poderão ser cumpridas a contento. Nessa lógica, os entrevistados sinalizam a distância entre a letra da lei e as práticas empregadas por alguns gestores, legisladores e judiciário.

“O espaço da luta, nós somos testemunha disso, temos lutado para estabelecer as leis para definir melhor, mas, quando chega na hora da prática, a lei não vale muito, você não consegue cumpri-la. Em contrapartida, ela vale muito também. As leis em geral, veja a questão do vestibular, talvez eu esteja mais amedrontada, eu não havia sentido tanto esse problema nos últimos vestibulares, quando pessoas com alguns transtornos específicos, como é o caso dos TDAH e outros como dislexia leve, vieram pedir Banca Especial para ter aumento de tempo (e de repente não sabemos ao certo se estão amparado pela lei ou não), como se dá esse processo de interpretação da lei, como ela será usada? É uma luta difícil, um terreno escorregadio, onde a prática tem que ser muito bem fundamentada, muito bem direcionada: se cumprida com firmeza, anda; caso contrário, não” (Entrevista Gestor EG2).

A distância entre a letra da lei e as práticas para sua concretização é um dos abismos que entrava o estabelecimento do AEE no Ensino Superior. Parece que sempre existirá uma distância entre teoria e prática, entre letra da lei e costumes, entre decisão e implementação. Contudo, neste caso, faz-se imperiosa a presença inclusive de normativas para o acesso, permanência e conclusão da graduação e pós-graduação das PCD/PNEE.

Ficou demonstrada a necessidade de fomentar qualificação junto aos docentes dos cursos de graduação sobre adaptações curriculares e sobre o AEE, pois, em geral, os docentes que participaram da pesquisa explicitaram a falta de conhecimento nesta seara, fato que, somado às limitações no processo de estabelecimento do AEE na Universidade, contribui para agravar as barreiras atitudinais e físicas neste ambiente educacional.

“Essa dificuldade não é só assim da instituição, é pessoal, eu falo assim, me coloco no lugar de professor. Primeiro, que não me formei para ser professor. Já podemos tirar a questão da deficiência aqui, que nós já temos um problema parecido que a gente vivencia na grande maioria dos cursos. A questão da deficiência entra

também nessa questão. Então em algumas coisas, não é que o professor não queira, às vezes ele não está capacitado para aquilo. É por isso que eu acho o PEE algo assim fantástico, porque ele não trabalha só com o aluno, ele trabalha também auxiliando o professor, trabalha orientando a coordenação, trabalha orientando a administração. Como fazer. Então, muitas vezes, não é o não querer fazer: é o não saber como fazer. Então, o PEE ele tem esse papel” (Entrevista Docente ED1).

Apesar desses limites, a Universidade em pauta, segundo Gestor (EG2), ainda é um ambiente que proporciona possibilidades às PCD/PNEE. Esse entrevistado ainda expressa que as PCD/PNEE buscam residir em Cascavel para constituir possibilidade de ingressar e estudar na Unioeste, que apesar das limitações consegue em maior ou menor grau prover o AEE a esses sujeitos. O estabelecimento do AEE depende do período de ingresso, do curso que a PCD/PNEE faz, do número de técnicos e estagiários que o Programa possui.

“Nós podemos dizer que a Universidade, que na Unioeste uma pessoa com deficiência pode vir fazer um curso superior que ela vai ter apoio para fazer, vai ter todos os apoios necessários, todos, uns mais outros menos, depende um pouco do curso até da época, até por conta dessas condições (da Universidade), de ter um quadro deficitário. No próprio PEE, estagiário, bolsista, quer dizer, os técnicos também são temporários. Dentro da condição que Universidade tem, nós ainda conseguimos dizer que tem apoio, tanto que a gente viu quantas pessoas acabaram vindo para Cascavel para estudar, acabaram ficando por aqui porque têm condição de fazer uma Universidade e em outros lugares sentiram a falta desse apoio. Por outro lado, nós temos tido uma ação também bastante importante entre as Universidades estaduais do Paraná no Fórum de Educação Especial das IEES, porque cada Universidade tem um encaminhamento um pouco diferente, mas nossos encaminhamentos têm sido vistos assim com bons olhos, o pessoal tem procurado saber” (Entrevista Gestor EG2).

Em suma, é possível afirmar que vários esforços têm sido realizados para combater as desigualdades inerentes às PCD/PNEE, tanto por meio de programas estruturais chancelados pelo Estado brasileiro, como também iniciativas de organizações não governamentais e, inclusive, iniciativas patrocinadas pelo setor privado. Entretanto, parece fundamental assinalar a construção de uma base diferenciada de compreensão de políticas públicas tendo em vista as características das desigualdades específicas, além de requerer o envolvimento de parcela significativa da população alvo, tanto na elaboração, decisão, como, ou sobretudo, na implementação, caminho pelo qual se enceta ratificar atenção aos interesses e percepções dos agentes (SCALON, 2011). Dessa forma, aprimoram-se os mecanismos para auscultar as percepções, visões e avaliações que a população alvo realiza em face da sua situação de carência

em que se encontra mergulhada. As iniciativas realizadas para ultrapassar a situação de marginalização num contexto de desigualdades persistentes, como no caso do Brasil, atentam para a noção de cidadania, entendida como capacidade de participação, que ainda está desigualmente distribuída, mesmo no espaço da Universidade. Assim, constitui-se uma conjuntura que coloca mais e mais os atores sociais em confronto com as condições adversas à participação efetiva, especialmente na medida em que as possibilidades e oportunidades de inserção no espaço público são da ordem da conquista histórica. As possibilidades de colaborar com a avaliação de políticas públicas se inscreve nas práticas sociais atravessadas por desigualdades de poder político, informacional, econômico, social, intelectual e simbólico.

5 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UNIOESTE COMO CAMPO DE PESQUISA

As instituições de Ensino Superior possuem a prerrogativa de promover a formação de homens e mulheres em áreas do conhecimento científico, como também para a atuação profissional. Esse contexto universitário possibilita, assim, a expressão de práticas sociais a partir das interpretações da realidade num movimento da *doxia* para *episteme*. Essa formação pode contribuir para o desenvolvimento de práticas voltadas para ações de cunho individual e para a coletividade. Então, existem segmentos que alimentam a elitização desse nível de ensino, enquanto há outros segmentos que fomentam a democratização desse ambiente às camadas populares.

Nesse contexto, a Universidade é uma instituição em que as políticas públicas ficam na vitrine dos movimentos sociais, dos atores de mercado e do Governo. Os debates se encontram numa linha tênue entre a definição de investimentos destinados à sua expansão ou cortes orçamentários para sua restrição (GIROUX, 2018; SANTOS, 2011).

Governos com tendência a democratizar o Ensino Superior normalmente buscam a valorização do desenvolvimento científico e tecnológico, produzindo conhecimentos de modo a objetivar a qualificação de recursos humanos, promover o acesso universal à educação, saúde, segurança e demais políticas públicas. Também desenvolvem ações para ampliar a autonomia científica, econômica e competitividade no mercado nacional e internacional. Por outro lado, governos com tendências neoliberais visam promover a mercantilização de estatais, dentre as quais se encontram as instituições de Ensino Superior, que, no projeto de país como o Brasil, devem importar pesquisas e tecnologias. Como também esse nível de ensino deve se reestruturar, sendo autossustentável (SANTOS, 2011).

[...] nenhuma democracia será jamais prestável, se os cidadãos não são autônomos, se não têm critérios pessoais de análise e avaliação, se não têm curiosidade, se são incapazes de concentrar-se e produzir pensamento independente, que não seja repetição irrefletida – qualidades que são indispensáveis para estudantes que aspirem a avaliar, julgar e escolher o tipo de participação que desejam ter no mundo, e de formatar decisões que afetam a vida diária, as reformas em geral e as políticas de Estado (GIROUX, 2018, p. 4).

Nessa perspectiva, os atores envolvidos com o AEE, para cumprir com o desenvolvimento de capacidades e o capital social, vão além da lógica neoliberal no interior da

Universidade. Nesse aspecto, a sua luta se amplia de modo a se libertarem dos ideais neoliberais infiltrados em direcionamentos, condutas e normativas no interior da Universidade. Giroux (2018) expressa ainda:

Como projeto e como movimento, o neoliberalismo mina a capacidade de educadores e outros ligados à educação, para criar as condições que garantam aos alunos real possibilidade de obter o conhecimento e a coragem civil necessários para vencer a desolação, o pessimismo e o cinismo, e alcançar esperanças realistas viáveis (GIROUX, 2018, p. 4).

Então, cabe aqui clarificar categorias que estão diretamente vinculadas ao tema da inclusão/exclusão das pessoas com deficiência/necessidades especiais, uma vez que a maioria da população, para chegar a esse nível de ensino, depende de políticas públicas de acesso ao Ensino Superior. Nesta seção, são abordados aspectos pertinentes à questão da democratização do Ensino Superior, da Universidade como espaço de formação do capital social, dos movimentos sociais junto ao estabelecimento do AEE na Unioeste.

A sexta seção – “A Unioeste como campo de estabelecimento da Educação Especial/AEE para o Ensino Superior” – dará continuidade a essa análise, abordando a questão da política de educação especial para o Ensino Superior, em particular para as IEES/PR; as práticas dos atores envolvidos para o estabelecimento da política de educação especial/AEE na Unioeste, de modo a contemplar os objetivos propostos neste estudo.

A partir dessas reflexões, pretende-se caracterizar de modo singular o campo da pesquisa empírica. Com este conjunto de interpelações, articulado aos estudos produzidos nos capítulos anteriores, aprofunda-se a análise de dados empíricos, extraído os conteúdos da observação de campo, do questionário e das entrevistas face a face. Dessa forma, buscar-se-á os entrelaçamentos, identificando os pontos conectivos das categorias destacadas como objeto analítico para desvelamento das práticas dos atores envolvidos no fazer de política setorial das pessoas com necessidades educacionais especiais/com deficiência, a fim de clarificar os limites e avanços da lógica do reconhecimento social para o estabelecimento de Políticas Públicas de Educação Especial/AEE para a Unioeste. Com esse propósito, somaram-se esforços para compreender efetivamente e identificar os avanços e limites presentes no fazer da AEE, que podem ser desveladas pelas ações dos atores envolvidos nos afazeres institucionais para efetivar as políticas desenhadas.

Ao considerar que essa pesquisa, levada a efeito, pressupõe a relação entre sistemas macro e micro, utiliza perspectivas teóricas que se complementam para agregar categorias de

análise, que são referidas ao estudo, “a vida social desenrola-se sob codeterminações múltiplas e simultâneas” (GAIGER, 1999, p. 5). Assim, o autor contribui para o entendimento do processo de investigação em Ciências Sociais quando afirma que “materialidade e consciência, estrutura e ação, coletividade e individualidade são alguns dos principais eixos de tensionamento do pensamento sociológico” (GAIGER, 1999, p. 3).

Para “esta análise se acredita ser frutífero se reportar aos ‘papéis’ e as práticas posicionais” (COHEN, 1999, p. 439), sendo que ambos podem contribuir para que se abstraia dos dados simetrias ou assimetrias expressas nas relações sociais presentes no estabelecimento do AEE na Universidade.

Esses papéis são atribuições, funções, competências frente a uma dada situação ou instituição, que *a priori* estão estabelecidos pela maioria de uma coletividade. Já a prática posicional está sendo compreendida como a ação do sujeito frente a situação posta para o ator.

Nessa perspectiva, existem meandros de normativas, conhecimentos, concepções, contingências, localidades (espaço e tempo) que podem influenciar as práticas posicionais. Observa-se que “papéis” e “práticas posicionais” (COHEN, 1999) estão intrinsecamente vinculados um ou outro, produzindo efeitos na conduta que podem ou não omitir a real intencionalidade e as emoções afetos à situação vivenciada.

5.1 REFLEXÕES SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

O processo de democratização não é uma temática simples de se cotejar, porém, para o objeto desta pesquisa, faz-se pequenas inserções de modo a compreender a instituição Universidade no contexto da contemporaneidade. A democracia pode ser compreendida “como um conjunto de garantias para evitar a tomada ou manutenção no poder de determinados dirigentes contra a vontade da maioria” (TOURAINÉ, 1996, p. 10). A democracia como ideário propalado da organização social-econômica da contemporaneidade possui uma carga de posições e contraposições sobre a estruturação à qual ela se produz e reproduz.

Por sua vez, Cohen (2003) alerta para as transformações em curso e que ao investigador das ciências sociais cabe estar alerta tanto para estas, quanto para as novas correlações.

os teóricos da democracia apostam na sociedade civil para gerar solidariedade, publicidade, cidadania, consciência de novas formas de injustiça e democracia frente à nova ordem mundial. É necessária uma análise sistemática cuidadosa sobre as maneiras pelas quais a globalização transformou os parâmetros-chave

da sociedade civil e como essas mudanças afetam recursivamente como a sociedade civil impacta os organismos nacionais, regionais, transnacionais e supranacionais (COHEN, 2003, p. 458).

Nas reflexões sobre a possível democratização no Ensino Superior, importa dar atenção e tentar uma avaliação de pontos fortes e pontos fracos quanto à ação dos atores sociais. Portanto, encontra-se em jogo o ponto de vista de um desempenho na promoção da democracia, de direitos a todos os cidadãos, de apropriação de capacidades, de justiça social e ambiental.

Apesar das significativas críticas por meio da mobilização de atores da sociedade civil às instituições do Estado nacional, este, influenciado pela lógica do mercado de produzir o progresso a qualquer custo, tem sido pouco sensível às demandas por justiça socioeconômica ou às reivindicações de participação nas deliberações daqueles que são afetados por tais decisões (COHEN, 2003). Por sua vez, Touraine (1996) expressa a apreensão de que a democracia seja participativa e libertadora e não apenas deliberativa, que tem como maior instrumento o voto nas urnas. Nessa perspectiva, é fundamental que os representantes eleitos não constituam em seu mandato decisões políticas como se possuíssem uma procuração com absoluto poder em detrimento da soberania da população. Essa premissa possui uma equivalência para os gestores das Universidades.

Na medida em que os sujeitos se empoderam com formação política e criam hábito e cultura política, com tecnologias de saber, estarão capacitados, de modo que possibilitem constituir uma participação de fato nas arenas de disputas de tomadas decisórias: do campo político, na agenda educacional, de saúde, na economia e demais políticas que estruturam uma nação. Estas podem ou não proporcionar aos cidadãos melhores condições de vida.

[...] entendemos que há um campo multidimensional e fluido de conflitos, demandas e interesses formado por atores que não estão instituídos a priori e ‘para todo sempre’, e que são constituídos no próprio movimento de lutas em uma arena aberta de possibilidades. E é nessa arena que são disputadas as representações legítimas ou ilegítimas em torno da democracia e dos direitos (LOPES; MÉLO, 2008, p. 6).

Na ótica de Cohen (2003), ainda não há clareza de que seja possível realizar o controle sobre as funções do poder público ou uma agenda democrática de participação dos cidadãos nas decisões que lhe dizem respeito e uma prestação de contas ou a avaliação de políticas públicas sem as devidas transformações da atual sociedade política brasileira. O conhecimento ainda não está a serviço das formas de solidariedade socialmente ancoradas. Assim, o processo

de democratização possui variáveis que interferem na concretização dos direitos fundamentais, civis e coletivos. No contexto da globalização, diversas temáticas ganham *status* de disputas e debates internacionalizados, sendo que outras se mantêm em âmbito nacional, regional ou local.

Afirmando de outra forma, há uma homologia entre as transformações do espaço e as formas como cada lugar - por intermédio das disputas entre os atores - organiza os direitos. É nesse aspecto que se pode falar de desterritorialização dos direitos, havendo movimentos sociais e reivindicativos que se internacionalizam, modificando lugares (e, portanto, as formas e escalas das lutas sociais, que neste caso passam a ser planetárias) e movimentos que, por não terem se internacionalizado (como é o caso do chamado 'movimento operário'), mantêm as suas demandas em nível local, regional ou nacional (LOPES; MÉLO, 2008, p. 9).

Para os autores, a experiência social completa significa possuir as condições de extrair da realidade a interpelação de sua vivência articulada às ações políticas de modo a participar como sujeito nas arenas de disputa sobre políticas públicas, sobre as atribuições do Estado, de Governo, de mercado e da sociedade civil na organização estrutural da sociedade. Esse sujeito, agente em espaços institucionalizados, alinha-se à compreensão de sujeito (ver capítulo 2). Nessa linha de pensamento, o acadêmico (EA4) expressou:

“Na verdade, a nossa incursão no movimento político, sindical ou social, como pode se denominar também, ocorre porque eu e meu irmão, já falecido, no final dos anos setenta a gente ouvia muitas rádios de fora (Central de Moscou, que era sobre o regime socialista, Paz e Progresso, agora não me recordo ao certo o país...). A gente ouvia muito a imprensa estrangeira ou mesmo a brasileira; então, a gente acompanhava as lutas dos movimentos sindicais, através da mídia falada. No início dos anos oitenta, um irmão meu acabou se filiando a um partido de esquerda; tive um irmão que foi candidato a vereador... A gente se engajou na campanha dele e daí em diante esse partido tinha uma forte ligação com o movimento sindical: foi onde se deu nossa iniciação nesse campo; já o movimento das pessoas com deficiência, o meu irmão mais velho (que era o Alfredo) conheceu no final da década de oitenta e eu tive contato já na metade da década de noventa” (Entrevista Acadêmico EA4).

Assim, as disputas nas arenas quanto às decisões de agenda política são fomentadas conforme o espaço territorial ao qual se circunscreve, aos atores envolvidos da instituição em sua realização de políticas públicas. É possível registrar, a partir desses autores, que nem todos os sujeitos estão empoderados em termos de participação efetiva na arena de disputas, pois “viver uma situação objetiva de privação, desapossamento, sofrimento ou ressentimento não significa, necessariamente, que a vivência, a subjetivação da experiência, esteja formulada, isto

é, objetivada enquanto experiência social completa” (LOPES; MÉLO, 2008, p. 10). Em seu contrário, a falta da experiência social pode levar o sujeito a entender que o reconhecimento dos direitos fundamentais são atos de benevolência, de clientelismo ou de favor por parte daquele que efetiva a prestação de serviço público ou ainda do legislador que formulou e homologou a normativa (LOPES; MÉLO, 2008).

Nessa perspectiva, é importante citar que Tilly (2006) considera que a restrição de conhecimentos científicos atua em três dimensões: no agir, na identidade e na liberdade, seja para os sujeitos ou para a Nação. Em suas palavras, “se considerarmos o acesso ao conhecimento científico benéfico uma forma de liberdade, então a reserva desse conhecimento limita a liberdade no mundo” (TILLY, 2006, p. 48). O autor segue afirmando:

O capital financeiro, a informação, os meios de comunicação e o conhecimento técnico-científico continuam sob o controle de redes que, se comparadas à população mundial, são bem pequenas. A expansão desses recursos foi acompanhada pelo desenvolvimento de sistemas de reserva, que proporcionam vantagens crescentes aos que pertencem a essas redes (TILLY, 2006, p. 56).

Destaca-se o sistema de comunicação e informação, na contemporaneidade, como uma tecnologia que possibilita a governamentalidade numa extensão metaterritorial, que age para além do espaço físico, produzindo subjetivações voltadas para o individualismo e para o consumo, bem como transpassa o local, abrangendo esferas internacionais sobre questões nacionais. É um mecanismo que proporciona empregar informações, porém, não possibilita uma qualificação para uma visão de política substanciada de modo a desenvolver no sujeito habilidades de interpretação e reflexividade sobre a realidade complexa e contraditória.

As redes sociais geralmente acabam por constituir manobras publicitárias que arrebanham multidões, de modo a constituir no sujeito a sensação de pertencimento a um grupo com proposições singulares às suas expectativas societárias e necessidades sociais. Touraine (1996) sinaliza que, durante um período histórico prolongado, “a vida democrática organizou-se em torno dos parlamentos; em seguida, foi em volta dos partidos que garantiam a ligação entre demandas sociais e ação política; agora, os debates que constituem os desafios da ação democrática travam-se no vasto mundo da mídia” (TOURAINÉ, 1996, p. 155). Isso demonstra que a produção de subjetividades via redes sociais na contemporaneidade é um processo de desterritorialização, a qual se objetiva nas instituições e na vida do sujeito.

O processo de democratização de uma sociedade perpassa então situações complexas,

em que, às vezes, as tomadas de decisões são aquelas que privilegiam elites e não a população em geral, pois esta mesma população acaba favorecendo o elitismo, a ampliação de poder e de dinheiro em detrimento daqueles que dependem de políticas públicas para terem uma condição de vida menos miserável. Nessa linha de reflexão, o privilégio em produção, detenção e disseminação do conhecimento científico produz, nos detentores da seara da ciência, “vantagens políticas, financeiras e existenciais” (TILLY, 2006, p. 57). O desenvolvimento do conhecimento científico está atrelado aos interesses econômicos e de mercado e ocasionalmente também às demandas sociais propriamente ditas. Existe na análise do autor uma tensão entre aqueles que desejam potencializar a democratização do conhecimento científico e seus benefícios para a vida da população e aqueles que pensam nos conhecimentos produzidos e suas tecnologias como capital. Esta última amplia a ausência ou exclusão social quanto ao acesso a tratamentos de saúde, à educação de pessoas deficientes, à aquisição de saberes científicos, à alimentação, entre outros. A rede de informação é um instrumento crucial na instauração de percepções, opiniões e engajamentos.

Para Avritzer (1996, p. 15), a democracia “está ligada a um processo discursivo que tem suas origens nas redes públicas de comunicação, com as quais os processos de institucionalização legal e utilização administrativa do poder estão indissolúvelmente ligados”. Assim, a opinião pública sobre determinado projeto de sociedade ou conteúdo de uma instituição é produzida a partir de semânticas e significados que dão sentido aos sujeitos, apresentando consenso entre alguns e provocando dissenso entre outros. A temática da inclusão no Ensino Superior de pessoas com deficiência demonstra esse tipo de antagonismo. Habermas (2002), com a teoria da ação comunicativa, contribui nesta análise à medida que considera:

Esse procedimento democrático cria uma coesão interna entre negociações, discursos de auto-entendimento e discursos sobre a justiça, além de fundamentar a suposição de que sob tais condições se almejam resultados ora racionais, ora justos e honestos. Com isso, a razão prática desloca-se dos direitos universais do homem ou da eticidade concreta de uma determinada comunidade e restringe-se a regras discursivas e formas argumentativas [...] (HABERMAS, 2002, p. 278).

Além disso, a própria atribuição de papéis à Universidade se encontra em debate. Esse debate está além do território brasileiro, em que existe um projeto de Universidade distinto para os países desenvolvidos e outro formato e função para os países em desenvolvimento, periféricos ou de terceiro mundo (SANTOS, 2011). Juntamente a esta crise de legitimidade,

apresenta-se o tensionamento da dimensão institucional, que, entre outras razões, ocorre frente à falta de consenso de suas atribuições.

A segunda crise era a crise de legitimidade provocada pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. Finalmente, a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objectivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (SANTOS, 2011, p. 10).

Em síntese, está em jogo em que papel a Universidade deve se reestruturar: para a formação de elites, para a formação e acesso universal da cultura científica ou para a formação técnica-profissional frente a eficácia e eficiência do mercado. Além disso, parece muito consistente admitir a crise fiscal do Estado para averiguar em que condições será possível assegurar uma relação saudável e eficiente entre a sociedade civil, os direitos humanos, o estado de direito, a democracia e a justiça social (COHEN, 2003), acrescentando, nessa seara, a manutenção das Universidades Públicas subsidiadas pelo Estado ou com autofinanciamento. São questões em aberto que estão postas para o debate na arena política.

A Universidade como instituição de seu tempo retrata os antagonismos sociais. Entretanto, com o movimento de inclusão social, a luta por reconhecimento de setores populares por garantia de efetivação de seus direitos está possibilitando uma apropriação de saberes e, a passos lentos, novas perspectivas de relações sociais.

Santos e Meneses (2009, p. 467) argumentam que, “por isso, uma das dimensões principais da sociologia das ausências é a sociologia dos saberes ausentes, ou seja, a identificação dos saberes produzidos como não existentes pela epistemologia hegemônica”. Como contraposição, destacam a necessidade de se produzir a ecologia dos saberes, que é compreendido pelos autores como conjunto de conhecimentos originados da diversidade humana, produzidos globalmente por grupos singulares, comunidades, movimentos sociais.

Nessa perspectiva, o processo de democratização no Ensino Superior de pessoas com deficiência está atrelado às novas produções de conhecimentos que rompem com produções pautadas no “pensamento ortopédico” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 453), presentes nas ciências e nas relações sociais quanto à representação simbólica que a deficiência primária, o

defeito orgânico, ocasiona no sujeito.

Tomando a Unioeste como experiência desse processo de ruptura, pode-se mencionar o processo pelo qual a Universidade, ou melhor, segmentos e setores no interior da Universidade, começaram a discutir, planejar e promover ações para que pessoas com deficiência ingressassem, num primeiro momento, como acadêmicos e, posteriormente, como docentes. É necessário destacar que no ano de 1994 uma solicitação realizada junto à Direção do Concurso Vestibular da ampliação de prova do tamanho A4 para o A3, para o Concurso Vestibular de 1995, foi negada. O resultado é que a estudante não atingiu o *score* de pontos para seu ingresso. Em 1995, uma candidata do concurso vestibular com baixa visão, por meio da interlocução com uma professora da rede estadual da educação, que desenvolvia em conjunto com o Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA) Cursos de formação pós-médio intitulados “Adicionais”, recebeu a orientação de que deveria requerer que a sua prova fosse ampliada. Na ocasião, após argumentação de que a ampliação de prova do tamanho A4 para o A3 traria vantagens para a candidata, a Direção do Concurso Vestibular deliberou a concessão da solicitação. Assim, essa candidata ingressou no curso de Pedagogia em 1996 e, como acadêmica, a Universidade assegurou os textos das disciplinas em tamanho A3 durante toda a graduação.

Desse relato inicial, é possível interpelar que a candidata parece estar solitária em termos de reivindicação, não tendo atrelado seu pedido a uma associação ou instituição de defesa de direitos. A gestão da instituição desconhecia ou não se preocupava em organizar o Concurso Vestibular para aqueles que dependiam de condições específicas de adaptações com tecnologias assistivas para ingresso no Ensino Superior. Desse fato ocorrido, pode-se abstrair um questionamento que diz respeito à concepção de pessoa com deficiência. A ausência de banca especial parece ter ocorrido em função da invisibilidade no contexto social.

Ao se reportar à história da pessoa com deficiência e à luta pelo reconhecimento como foi expresso nos capítulos anteriores, é possível considerar que, nos anos de 1995 e 1996, as pessoas com deficiência ainda estavam invisíveis perante as práticas sociais. Entretanto, em termos de normativas, começavam a possuir mais legitimidade para pleito em participações nos espaços institucionalizados, como expressa, por exemplo, a LDB 9394/96. Cita-se também, a Portaria 3.284/03, que trata da Acessibilidade à Educação no Ensino Superior e que faz recomendações às Universidades quanto às pessoas com deficiência.

Na cidade de Cascavel, neste período, destaca-se a Associação Cascavelense de Pessoas

com Deficiência Visual⁴⁴ (ACADEVI), criada em 1994, sendo fortalecida pela Constituição do Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em 1995 (ANDRÉ, 2006; PÁDUA, 2018). No Concurso Vestibular de 1997, apresentou-se um avanço, pois foi constituída e organizada a banca especial, com leitor da prova para um candidato cego. Todavia, a instituição não estava preparada para receber um acadêmico cego (PÁDUA, 2018).

No decorrer da primeira semana de aula realizou-se uma manifestação com a participação da Associação Cascavelense de Deficientes Visuais (ACADEVI) junto ao chefe do Departamento de Educação, ao Coordenador do Colegiado do Curso de Pedagogia, ao Pró-Reitor de Graduação, aos Diretores do Campus e do Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), para reivindicar a estrutura para a produção dos materiais para esse acadêmico. Embora todas as instâncias internas da universidade, citadas acima, tivessem se comprometido com a viabilização da estrutura; foi delegada ao Centro Acadêmico de Pedagogia, de forma emergencial, a responsabilidade pela adaptação dos textos. Fato este que não foi aceito pelo aluno cego, uma vez que o mesmo tinha a clareza de que o compromisso com o trabalho de adaptação dos materiais; não deveria estar vinculado ao âmbito da caridade, da filantropia, mas deveria ser de inteira responsabilidade da universidade, de forma institucional. (BRASIL, 1999). Com o objetivo de demonstrar um olhar específico para com a área, o aluno cego redigiu em Braille um trabalho da disciplina de Estatística, o qual não pôde ser lido nem pela professora da área e nem pela coordenadora do colegiado, fato que confirmou a ação de planejar ações para apoio. Dessa forma, houve o convencimento de que deveriam ser agilizados os meios para o aluno estudar, na medida em que a Pró-Reitoria de Graduação cedeu um funcionário duas vezes por semana, para gravar os textos em fitas cassetes para que pudessem ser "lidos" auditivamente pelo aluno. Encaminhou-se ainda a compra de uma impressora Braille e de um computador com o programa DOSVOX, sintetizador de voz que permite acesso à leitura de quaisquer textos e, ainda, uma pequena sala (SILVA *et al.*, 2006, p. 60).

O servidor se recusou a realizar as gravações. Outra solução foi reunir alunos para fazer as referidas gravações. O acadêmico também não aceitou, uma vez que era responsabilidade e compromisso da Universidade atendê-lo e não deveria ser por meio de ações de benevolência. O acadêmico com o apoio da Acadevi, do Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com deficiência e de uma professora da Universidade que atuava na área da Educação Especial

⁴⁴ Em 1989, foi criada a Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Visuais (APADEVI). Em 1994, essa instituição foi transformada em Associação Cascavelense dos Deficientes Visuais (ACADEVI), hoje denominada Associação Cascavelense das Pessoas com Deficiência Visual (ACADEVI). “Não se tratou apenas de uma mudança de denominação, houve uma mudança na concepção política da entidade que foi sendo aprofundada na medida em que ocorriam as reformas estatutárias. Estas transformações ocorreram porque já existia um grupo de cegos que atuava em outros movimentos sociais e que podia contribuir com a organização por meio das suas experiências” (PÁDUA, 2018, p. 81).

fizeram encaminhamentos junto ao curso de Pedagogia, ao CECA e à Reitoria. Porém, ao final do primeiro ano, após chamar a imprensa e revelar que faria greve de fome em frente à Reitoria, até suas demandas acadêmicas serem supridas, é que a Universidade tomou providência para atender às condições educacionais singulares à sua condição de cego. Desse modo, foi providenciado um espaço em uma sala, computador com o sistema Dosvox, um estagiário, um *scanner*. Os textos dos planos de aula, das disciplinas, começaram a ser digitalizados, adequando as configurações e paginação, para ser repassado ao acadêmico, de modo que ele pudesse estudar. Outra providência foi o empréstimo de uma máquina Braille para que ele pudesse realizar as anotações em sala de aula. Enfim, esse atendimento culminou, em 1997, com a criação do Projeto Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), tornando-se posteriormente Programa permanente de extensão.

Nesse caso, destacam-se três fatores fundamentais no processo de democratização ao Ensino Superior. O primeiro se refere ao acadêmico cego que participava de movimentos sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiência. Segundo, que essa participação lhe possibilitou uma formação política, favorecendo a sua luta pelos seus direitos. Terceiro, a professora que realizou a interlocução em ambos os casos: além de atuar na educação especial, também pertencia ao movimento social das pessoas com deficiência, possuindo formação política e compromisso com o fazer políticas públicas para o atendimento a essas pessoas.

Nessa prerrogativa, Rodrigues e Rampelotto (2014) permitem acrescer que a democracia constitui uma possibilidade de ampliar a participação na gestão, descentralizando as relações de poder presentes no âmbito da gestão e da administração de uma instituição. As autoras expressam que “a perspectiva de uma gestão democrático-participativa é justamente a busca da justiça” (RODRIGUES; RAMPELOTTO, 2014, p. 20).

O contexto formado pelas condições adequadas permite endossar que o ator estatal com competência técnica e política possui esteio para formular e efetivar políticas públicas condizentes com a demanda social e com as materialidades institucionais. Dentre essas competências, identifica-se o saber “escutar” os atores com deficiência em suas demandas e constituir ambiente de participação, discussão e deliberação, para definição e organização de serviços a serem oferecidos. Nesse sentido, o diferencial para que a Universidade efetuasse ações de acesso a este segmento social foi desencadeado pela gestão participativa de atores da sociedade civil (acadêmicos, representantes de associações de PCD, setores de instituições públicas que possuem serviços para PCD/PNEE), objetivando o reconhecimento social, o respeito ao acadêmico e às suas necessidades de AEE, bem como o acesso ao conhecimento

científico.

5.2 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ COMO CAMPO DE PESQUISA

Para fins desta pesquisa, a partir das reflexões de Pierre Bourdieu (2017), o campo universitário é compreendido à luz de uma seara composta por subcampos que, numa trama de redes, emergem interesses antagônicos influenciados por outros campos, como o cultural, econômico, político. Na busca por reconhecimento e legitimidade, produzem-se relações de poder e de sujeições, que, conforme as influências internas e externas, metamorfoseiam-se numa contínua reconfiguração. Aqueles que detêm o poder buscam sua conservação e, em contrapartida, outros buscam o pertencimento a este campo, apropriando-se dos benefícios científicos e do reconhecimento social, cultural, intelectual que se pode materializar tanto na Universidade como em espaços exteriores a ela.

A Unioeste, nesta seara, tem uma atribuição ímpar, em virtude de se compor como única instituição de Ensino Superior pública e gratuita das regiões Oeste e Sudoeste do Estado do Paraná, sendo que em 2018 essa Universidade contava com 64 cursos de graduação, totalizando 12.646 acadêmicos matriculados. A Universidade possui, ainda, 30 cursos de especialização, 37 cursos de mestrado e 13 cursos de doutorado (UNIOESTE, 2018c, 2018d).

Com o desenvolvimento geopolítico e cultural, a função das Universidades se torna cada vez mais complexa. Com estudos desenvolvidos por meio do projeto de pesquisa denominado “Ensino Superior: inclusão e permanência dos Setores Populares⁴⁵” (LOSS; VAIN, 2018), os autores destacam:

A inclusão no Ensino Superior é tema urgente para os projetos de investigação, na perspectiva de constituir políticas e ações afirmativas capazes de garantir o acesso e a permanência dos estudantes das classes populares, pois são estes os que são excluídos no acesso e, quando conseguem pleitear uma vaga no ensino superior, apresentam dificuldades de concluir a formação. [...]. Na América Latina, é desafio do Ensino Superior a permanência dos grupos que caracterizam a diversidade, o grupo das diferenças, dos deficientes, dos migrantes, dos filhos de trabalhadores, dos afrodescendentes,

⁴⁵ O qual foi idealizado através do edital SECADI/CAPES N°02/2014, Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, em parceria com as instituições de ensino superior: Universidade Federal da Fronteira Sul, Universidad Nacional de Misiones, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade de Passo Fundo do Brasil, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Universidad de Málaga da Espanha.

entre outros (LOSS; VAIN, 2018, p. 13).

Em relação ao acesso de PCD/PNEE no Ensino Superior, Urban (2016), em sua tese de doutorado intitulada “Um Estudo de Produções Científicas: Ingresso e Permanência de Universitários com Deficiência”, objetiva a revisão de literatura sobre o ingresso e a permanência no Ensino Superior a partir da opinião dos referidos estudantes. Para tanto, revisou 20 trabalhos científicos, sendo dissertações ou teses brasileiras. A autora aponta o acesso ao Ensino Superior, porém, a questão da permanência e acessibilidade precisa avançar em termos de prover as condições educacionais adequadas. Dentre as referências analisadas pela autora, destaca-se a de Rossetto (2009), que investigou a questão do acesso ao Ensino Superior na União a partir das vozes de alunos com deficiência.

Silva *et al.* (2012) também realizaram uma revisão de literatura, entre os anos de 2001 e 2012, com o objetivo de mapear a situação das pessoas com deficiência no Ensino Superior, identificando questões que favorecem ou que limitam a vida acadêmica. Foram analisados 20 artigos, o que lhes possibilitou observar que ainda existe uma distância significativa entre as normatizações e as práticas inclusivas no Ensino Superior “e a efetivação do acesso e permanência na educação superior. Para os alunos as dificuldades estão focalizadas, com maior intensidade, no despreparo dos professores, falta de conhecimento da população universitária, estratégias pedagógicas falhas e limitações físicas” (SILVA *et al.*, 2012, p. 332).

Rodrigues (2004), Valdés (2005), Moreira (2005), Ferreira (2007), Alcoba (2008), Siqueira e Santana (2010), Castro (2011), Pimentel (2013), Anache, Rovetto e Oliveira (2014), Miranda (2014), Mendes (2015), por sua vez, analisam o contexto educacional dessas pessoas no Ensino Superior, observando as condições de acesso, acessibilidade, questões didático-pedagógicas, sendo que essa temática, independentemente do período pesquisado, permanece presente como um dos fatores a serem implementados.

Alcoba (2008, p. 205) procurou “compreender melhor a conformação do ninho unicamente em que esta favorece ou dificulta a inclusão dos alunos com deficiência”. Afirma que a pesquisa realizada na Unicamp mostrou que os professores atribuem as dificuldades desses alunos, em seu processo de participação e de aprendizagem, às suas limitações biológicas. Nesse sentido, expressa a necessidade de o contexto universitário avançar no modo de compreender a pessoa com deficiência e, de igual modo, no aspecto assistencialista, ainda presente neste ambiente, advertindo ser preciso ocorrer o “desenvolvimento de uma nova concepção geral do ensino na universidade” (ALCOBA, 2008, p. 206).

Anache, Rovetto e Oliveira (2014) analisam a implementação do AEE numa Universidade, com recorte temporal de 2009 a 2013. As autoras realizaram entrevistas com discentes, docentes, gestores, diretores e funcionários e constataram que o atendimento do AEE estava em processo de implementação, em que os participantes elencaram como primordial as adaptações arquitetônicas e a inclusão do serviço de AEE como integrante da política institucional, pois as transformações no ambiente universitário ultrapassam a estrutura física.

O campo de pesquisa de Pin (2014) foi a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, buscando identificar as dificuldades dos alunos, docentes e coordenadores de curso quanto aos procedimentos metodológicos para inclusão dos alunos com deficiência em sala de aula, a preparação docente e a percepção de discentes. Dentre suas considerações finais sobre a pesquisa, destaca que nem todos os coordenadores de curso endossam a qualificação ou conhecimento sobre a temática, sendo apenas necessário quando houver alunos com essas características; constata a obrigação de comunicação entre os Colegiados e o PEE; reivindica divulgação do trabalho do PEE e sobre alunos com deficiência, registrando ainda que os discentes colocam como dificuldade a questão da acessibilidade e a relação com os docentes. A pesquisadora expressa “que toda comunidade acadêmica está direta ou indiretamente envolvida no processo de inclusão da pessoa com deficiência” (PIN, 2014, p. 102).

Ainda sobre essa mesma Universidade, Góes (2015) desenvolveu sua tese de doutorado intitulada “Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE”. A autora realizou entrevistas semiestruturadas com “alunos com deficiência, professores e coordenadores de cursos que atuavam na ocasião, diretamente com esses alunos, gestores, e profissionais do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)” (GÓES, 2015, p. 25). Essa pesquisa objetivou analisar a política de inclusão e as condições de permanência na Unioeste, por meio da percepção de docentes, discentes, gestores e integrantes da equipe do PEE. Dentre os resultados de sua pesquisa, ressalta-se que está alinhada à pesquisa de Miranda (2014), ao explicitar que cada Universidade desenvolve autonomamente suas ações para o processo de inclusão das pessoas com deficiência, em consonância com a política de Estado.

No ano de 2018, duas dissertações abordam o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Unioeste. A pesquisa de Ivã José de Pádua, intitulada “O papel dos movimentos sociais das pessoas com deficiência na efetivação de políticas educacionais de acesso ao ensino superior na UNIOESTE”, corroborou para explicitar os movimentos sociais, em particular a Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência

Visual (Acadevi) e o Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência no processo de criação e institucionalização do PEE, bem como sua estruturação, organização e diretrizes para o desenvolvimento de atividades correlatas ao acesso, permanência e sucesso deste segmento social nesta Universidade.

A outra pesquisa de mestrado foi “A prática docente nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no contexto da Educação Especial: período de 2012 a 2016”, realizada pela pesquisadora Vanderlize Simone Dalgalo. O objeto da investigação foram as adaptações e flexibilizações curriculares que os docentes da Universidade propiciam aos acadêmicos especiais em seu percurso. A autora também grifou que existe uma interlocução entre docentes, Centros, Colegiados, Equipe do PEE e gestores para assegurar as adaptações e flexibilizações, apesar do contínuo desmonte que a Universidade vem sofrendo em termos de quadro de docentes e funcionários.

Da pesquisa de Miranda (2014), destaca-se que cada Universidade estruturou o processo de inclusão a esse segmento social de modo particularizado, não havendo uma prática uníssona estadual para esse serviço nas IEES/PR. Sobre a questão, Góes (2015, p. 218) considera que “[...] o debate sobre inclusão das pessoas com deficiência precisa se enraizar na estrutura da universidade e nas políticas públicas do Estado do Paraná”.

Borges (2013) faz uma análise sobre a acessibilidade e o ambiente sustentável no Ensino Superior, por meio de uma linha teórica que concebe “uma sociedade sustentável aquela que exercita a democracia, a participação e os direitos humanos, onde um dos pilares fundamentais é o acesso de todas as pessoas a todos os espaços de forma inclusiva” (BORGES, 2013, p. 20). Nessa lógica de raciocínio, a acessibilidade contempla questões de estrutura física, comunicação e didático-metodológicas. A partir desse estudo, revela-se que as políticas públicas de inclusão no Ensino Superior ainda demandam estudos, ações governamentais e transformações no interior das IES.

Com base nos estudos de Mendes (2015), observa-se que, em geral, as pesquisas, ao discutirem o ingresso e a permanência dos alunos com deficiência, expressam as dificuldades que estes enfrentam ao frequentar o Ensino Superior. A contínua busca da superação de preconceitos oriundos de concepções equivocadas, especialmente por parte de membros da gestão universitária, manifestam-se por meio de atitudes e encaminhamentos didático-pedagógicos. No cotidiano, existem barreiras arquitetônicas, bem como restrições de comunicação e tecnologias assistivas.

Por sua vez, Omote (2016) apresenta um estudo sobre a importância das atitudes sociais,

no processo de inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior e registra também que essa temática tem sido uma das atenções de pesquisadores, dentre eles Omote *et al.* (2005), Melo (2009), Santana (2013), Fonseca-Janes e Omote (2013), Maciel (2014). Esses estudos analisam as atitudes sociais de docentes e alunos em relação aos alunos com deficiência que frequentam cursos de graduação, apesar de haver avanços, principalmente em ambientes em que essas pessoas estão inseridas e em cursos com disciplinas sobre Educação Especial/Inclusão/Libras.

Observa-se que as pesquisas estão, em sua maioria, direcionadas à relação interpessoal e pedagógica, fato que demonstra a relevância do desenvolvimento de pesquisas que investiguem as práticas sociais de sujeitos envolvidos no fazer de políticas públicas de atendimento educacional especial/AEE, objetivando assegurar a inclusão, permanência e conclusão de alunos com necessidades especiais/com deficiência em cursos de graduação, pós-graduação e em atividades extensionistas.

Na verdade, devem ocorrer mudanças tanto na estrutura quanto na cultura institucional da universidade, para que o estudante com deficiência tenha não apenas o acesso, mas a permanência com todas as possibilidades de aproveitamento das oportunidades de crescimento e formação para o futuro exercício profissional (OMOTE, 2016, p. 212).

Nessa linha de raciocínio, destaca-se uma das referências pesquisadas, por ser o autor um cientista social, que está analisando em seu artigo o atendimento educacional especializado a alunos com deficiência. A pesquisa de campo em uma universidade pública paranaense, de Silva (2014), retrata o propósito de repensar uma política institucionalizada de acesso e permanência para esse alunado. O estudo etnográfico na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – Unicentro, “com diferentes setores, alunos, professores, tutores e intérpretes”, pode observar a demanda em desenvolver “uma política institucional de inclusão” (SILVA, 2014, p. 421).

O autor, por seu turno, expressa a situação contextual das IES frente a proposição educacional da inclusão, o que envolve a questão orçamentária para adaptações arquitetônicas, as “comunicacionais e a capacitação do corpo docente” (SILVA, 2014, 419). Esses fatos mostram o quanto a sociedade constitui uma padronização, pela qual as instituições “refletem a carência histórica e educacional em incluir alunos que fogem ao escopo das políticas educacionais e às epistemologias de aprendizagem” (SILVA, 2014, p. 419). O estudo desse pesquisador focou a constituição de um ambiente de aprendizagem comunitário para a

reestruturação do programa de inclusão no Ensino Superior.

O “Documento Orientador das Comissões de Avaliação *In Loco* para as Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade”, por sua vez, além de realizar uma revisão de literatura sobre as normas vigentes que norteiam a questão da acessibilidade no Ensino Superior, expressa a compreensão de educação especial governamental nesse nível de ensino. Entre o ideal e o real,

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2016, p. 16).

É com essa abordagem em relação ao Ensino Superior que se toma a Universidade Estadual do Oeste do Paraná como um espaço para estabelecer e aprimorar as ações que possibilitam a ampliação da democratização desse nível de ensino aos setores populares, dentre estes, o segmento das pessoas com deficiência.

É nesse campo que o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) desenvolve suas ações, sendo respaldado pelas Resoluções 323/97-CEPE, 127/2002 CEPE, 209/2016 CEPE, e contando com a participação efetiva da comunidade externa. Tem como objetivo a ruptura das barreiras atitudinais, a superação das barreiras físicas relacionadas aos mobiliários e equipamentos, às edificações e aos espaços urbanos.

A Pesquisa de Borges e Sbardelotto (2018), ao avaliar o processo de democratização da Unioeste, referente às ações realizadas pela equipe da Pró-Reitoria de Graduação entre os anos de 2012 a 2016, retratam:

A avaliação deste percurso indica que a necessidade constante de atualização das políticas de ensino deve responder ao necessário ajuste da forma organizativa da Universidade em resposta a demandas sociais e sobretudo, na democratização do acesso e do cumprimento de sua função social e sua missão como instituição pública, *multicampi*, é produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional, comprometendo-se com a justiça, a democracia, a cidadania e a responsabilidade social, conforme seu Projeto Político Institucional (BORGES; SBARDELOTTO, 2018, p. 193).

Como política de ensino, essas pesquisadoras estão compreendendo que se trata de um “conjunto de ações da administração superior e regulamentações definidas pelos conselhos superiores que expressam a forma como a instituição define a inserção dos estudantes e o percurso por eles percorridos até a integralização de seu curso e colação de grau” (BORGES; SBARDELOTTO, 2018, p. 174). Nesse sentido, os debates coletivos junto aos docentes, Colegiados e Centros abordaram temáticas que envolvem o processo de ingresso na Universidade; assessoria pedagógica aos docentes; políticas de assistência estudantil. Observam o trabalho em forma de Colegiado nos debates e deliberações, construindo em conjunto as diretrizes da Universidade para ampliação da democratização deste nível de ensino, pois abrange ações desde o interior da sala de aula até a gestão administrativa, envolvendo concepção de Universidade, políticas afirmativas, reestruturação de projetos políticos pedagógicos, currículo, readequação de normativas.

Ao longo das décadas, o Ensino Superior no Brasil tem se configurado como um espaço elitista, a par de um movimento para sua democratização. Os dados internacionais e nacionais demonstram “a conclusão dos cursos de graduação”. “O percentual médio internacional da conclusão gira em torno de 40% em relação ao ingresso. Os dados nacionais seguem esse valor” (BORGES; SBARDELOTTO, 2018, p. 266). Isso significa que cerca de 60% dos ingressantes nas Universidades não concluem seus estudos.

Em que pese estes dados revelam um quadro de não acesso ou de não permanência em nível superior, Giroux (2018) considera que esses instrumentos estatísticos são meros instrumentos de mensuração, atrelados ao controle e vigilância dos sujeitos em instituições. Em suas palavras, “o culto da mensurabilidade a serviço da cultura da auditagem tornou-se a nova cara de uma cultura positivista, uma espécie de panóptico empiricista que converte ideias em números, e o impulso criativo, em cinzas” (GIROUX, 2018, p. 4). O autor acrescenta que essa política de mensuração se reduz a técnicas de contabilidade bancária, não estando alinhadas a políticas de reconhecimento social e de avaliação na formação universitária. Em sua abordagem política, social e crítica, endossa que “uma descabida confiança acrítica na métrica e na mensuração passou a ser ferramenta para apagar todas as questões da responsabilidade, moralidade e justiça, da linguagem e das políticas para a educação” (GIROUX, 2018, p. 4).

5.3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Como apontado em seções anteriores, o PEE é produto de mobilização de acadêmicos conjuntamente com associações de/para pessoas com deficiência. Essa característica faz deste Programa um espaço voltado para ações de cunho democrático no processo de estabelecimento de diretrizes e atividades para serem efetivadas no interior da Universidade e em atividades de pesquisa e extensão com a rede municipal e estadual de educação de setores que atuam com a Educação Especial.

Uma das primeiras atividades nesse sentido se refere à banca especial, tanto em circunstâncias de ingresso, quanto as ordinárias. A oferta de banca especial tem por objetivo assegurar as condições específicas dos candidatos com deficiência/necessidades especiais para a realização do concurso vestibular, de modo que não tenha prejuízo no acesso ao conteúdo da prova. Os acadêmicos revelam que não existe deliberação para o PSS (Processo Seletivo Simplificado) com a qualidade do atendimento junto aos acadêmicos pela rotatividade de profissionais.

Das falas de entrevistados, ainda se abstraíram as informações: a Banca Especial assegura aos candidatos as condições necessárias, mas o conteúdo do vestibular é o mesmo e não existem cotas para o ingresso na Unioeste destinadas a este segmento social. De acordo com EA1, o vestibular realizado pela Unioeste foi com banca especial com apoio de TILS, um transcritor e um computador para redigir a redação. Nessa mesma lógica, EA3 fala que nos sete vestibulares teve assegurado o AEE.

“Fui bem assessorado. Prestei o vestibular na Unioeste sete vezes, sempre contemplado com Banca Especial e transcritor leitor, prova oral e tempo adicional. A redação também foi feita de forma oral, o tempo adicional sempre foi suficiente” (Entrevista Acadêmico EA3).

“Fiz vestibular da Unioeste em dois mil e cinco, onde, de quarenta vagas, fiquei em sessenta e quatro. Houve uma falha da Banca que queriam que eu ficasse soletrando a redação, então, na época, acabei tendo prejuízo naquela redação” (Entrevista Acadêmico EA4).

Por outro lado, as situações de AEE se dão no transcorrer do curso, às vezes pelo fato da não aceitabilidade por parte do acadêmico em relação à sua limitação orgânica.

“Treinei bastante. Para fazer o vestibular, você tem que ter um conhecimento muito amplo. Você tem que estar treinado, para fazer as questões, que são objetivas. Na redação fui bem mal, precisava escrever um texto com um número específico de linhas e tenho dificuldade para isso. Quanto ao vestibular, as questões objetivas, já tinha treinado bastante. Tentei uns três anos o vestibular aqui na Unioeste. Nunca solicitei Banca Especial porque eu vim com aquela ideia..., sentia que havia algo, mas não queria acreditar. Sempre acreditei nos meus pais que falavam: “você não tem nada”, “você tem que ter vontade”. Sempre estive buscando essa vontade, até que, nesses três anos de vestibular, e passei, tomando um monte de Ritalina. O médico me prescreveu só Ritalina para estudar e tomando Ritalina e estudando porque eu conseguia manter foco, mas a memória não mudava nada, até que consegui, passei de segunda chamada no vestibular” (Entrevista Acadêmico EA5).

“Posso até citar o que ouço aí fora. Faço parte de um grupo de TDAH, onde uma moça fez o seguinte relato: ‘Fui fazer a inscrição para o vestibular. Coloquei como portadora de necessidades especiais e não havia a opção transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Não tinha e nem outros – do vestibular deste ano. As opções eram cadeirante, cego, surdo, não havia essas outras patologias que são comuns, sabe? Achei que é uma dificuldade que a Universidade tem em reconhecer’” (Entrevista Acadêmico EA5).

Observa-se que o reconhecimento dos direitos do sujeito com deficiência e para além disso, do reconhecimento deste indivíduo como alguém que possui desejos, projetos de vida, sentimentos, conflitos, emoções específicas e produzidas pelo e no social é fundamental. Veja-se a percepção de um participante que vivencia situações de discriminação.

“Todos os surdos sentem como se fossem uma subespécie, inferiores às pessoas ouvintes, que são consideradas normais, todas as pessoas com deficiência. O governo não tem interesse em proporcionar acessibilidade para nós dentro da sociedade. Por exemplo, na Constituição nós temos direitos iguais, a LDB explicita o direito do atendimento, o surdo precisa do intérprete para conseguir se apropriar do conteúdo, mas o nosso direito é suprimido/infringido. Nós, surdos, somos seres humanos iguais aos ouvintes. Nascemos aqui, somos brasileiros, temos que ter direitos iguais. Precisamos que contratem intérpretes na Universidade, o surdo precisa do intérprete para conseguir aprender para ter uma boa formação no futuro. A sociedade, muitas vezes, também está ali, excluindo, existem muitas barreiras dentro da própria sociedade. Nós, da Surdovel, vamos continuar lutando até conseguir o mais rápido possível abrir esse PSS ou até mesmo um concurso para contratar o intérprete, vamos lutar até conseguir acabar com o preconceito, sempre sentimos a questão do preconceito, da discriminação” (Entrevista Comunidade Externa ECE2).

Portanto, o reconhecimento social desse segmento é imprescindível para fomentar, planejar e estabelecer condutas frente o estabelecimento do AEE para aqueles que necessitam deste serviço. Esse comprometimento com a educação acadêmica e profissional do sujeito com

deficiência é reconhecê-los como homens e mulheres que precisam e devem ser empoderados de conhecimentos tácitos e científicos que contribuam para sua autonomia, independência e efetivação de seus projetos de vida. Com essa perspectiva, assegurar a banca especial é uma ação indispensável para que pessoas com deficiência/necessidades especiais possam pleitear uma vaga no Ensino Superior.

O PEE, num primeiro momento, foi um projeto de extensão efetivado apenas no *Campus* de Cascavel. Conforme suas atividades foram sendo desenvolvidas e se destacando, como um recurso de acessibilidade, para que pessoas com deficiência pudessem se candidatar ao concurso vestibular, e, conseqüentemente, viabilizando aos acadêmicos a sua permanência e conclusão das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a coordenadora do PEE propôs transformar o projeto em Programa de extensão permanente e torná-lo *multicampi*. Assim, iniciou-se uma jornada de reuniões envolvendo as associações de pessoas com deficiência e docentes para efetivar essa proposta. Ao final dessas reuniões, como síntese dos trabalhos arrolados, encaminhou-se uma minuta para a PROEX, sendo aprovada a Resolução 127/2002, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que regulamentou os procedimentos para o ingresso e a permanência destes na Unioeste.

O Programa, ano a ano, foi adquirindo experiência, não apenas o PEE, mas os Colegiados e setores da Universidade que, de modo direto ou indireto, estavam em contato com o acadêmico que demandava atendimento singular. É possível visualizar nas publicações sobre o referido Programa que somente pela presença de acadêmicos a instituição tomou as providências para atendê-los.

5.3.1 O Ensino: do Ingresso à Conclusão da Graduação na Unioeste

Até o ano de 2001, havia ingressado na Unioeste, via vestibular, alunos cegos e com baixa visão. Então já era de consenso que, para atender a essa demanda de alunos, era necessário providenciar material digitalizado para que pudessem realizar seus estudos. Contudo, não se apresenta, até os dias atuais, como um processo tranquilo, pois ainda há direcionamento de conduta para que docentes disponibilizem o material com antecedência, para ser digitalizado e fique pronto para o acadêmico estudar para as aulas.

O ingresso de novos alunos cegos e com baixa visão com características distintas requer constantemente arranjos e adequação de tecnologias assistivas, uma vez que todas as especificidades do atendimento se diferenciam de indivíduo para indivíduo. Houve na

instituição alunos com autonomia de mobilidade e habilidades favoráveis no uso do sistema Dosvox e máquina de escrita Braille. Mas também já ingressaram na Universidade acadêmicos com maior dificuldade de trânsito e com menor destreza no uso de tecnologia assistiva.

Apesar da existência de linhas-guia nas passarelas, ainda há percursos não acessíveis. Um exemplo é o percurso do *campus* à Reitoria. Para o cego e a pessoa cadeirante ter acesso à Reitoria, ou desta ao *campus*, é necessário utilizar um percurso específico, ou seja, a calçada externa à lateral da Reitoria até a calçada de acesso ao *campus*. Como são construções não pensadas para o acesso de todos, que foram construídas para pessoas sem limitações físicas e sensoriais, busca-se fazer adequações dentro das possibilidades arquitetônicas e financeiras da instituição. Verificou-se que até o ano de 2014 o trajeto da entrada da Unioeste, passando pelo estacionamento de veículos, não contava com linhas-guia e nem com uma calçada adequada. Somente em torno do anfiteatro que as paredes poderiam ser utilizadas como linhas-guia ou por um trecho da rua Universitária é que se podia adentrar à instituição pelo portão que dava acesso direto à passarela com linhas-guia.

Como os alunos utilizam transporte coletivo, apesar de várias conversas com a Prefeitura Municipal, Acadevi, Direção de *Campus*, o poder executivo ainda não fez as adequações quanto à acessibilidade das calçadas no itinerário entre Terminal Sul e Unioeste.

As adequações da Direção de *Campus* foram: construir uma calçada da entrada da Unioeste paralela ao estacionamento até o prédio Fecivel; entre as calçadas fazer um quebra-molas como passagem para cadeirante; adequar rampas externas para ingresso em edificações; melhorias em banheiro, tornando-o acessível; colocar o elevador para acesso às salas de aula para uso contínuo. Todas essas adequações foram realizadas em 2014.

Em 2002, uma acadêmica surda⁴⁶ ingressou na Universidade, provocando a busca de mecanismos para atendê-la.

⁴⁶ Como experiência, também houve ingresso com baixa visão no curso de Ciência da Computação. Nesse caso, antes mesmo de providenciar as demandas, houve desistência por motivos particulares. No momento da desistência, estava se realizando consulta oftalmológica para verificar o tipo de lupa que seria mais adequada para atender a necessidade visual do acadêmico, a qual seria adquirida pela instituição. Nesse caso, a lupa manual não atendia à necessidade do aluno, uma vez que precisava de ambas as mãos livres para trabalhar no laboratório de informática, no manuseio e montagem de sistemas. A Universidade não realizou a aquisição do equipamento, pois o aluno desistiu do curso e mudou de cidade. Para esse aluno em específico, foi contratado um estagiário e um professor da Ciência da Computação para adaptação de livros da área, pois ele não conseguia com as lupas visualizar, de modo satisfatório, as fórmulas e imagens constantes nos materiais didáticos (livros e textos). O primeiro trabalho iniciado e também não completado devido à desistência do acadêmico foi a adaptação de um livro de física. Todo o conteúdo correspondente a fórmulas e imagens estava sendo descrito. O professor acompanhava o estagiário, orientando e discutindo qual a melhor forma de fazer as descrições. O acadêmico, por sua vez, tinha a responsabilidade de ler o material, verificar se estava entendível no sentido de compreender o

Um dos maiores desafios enfrentados pelo PEE aconteceu a partir de 2002, no sentido de garantir a permanência de uma aluna surda no Curso de Pedagogia. Assim, a contratação de uma professora intérprete estabelece um avanço significativo nesse sentido, fato que coloca a UNIOESTE como uma das primeiras Universidades a adotar efetivamente esta prática para o atendimento de alunos surdos. Ressalva-se, no entanto, que só a atuação dessa profissional não é suficiente para garantir a permanência dessa aluna no ensino superior, outras ações neste sentido se fazem necessárias. Naquele mesmo ano, realizou-se também a Oficina de Educação de Surdos, atendendo necessidades relacionadas ao ingresso de uma aluna surda no Curso de Pedagogia. Essa atividade foi destinada a professores, alunos e funcionários da Universidade, objetivando trabalhar as questões de relacionamento com a pessoa surda. Em 2003 foram realizadas duas palestras, uma com a Professora Ronice Müller de Quadros (Universidade Federal de Santa Catarina) e outra com o Professor José Geraldo Silveira Bueno (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), cuja finalidade foi buscar orientações de cunho teórico-metodológico sobre a educação do surdo no ensino superior (SILVA *et al.*, 2006, p. 64).

Naquele momento histórico, em que havia poucas experiências relacionadas ao ingresso de acadêmicos surdos no Ensino Superior, esse fato desencadeou uma situação de conflitos internos junto à gestão, aos docentes e aos colegas de sala de aula. Esse fato levou a coordenação do PEE a promover palestras com Ronice Muller de Quadros e José Geraldo Silveira Bueno, de modo a orientar e clarificar questões teórico-metodológicas frente a educação de surdos no Ensino Superior.

A contratação do profissional (TILS) – tradutor e intérprete de Libras – foi um dos entraves burocráticos, uma vez que na ocasião a Universidade somente por meio de testes seletivos se assegurou desse profissional na instituição. A manutenção desse profissional desde então tem sido conflituosa, recorrentemente por falta de contratação. Devido à situação de profissionais contratados por teste seletivo, a instituição acaba por ser prejudicada, uma vez que esses profissionais constituem um conhecimento tácito-teórico, que se perde quando estes

conteúdo, construindo mentalmente a fórmula ou a imagem de um esquema. Por motivos que o acadêmico não deixou claro, ele faltava nas aulas e também dava pouco retorno sobre a qualidade do material que estava sendo adaptado, o que dificultava a definição de padrões de descrição de conteúdos de física para acadêmicos com baixa visão.

Outro fator relevante para se expressar com essa experiência diz respeito ao processo de contratação do professor pelo Edital nº 016/2009 - Contrato: 05/04/2010 a 10/06/2011, que atuou na equipe do PEE. Essa contratação ocorreu em regime de urgência pelo Colegiado da Ciência da Computação, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Recursos Humanos e PEE, que concordaram em contratar um professor da Ciência da Computação por meio de teste seletivo com 40 horas semanais dedicadas ao PEE. O primeiro professor contratado inicialmente cumpria suas horas no Programa. Porém, com a precariedade de docentes no Colegiado, somado àqueles que por algum motivo se afastavam da docência, esse docente começou a atuar no Colegiado do curso da Ciência da Computação, até que não estava atendendo mais às demandas de serviço do PEE.

possuem seu contrato rompido com a Universidade. Em substituição, ingressa outro colaborador, que terá que passar pelo processo de qualificação, ou seja, isto é uma constante com os profissionais de AEE. De 2002 até 2018 na Unioeste passaram 10 TILS. Todos fizeram concursos em outras instituições de Ensino Superior. Os participantes da entrevista possibilitam abstrair suas angústias frente a esta situação:

“O surdo tem uma angústia muito grande, porque, por exemplo, desde dois mil e dez estamos lutando pela questão do concurso para intérprete de Libras e até agora não conseguimos. Essa troca de intérprete é horrível para surdo, de ter que explicar tudo para um novo profissional a cada dois anos. Isso em relação à luta me desanima, a ausência de respostas concretas, a falta de respeito do Governo em relação às leis, dos direitos da pessoa com deficiência, do surdo. Tanto o surdo quanto ouvintes pagam impostos: somos pessoas iguais e não temos nossos direitos. Essa barreira da comunicação impede que ele exerça sua cidadania: não existe respeito à identidade, meu sonho é que tenham intérpretes, que a comunicação seja melhor no futuro” (Entrevista Docente ED4).

A equipe do PEE, ciente dessa preeminência, desde 2005 iniciou um movimento junto à SETI, promovido pelos Programas e Núcleos de Educação Especial do Paraná para a criação da função e da vaga no quadro de funcionários dos IEES do Paraná. Participaram desta reunião, que ocorreu na Reitoria/Unioeste, representantes dos Programas e Núcleos de Educação Especial da UEPG, Unicentro, Unioeste e da APPIS. Assim, o setor de Recursos Humanos das instituições junto à SETI devido a essas mobilizações e regulamentações, oficializado por meio de Ofício do Reitor da Unioeste, que foi imbuído de representar em ofício as demais IEES do Paraná, constituíram em 2009 uma comissão para discutir a criação do cargo e a função deste profissional no quadro de servidores da Unioeste.

“Nós estivemos participando de uma conversa junto ao sistema federal de ensino, que foi resolvido por uma demanda judicial e o não estadual. Então, inclusive essa demanda judicial do ensino federal tirou boa parte dos intérpretes que nós tínhamos aqui. Também esse pequeno avanço que a gente está tendo no ensino à distância, para mim é só o começo. Acho que nós temos muito para avançar, é o primeiro curso de graduação de LIBRAS. Então demonstra que a Unioeste presta atenção nessas questões” (Entrevista Docente ED1).

Os Programas e Núcleos mobilizados conseguiram compor essa comissão, debatendo a respeito das seguintes questões: Esse profissional deveria ser docente ou técnico? Como técnico, deveria ter atribuição de realizar extensão e pesquisa? Caso docente, como ficaria o regime de trabalho? Deveria atuar apenas em sala de aula ou ter carga horária para estudo dos

textos que iria interpretar e traduzir e qual carga horária? Dessas reuniões, elaborou-se uma minuta de projeto de Lei para a criação da função de Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e que tal função seria técnica e não de docência. Em que pese seja uma função técnica, as atribuições estão vinculadas diretamente a questões pedagógicas, portanto, era preciso assegurar carga horária, para estudos, pesquisa e extensão (UNIOESTE, 2018c). Foram cinco anos de mobilizações e cobrança às Universidades e SETI. Em 2010, o poder legislativo aprovou⁴⁷ a Lei 16514, que “inclui a Função de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no rol de funções da Classe I, do cargo Único de Agente Universitário da Carreira Técnica Universitária das Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES)” (PARANÁ, 2010).

Por ingenuidade ou ausência de conhecimento sobre como de fato os trâmites burocráticos e jogo de poder decisório ocorrem nas instâncias governamentais e na Assembleia Legislativa, fica em suspenso como uma minuta elaborada por um coletivo, constituído de servidores estatais, mas que ouviram os sujeitos interessados, intérpretes e surdos, pode ter sido ignorada. Outra possibilidade poderia ser que os legisladores teriam entendido que a questão das atribuições e atuação comporiam a redação do perfil profissiográfico.

Dentre todas as questões abordadas e debatidas, as únicas respeitadas no projeto de Lei aprovado foram a função como técnica e não de docência e como função de nível superior. Apesar do retrocesso devido às supressões dos artigos que detalhavam a função, pode-se inferir que foi um avanço. Entretanto, isso não resolveu os problemas de falta de TILS nas IEES do Paraná. Outro limite foi em relação ao nível que o profissional seria enquadrado na instituição, influenciando no salário que receberia. Como foi enquadrado no nível de graduação, não poderiam receber gratificação sobre a titulação e, como aprovaram a função, mas não as vagas para efeito de concurso, cada Universidade tratou a questão de modo distinto.

A Unioeste iniciou testes seletivos para a função de intérprete de Libras. Na época e até os dias atuais, as divergências sobre a questão do cargo/função de ser técnico ou docente permanece. Há mobilizações para mudança da Lei no sentido de tornar uma função de docência. O fato é que, mediante a falta de concurso público, muitos profissionais TILS que trabalharam

⁴⁷ Dos sete artigos do projeto de Lei que constava a criação da função, a atuação, as atribuições, do suporte pedagógico ao ensino, extensão e pesquisa, ficaram os artigos relacionados à criação e à função. Após a aprovação na Assembléia Legislativa, reduziu-se a Lei a três artigos. “Art. 1º. Fica incluída, no rol de funções da Classe I, do cargo Único de Agente Universitário da Carreira Técnica Universitária das Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES), de que dispõe o anexo II da Lei nº 15.050, de 12 de abril de 2006, a Função de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Art. 2º. O ingresso na função de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS será na Série de Classe C e o requisito de ingresso é Graduação. Art. 3º. A presente Lei entrará em vigor na data de sua publicação” (PARANÁ, 2010, p. 1).

na Universidade de 2 a 6 anos realizaram concursos e ingressaram em instituições federais. Dessa forma, todo o investimento realizado com estes profissionais, a vivência que adquiriram na função de interpretar no Ensino Superior, a interação com o acadêmico, os conhecimentos de Libras e os termos técnicos, conceitos e conteúdos das disciplinas se perderam para a instituição. Entretanto, os maiores prejudicados são os acadêmicos surdos que necessitam de um profissional qualificado para atuar no nível de Ensino Superior. O rodízio de TILS acarreta consequências irreparáveis, pois pode levar o acadêmico à não compreensão dos conteúdos abordados pelo professor, conseqüentemente resultando em notas baixas e reprovações.

“A situação é bem desfavorável. Este ano a gente teve uma troca bastante intensa, na área da computação, vários termos que são utilizados nas aulas não são nativos de Libras, então muitas vezes nós temos que fazer adaptações, criar novos gestos, novos símbolos, para adaptar para os conceitos da Ciência da Computação. Começa a trabalhar um profissional, quando ele já criou todo o dicionário, já pegou o jeito da disciplina, ele sai, entra outro e começa tudo de novo. Então é complicado. Às vezes até o próprio tradutor, quando ele começa a entender a disciplina, como funciona, os jargões, as palavras técnicas, ele tem que sair, entra outro e então começa tudo de novo, atrapalha muito o processo, principalmente no caso do AI. Porque eu lembro que ele trabalhava com a PAEE, porque ela já estava trabalhando há bastante tempo as disciplinas com ele então ela já tinha formado uma base bem boa para fazer essas traduções. Acho que ela saiu para o mestrado e, desde então, foram muitas trocas; não é favorável para o aluno essa modificação” (Entrevista Docente ED3).

Em decorrência das dificuldades contínuas de assegurar o TILS aos acadêmicos surdos, em 2013 as IEES/PR se reuniram na Unicentro para discutir essa situação nas Universidades e reativar o Fórum Estadual de Educação Especial das IEES/PR (FEEEEIEES/PR, 2014), objetivando o fortalecimento coletivo para que as reivindicações realizadas junto aos gestores fossem ouvidas (FEEEEIEES/PR, 2014). Apesar de a reunião ter sido positiva e animadora em termos de mobilização, a reativação do Fórum somente ocorreu em 2014, na cidade de Londrina.

Nesse contexto, representantes dos Núcleos e Programas de Educação Especial das IEES organizaram um encontro para retomar as discussões sobre o “Fórum Estadual de Educação Especial das IEES do Paraná”, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 19/09/2014. Nos dias 18 e 19 de setembro de 2014, a UEL estava promovendo o “IV Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior”. Por essa razão, os profissionais envolvidos nos trabalhos dos Núcleos e Programas das IEES entenderam que seria um momento produtivo para o encontro, que discutiria a possibilidade da reorganização desse Fórum. Das sete IEES

paranaenses, cinco se fizeram presentes. A Associação dos Surdos de Cascavel (Surdovel) também se fez presente.

[...] a recriação do Fórum Estadual de Educação Especial no estado, agora denominado “Fórum Estadual de Educação Especial das IEES do Paraná”, em 19 de setembro de 2014, e a decisão coletiva de seus membros, demarcada nesta data, de que todas as IEES tramita ofícios em suas instâncias superiores e os emitirão para a SETI, solicitando abertura de concurso público para contratação de intérpretes, como exige o Decreto nº 5296/2004 e a Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (PARANÁ, 2015a, p. 1).

No entanto, apesar da variedade de temas que essa reunião precisava abordar, ficou registrada como sendo a primeira do Fórum, com a seguinte pauta: a) retomada de ações referentes à contratação de tradutor/intérprete de Libras para as IEES; b) discussão sobre cargos de apoio ao serviço de Educação Especial nas Universidades Estaduais [especialistas e técnicos]; c) elaboração de proposta para um modelo de serviço estadual de AEE comum a todas as IES; d) organização de um Fórum Estadual de Educação Especial das IEES/PR; e) reivindicação de um serviço de apoio da SETI aos Programas, Núcleos e demais serviços de Educação Especial das IEES/PR. Como também, realizar um seminário na SETI, com objetivo de que cada IEES/PR pudesse expor o contexto no qual o processo de inclusão de alunos especiais se encontrava; a composição de uma diretoria provisória; uma reunião, em março/2015, para eleição de Diretoria com mandato de dois anos; a apresentação de minuta de Regimento do Fórum; encaminhamento de ofício solicitando a criação de setor, na SETI, para fomentar políticas de Educação Especial junto às IEES/PR (FEEEIEES/PR, 2014).

No ano de 2015, o Fórum realizou dois encontros: um em Guarapuava, aprovando o Regimento Interno de funcionamento deste; o segundo foi um seminário que ocorreu na SETI. Nessa ocasião, foi entregue um ofício para representantes da SETI solicitando concurso público para tradutor e intérprete de Libras, a constituição de uma equipe de Educação Especial daquela Secretaria, definição orçamentária para os Núcleos e Programas de Educação Especial e a instituição de políticas para atender às demandas postas a esses setores das IEES/PR. As exposições realizadas pelos representantes desses Núcleos e Programas reafirmam questões expressas, na pesquisa de Miranda (2014), de que cada Universidade Estadual/PR se organiza de modo particularizado, contribuindo para levantar a hipótese de possível ausência de alguns serviços e/ou certa precariedade no estabelecimento de ações para o atendimento realizado por esses Núcleos e Programas. Em 2015 havia demandas ainda descobertas, em nome do Fórum

de Educação Especial das IEES/PR, o Presidente do Fórum Permanente de Pró-Reitores de Graduação das Instituições Estaduais Públicas de Ensino Superior do Paraná (Progrades) fez a seguinte solicitação à SETI:

Vimos solicitar à Vossa Excelência agilidade na abertura de concurso público para contratação de novos docentes e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em decorrência da necessidade de garantir condições mais favoráveis de trabalho para a área e melhor qualidade de ensino aos estudantes dos Cursos de Graduação [Licenciatura e Bacharelado] e pós-graduação das IEES/PR [Instituições Estaduais de Ensino Superior],... Neste contexto, solicitamos ainda o apoio de Vossa Excelência para organizar na SETI [Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná], uma divisão/setor ou equipe de profissionais que se responsabiliza especificamente pelo trato das questões referentes à Educação Especial no Ensino Superior das IEES [Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná] (PARANÁ, 2015a, p. 2).

As mobilizações por parte dos membros do Fórum junto à esfera estatal do Governo não surtiram o efeito esperado, pois o Governo não formalizou nenhum encaminhamento ou proposta. Os membros do Fórum fizeram muitas outras reuniões. Como estratégia política, foram convidados para o Seminário parlamentares, representantes do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COEDE), Reitores e Pró-Reitores, representantes da SETI, Secretaria Administrativa e da Fazenda, Governador e Vice-Governador. A principal temática do evento ficou definida como a questão da institucionalização de uma política de Inclusão para o Ensino Superior, envolvendo recurso orçamentário e contratação por meio de concurso público para profissionais do atendimento educacional especializado; exposição dos Programas e Núcleos explicitando os desafios e limites que se colocam diariamente para assegurar as condições educacionais de docentes e acadêmicos nessas Universidades.

Destaca-se a tomada de ciência sobre a “Minuta da Deliberação que Trata das Normas para a Modalidade - Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná”. Foram conselheiras do CEE que explanaram sobre esse conteúdo no referido evento. A minuta ficou disponibilizada para consulta pública entre 29/02/2016 e 15/04/2016, porém, o prazo que o CEE estabeleceu para o Fórum foi até 08 de abril de 2016.

Na ocasião, solicitou-se ao CEE o fomento de audiências públicas no interior do Paraná e não por consulta pública via rede de internet, bem como o tempo plausível, sem acarretar

aligeiramento (FEEIEES/PR, 2016). Houve um esforço conjunto⁴⁸ para que o CEE/PR atendesse à demanda das audiências públicas com tempo hábil para estudos, análise e elaboração de alterações.

Em que pese, tenha sido a Coordenadora do Fórum de Educação Especial/IEES/PR que encaminhou essa metodologia ao CEE, este se reportou ao Reitor da Unioeste em resposta ao solicitado. Essa resposta ao Reitor da Unioeste sobre a solicitação foi recusada com a justificativa de que várias instituições educacionais e associações foram consultadas e de que a pauta precisava ser apreciada “no semestre em transcurso” (PARANÁ, 2016a, p. 1) ordinário do CEE, no bimestre subsequente à data estabelecida para recebimento das propostas, que era 08 de abril de 2016. Esse contexto demonstra as correlações de forças nas tomadas de decisões, em que processos que aparentam ser democráticos também cerceiam a participação de coletividades.

Como relatado no capítulo anterior, uma das ações do PEE junto às demais Universidades Estaduais foi a retomada do Fórum Estadual de Educação Especial, no sentido de fortalecer as reivindicações junto ao Governo de Estado. Porém, como observado, apesar dos esforços, os avanços foram praticamente nulos em termos de políticas de inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior. Pelo contrário, a partir do final de 2016, a situação se tornou caótica. A coordenação do PEE teve conhecimento de que no ano seguinte, 2017, não haveria teste seletivo nem para o TILS, nem para o profissional de apoio pedagógico. Outra batalha se iniciou, para que o Governo de Estado autorizasse o processo seletivo.

Essa situação acontece pelo entendimento, após atuações do Ministério Público, do direito das pessoas surdas ao serviço de tal profissional. O que a Universidade pode ainda fazer como pressão? Contamos com as organizações das pessoas com deficiência, suas entidades de defesa de direitos, dos Conselhos dos Direitos da Pessoa com Deficiência e outros para fortalecimento dessa luta junto ao Governo do Estado do Paraná e à SETI – Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (UNIOESTE, 2017c, p. 2).

Observa-se que a gestão da Unioeste e demais Reitores e Pró-Reitores, de certo modo, tomam posição em solicitar para a SETI tomada de decisão em prol das demandas dos acadêmicos surdos. Na hierarquia institucional, o PEE está subordinado à Direção de *Campus*

⁴⁸ Esse movimento também envolveu alunos com deficiência, Conselho Municipal das Pessoas com Deficiência, Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Cascavel.

e à Reitoria. Logo, depende das articulações com os setores da Reitoria, Recursos Humanos, Pró-Reitorias e Gabinete do Reitor para dialogar com o Governo de Estado e SETI.

Nessa lógica, a retomada do Fórum Estadual de Educação Especial das IEES do PR, proporcionou dois fatores relevantes. O primeiro diz respeito ao fato de que o Fórum não está subordinado à hierarquia institucional das IEES/PR, o que permite ter autonomia para definição de pautas a serem levadas à SETI (Superintendência) e outras Secretarias de Governo. Outra questão é o fortalecimento da temática mediante mobilização entre servidores que atuam com a Educação Especial das IEES/PR. Parece que falta, nessa mobilização, constituir mecanismos para associações de/para pessoas com deficiência e acadêmicos participarem das reuniões do Fórum, apesar de que em algumas reuniões houve a participação de acadêmicos com deficiência. Tendo o seminário na SETI uma repercussão inócua para a questão dos TILS, a coordenação do PEE fomentou outras mobilizações no afã de assegurar os atendimentos necessários aos acadêmicos com deficiência/necessidades especiais na Unioeste.

As IEES do Paraná intensificaram a luta pela criação das vagas de TILS com apoio dos Pró-Reitores de Graduação, tendo o Fórum de Educação Especial das IEES realizado Seminário na própria SETI, em 19/11/2015. Que contou com a participação de três Conselheiras do CEE-PR. ocasião em que foi entregue a Carta conjunta do PROGRADES-PARANÁ e do Fórum, com solicitação específica de agilidade na abertura de concurso público para contratação de docentes e intérpretes de Libras e também de organização, na SETI, de uma divisão ou setor responsável pelo trato das questões referentes à Educação Especial do Ensino Superior. Não houve retorno algum (UNIOESTE, 2017c, p. 1).

Assim, em decorrência dessa possibilidade de não haver profissionais para atender aos acadêmicos e docentes surdos, o PEE, em conjunto com acadêmicos, docentes, associações de pessoas com deficiência, promoveram uma série de manifestos em Cascavel e outras cidades, como Foz do Iguaçu. Na ocasião da audiência pública,⁴⁹ a docente da Unioeste explicitou:

⁴⁹ Participação na Audiência Pública da Comissão de Defesa do Ensino Superior da Assembleia Legislativa do Paraná, em 01 de setembro de 2017, na cidade de Cascavel, no Teatro Municipal Sefrim Filho. Nesta audiência, todos que fizeram uso da palavra falaram em prol da defesa da educação superior de qualidade, pública e gratuita, e da autonomia da universidade. A data de 21 de setembro foi estabelecida como dia nacional de luta das pessoas com deficiência. O Fórum Municipal e Regional em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência promoveu mobilização em frente à Catedral de Cascavel, denunciando o desmando do Governo de Estado com o atendimento educacional especializado aos surdos na Unioeste. Em Foz do Iguaçu, surdos e ouvintes promoveram uma audiência pública neste dia 21 de setembro.

Nessa audiência pública a professora Andréa Mazacote, usuária da Libras, da Unioeste, explanou as dificuldades de acesso a informações e ao conhecimento devido a hegemonia da oralidade e da falta de TILs para atendê-la na Unioeste. Em suas palavras “Nós não criamos muros, são vocês que criam muros e se trancam para que nós não possamos acessá-los” (SILVA; RUSCHEINSKY; SILVA, 2017, p. 7).

Pelos documentos do PEE, inúmeras ações foram tomadas junto à Reitoria, Pró-Reitoria de Graduação e de Recursos Humanos, na tentativa de assegurar a continuidade dos profissionais TILs e os de atendimento educacional especializado (transcritor e leitor). O relato da Pró-Reitoria de Recursos Humanos tem como justificativa para a falta de contratação de TILs a não autorização do estado para a realização de concurso ou de teste seletivo. Por outro lado, a SETI afirma que a Unioeste possui autonomia para realizar os testes seletivos.

[...] as universidades estaduais têm autonomia para realizar concursos públicos desde que existam vagas autorizadas, que são abertas quando há pedidos de exoneração ou falecimento. No caso da Unioeste, a própria instituição deve avaliar o quadro e se possui essas vagas autorizadas, para daí sim realizar o concurso (KESSLER, 2017, p. 2).

Parece haver certo impasse entre a gestão da Universidade e a SETI. Essa situação traz prejuízos para os docentes e os acadêmicos que utilizam os serviços do TILs. Em setembro de 2017, a situação se acirrou, uma vez que os contratos de TILs se encerraram. Na ocasião, havia um intérprete apenas para atender dois acadêmicos e um docente, além dos alunos do cursinho pré-vestibular e os cursos de extensão de Libras. Isso comprometeu todo o trabalho de apoio pedagógico e de sala de aula. A coordenação do PEE fez reuniões com a PRAF, o RH e com o chefe de Gabinete do Reitor. Como último recurso, os acadêmicos entraram com mandado de segurança. A SETI solicitou explicações à Reitoria e esta, ao PEE. Os docentes do Colegiado da Ciência da Computação ratificaram a necessidade de TILs, sendo o documento enviado ao Reitor.

No ano de 2017 foram tomadas diversas iniciativas para resolver o problema em questão. Dentre estas, destaca-se o encaminhamento do Reitor enviado para o Secretário da SETI. Desde junho de 2017, a Unioeste estava incumbida pela SETI de responder ao Ministério Público a situação do AEE para os acadêmicos. Primeiro para o Ministério Público de Francisco Beltrão e depois pelo de Toledo. A Unioeste recebeu o Ofício nº 427/2017, de 10 de agosto de 2017, do Ministério Público do Estado do Paraná, da 5ª Promotoria de Justiça da Comarca de

Francisco Beltrão. Nesse documento, a promotora Beatriz Aguiar Arend Schmidt solicitou ao magnífico Reitor as seguintes informações.

Requisitar informações, a serem prestadas no prazo de 15 (quinze) dias - as quais deverão vir acompanhadas de documentação comprobatória do alegado -, sobre a atual situação vivenciada pela Universidade com relação à contratação de profissionais intérpretes de Libras, fazendo constar: a) quantos intérpretes da Libras já foram contratados pela UNIOESTE nos últimos cinco anos, indicando sua lotação entre os *campus* da referida instituição de ensino; b) qual é o certame utilizado pela UNIOESTE para a contratação destes profissionais - Processo Seletivo Simplificado ou Concurso Público; c) se há previsão em Lei Estadual de cargos de natureza efetiva para os intérpretes de Libras da UNIOESTE; considerando a indicação de contratação temporária de intérprete de libras; d) com que frequência os profissionais intérpretes da Libras são contratados pela Universidade e lotados entre os *campus*; e) quantos acadêmicos frequentaram ou frequentam cursos oferecidos pela UNIOESTE e, por apresentarem deficiências, necessitam ou necessitam de intérpretes de Libras, em cada *campus*; f) se há períodos em que os acadêmicos aludidos no item anterior frequentam a UNIOESTE sem o apoio de intérpretes da Libras, em cada *campus*; sopesado o calendário acadêmico do presente ano, g) quantos acadêmicos com deficiências e que necessitam de intérpretes de Libras para frequentarem as aulas dos cursos oferecidos pela UNIOESTE em cada *campus* estariam sem o apoio destes profissionais; e) outras questões reputadas relevantes para a elucidação de pontos controversos e relacionados à contratação de intérpretes de Libras pela UNIOESTE que se entender pertinentes para fins de exportação ao Ministério Público (PARANÁ, 2017b, p. 1-2, grifo do autor).

O documento da Promotoria⁵⁰ foi desencadeado por uma candidata surda que solicitou banca especial. Em resposta, a Unioeste expressou a situação de demandas e a dificuldade de TILS para atendê-los (UNIOESTE, 2018a). As informações solicitadas pelo Ministério Público foram as seguintes:

1. Listagem atualizada de acadêmicos com deficiência que frequentam a universidade, declinando nome, curso, *campus*, deficiência, e se possui ou não acompanhamento especializado (professor de libras, leitor e transcritor, professor de apoio, etc.);
2. Na hipótese de algum dos estudantes ter, recentemente, p acompanhamento especializado cessado, descrever a razão e a data em que o profissional foi afastado da função.
3. Os recursos que sustentam o projeto em questão são vinculados a alguma Secretaria de Estado ou advém dos recursos gerais da universidade? O

⁵⁰ Também foi solicitado informações pelo Ofício 815/2017, de 15 de agosto de 2017 do Ministério Público do Estado do Paraná - 5º Promotoria de Justiça de Toledo, sendo que a motivação do referido documento foi o mandado de segurança impetrado pelo acadêmico com diagnóstico de “Paralisia Cerebral Tetraparesia + Luxação de Quadril/dor refratária + Ansiedade e baixa visão”, matriculado no *Campus* de Toledo.

programa corre o risco de ser suspenso em razão de eventual corte de recursos?

4. A universidade possui autonomia na contratação ou depende de autorização? Na segunda hipótese, autorização de que órgão, autoridade ou setor? São servidores efetivos ou temporários (pss)?

5. O PEE está presente em todos os *campus* da universidade?

6. No caso específico do acadêmico JONATHAN CARLOS HERCKERT, estudante do 2º ano do curso de serviço social, campus Toledo:

a) Qual seu diagnóstico e que atendimento especializado recebe ou recebia, justificando na hipótese de suspensão?

b) Foi realizada análise específica do caso (parecer psicopedagógico ou semelhante), na hipótese positiva, encaminhar cópia.

c) Levando em consideração as barreiras impostas pela deficiência, o acadêmico teve adaptação curricular, com a utilização de recursos que maximizem seu potencial cognitivo (PARANÁ, 2017c, p. 1-2).

Em resposta à Promotoria de Justiça de Toledo, a Unioeste envia o Ofício 02/2017, de 12 de setembro de 2017, expondo as dificuldades pelo processo seletivo que não era autorizado pelo governo devido à mudança no sistema de controle de pessoal da SEAP. Informava também que em alguns momentos os acadêmicos poderiam ficar sem AEE e que a manutenção do PEE era de responsabilidade da Universidade. Destacava também que o acadêmico que utilizava os serviços do transcritor/leitor (profissional do AEE) ficaria sem o referido atendimento. Além disso, salientava a urgência de teste seletivo para o profissional do AEE (transcritor e leitor) e de TILS (UNIOESTE, 2017g).

A Unioeste foi obrigada a contratar TILS via teste seletivo e o profissional do AEE por determinação da justiça para atender ao *Campus* de Toledo. Já o *Campus* de Cascavel possui três profissionais do AEE, sendo que dois ainda estão com contratos em vigência, além de um contratado por cargo comissionado. Até o ano de 2018, como pode ser observado, as atividades do AEE na Unioeste estavam sendo supridas mediante determinação judicial, motivada pelos acadêmicos que usam os serviços do AEE (UNIOESTE, 2018a, 2018b, 2018c). Com essas explicações, observa-se que as ações do Programa para manutenção dos serviços de profissionais que atendam às necessidades dos acadêmicos com deficiência/necessidades especiais estão vinculadas às determinações das Pró-Reitorias, Reitoria, Secretarias de Estado. Dessa forma, as ações do PEE são limitadas, estando subordinadas às instâncias superiores.

As mobilizações, apesar de darem visibilidade na mídia, não foram suficientes para sensibilizar o Governo de Estado. Somente mediante determinação judicial que o Estado autorizou o teste seletivo para TILS. Todas essas situações descritas parecem demonstrar que esses serviços estão sendo assegurados com precariedades, entre momentos de maior tranquilidade e outros com turbulências, inseguranças e rupturas do serviço. Dentre outras

atividades de ensino que o programa oferta, estão:

- Articulação junto à Prograd para implementação da disciplina de Libras e de Fundamentos da Educação Especial nos cursos de graduação, as quais foram implantadas no curso de Pedagogia, sendo que Libras também ocorreu nos cursos de Licenciatura e Medicina.
- Articulação com Núcleo de Educação à Distância da Unioeste para implementação do curso Letras/Libras (licenciatura e bacharelado). Após alguns anos de elaboração de projetos realizado em conjunto com a equipe do NEADUNI/Unioeste, conseguiu aprovação da UAB – Universidade Aberta do Brasil – para ofertar esses cursos. Em 2015, realizou-se o primeiro vestibular para início das aulas em 2016.
- Orientação pedagógica aos Colegiados e professores que possuem alunos com deficiência/necessidades especiais.

5.3.2 As Atividades de Extensão e de Pesquisa na Temática

O movimento para o estabelecimento de políticas públicas de Educação Especial aparenta estar em conformidade com os estudos de Carvalho (2008) e Wilhelm (2010), pois consideram que existe, ao mesmo tempo, uma ampliação na educação, mas, também, a permanência da discrepância desses estendidos pelo ensino regular, havendo, portanto, uma significativa demanda reprimida. Os estudos de Rossetto (2009) acrescentam apontamentos para reflexão, quando expressa que vem “pesquisando e acompanhando o ingresso e a trajetória acadêmica dos alunos com deficiência que, vencendo barreiras e impedimentos de toda ordem, chegaram até a Universidade” (ROSSETTO, 2009, p. 14-15).

A equipe do PEE de Cascavel compreende que a educação formal não se inicia na Universidade, ou seja, num processo regular, os alunos precisam cumprir com a educação básica para adentrar o Ensino Superior; desenvolvem atividades de extensão junto às associações de/para pessoas com deficiência, setores da rede pública municipal e estadual de educação especial e outros setores que atuam com a política de inclusão desse segmento social.

Nesse aspecto, o PEE fomenta e promove diversas atividades extensionistas junto à comunidade externa, em parceria com setores da esfera pública e com movimento de pessoas com deficiência, como: Assessoria de Políticas Públicas e Inclusão Social (APPIS), Fórum Municipal e Regional de Pessoas com Deficiência, Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual (Acadevi), Centro de Atendimento Pedagógico na área Visual (CAP);

Centro de Atendimento Pedagógico na área da Surdez (CAS) e outros. Essa parceria permite que as atividades promovidas estejam em maior consonância com as expectativas do público a ser direcionado os trabalhos, que podem ser na formação continuada para professores e profissionais que atuam na área da Educação Especial/Conhecimentos em Tecnologias Assistivas (TA), integração interpessoal em ambientes escolares e de trabalho/formação política de pessoas com deficiência, objetivando potencializar as participações em definição de políticas públicas para esse segmento social.

- Cursos de Libras ofertados desde 2003 em parceria com o CAS, SEMED e APPIS. Desde 2015 o IFPR de Cascavel faz parte desse trabalho.
- Curso de tecnologia assistiva para pessoas cegas e com baixa visão em conjunto com o CAP municipal e estadual, como: curso do sistema Dosvox e leitor de tela NVDA.
- Curso de convivência: “Como se relacionar com a pessoa com deficiência”, desenvolvido em parceria com a APPIS.
- Cursos de formação continuada para professores da rede pública. A oferta entre 2005 e 2011, com três edições, foram financiados pelo MEC/SESu.
- Seminários de extensão promovido pela Acadevi com apoio do PEE.
- Seminário de Educação Especial pelo PEE, que busca atender às demandas da comunidade externa, articulando a reflexão teórica com a prática. No ano de 2018, foi realizado o XIII Seminário.

Todas as atividades extensionistas desenvolvidas estão vinculadas à constituição de ambientes inclusivos, para que as pessoas com deficiência tenham materialidade em termos de educação formal, para ingressarem no Ensino Superior. Isso pode ser observado nos princípios norteadores do PEE, expressos na Resolução 209/2016/CEPE, art. 3º:

- I - a universalização do acesso à educação;
- II - a articulação com os diversos setores da Universidade, de Entidades e Organizações para pessoas com deficiência;
- III - a contribuição para a superação de preconceitos e discriminações, compreendendo a pessoa com necessidades especiais como sujeito social;
- IV - a concepção de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- V - o apoio à formação continuada na área de Educação Especial em todos os níveis e modalidades da prática educacional;
- VI - a prestação de esclarecimentos, orientações e recomendações aos acadêmicos, aos servidores e aos membros da comunidade externa que apresentam necessidades especiais, que dar-se-á na forma de atendimento educacional especializado (AEE) aos acadêmicos e sob a forma de apoio, tanto

aos servidores como aos membros da comunidade externa quando participantes de atividades extensionistas (UNIOESTE, 2016, p. 3).

Esses princípios estabelecem um compromisso político para além dos muros da Universidade. A equipe reduzida perante as atividades desenvolvidas, seja de ensino, extensão ou pesquisa, impõe uma dinâmica em constante dilema no sentido de qual atividade priorizar. Como regra de prioridade, o acadêmico deve ser o primeiro a ser atendido. Porém, surgem circunstâncias em que as atividades de extensão não podem ser colocadas em segundo plano, pois o compromisso com a comunidade externa foi assumido pela qualidade da atividade a ser realizada, o respeito e a idoneidade da Unioeste em termos ético e político. Quanto à pesquisa neste campo, em 2005, profissionais docentes e técnicos, acadêmicos que utilizavam o serviço do PEE constituíram um grupo de estudos intitulado “Educação da Pessoa com Deficiência na perspectiva Vigotskiana”. O objetivo era aprofundar os conhecimentos da obra de Vigotski – “Fundamentos de Defectologia” – e ao mesmo tempo fazer a sua tradução.

Os egressos hoje são profissionais concursados do Estado. O tempo de cada um está restrito aos seus compromissos de trabalho, acarretando a dispersão e a dificuldade de manter a regularidade dos estudos. Porém, foram os estudos que possibilitaram aos membros deste grupo de estudos avançar em termos teóricos em relação à concepção de pessoa com deficiência. Cada membro se vinculou a outros grupos de pesquisa que estão institucionalizados no CNPq. Um dos primeiros grupos de pesquisa a que a maioria dos membros se vinculou foi o de “História, Sociedade e Educação no Brasil do Oeste do Paraná” (HISTEDOPR). Depois, alguns, gradativamente foram saindo e ingressando em outros.

Nessa lógica, as atividades de pesquisa tornam-se fundamentais, subsidiando as atividades desenvolvidas por esse grupo de profissionais, alunos e comunidade externa, que são integrantes do Colegiado do PEE, pois são os estudos e pesquisas que norteiam a fundamentação teórico-metodológica das ações extensionistas e de ensino. Face às diferentes formações dos membros do PEE, hoje existem grupos que estão alinhados à teoria vigotskiana, a qual tende a subsidiar a maioria das atividades promovidas e os direcionamentos nas instâncias do ensino e outros que se dedicam a distintas fundamentações, como a abordagem comportamental e as teorias progressistas.

6 A UNIOESTE COMO CAMPO DE ESTABELECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/AEE PARA O ENSINO SUPERIOR

Os objetivos deste estudo alinham-se à afirmação da ampliação das pesquisas sobre a PCD/PNEE na área do conhecimento das humanidades e as teorias sociais, de modo a compreender que o defeito por si só não impede seu desenvolvimento, mas que o social, suas relações e ambientes produzem barreiras que promovem as limitações em sua constituição como sujeito em seu mundo circundante. Alinhado a essas perspectivas analíticas de que o social é o principal produtor dos efeitos da deficiência, este estudo investiga o estabelecimento do AEE na Unioeste, possibilitando clarificar as ações dos atores desde o fator decisório até o administrativo, as quais podem contribuir para a compreensão da efetivação de direitos.

Para tanto, esta análise avança para compreender as relações sociais presentes no processo de estabelecimento das políticas públicas para o AEE no interior da Universidade e suas interlocuções com as contingências externas. Os pressupostos, os objetivos e mesmo a investigação estão alinhavados e perfilados a tal modo ou visão. Ademais, “a epistemologia, a história e a teoria subjacentes a um campo de estudo não podem ser separadas de sua retórica” (BAUER; GASKELL, 2015, p. 310).

A dimensão reflexiva do conhecimento relaciona-se com o mundo vivido e a realidade das práticas sociais. A partir de Bauer e Gaskell (2015), pode-se inferir que o campo de pesquisa do *corpus* da investigação sobre políticas públicas de pessoas com deficiência já possui um acervo de reflexões a ser considerado, seja para corroborar os debates, seja para questionar o que está posto no campo científico. Nesse sentido, os objetivos de uma pesquisa em Ciências Sociais se prestam para elaborar uma investigação que tenha alinhado o conteúdo da pesquisa à estética adequada para o delineamento do processo investigativo, tornando-a um estudo com relevância e confiabilidade para a literatura das Ciências Sociais. Assim, este estudo contribui para potencializar possíveis redefinições de procedimentos estratégicos, de modo que os atores envolvidos no processo de estabelecimento de políticas públicas, a partir de suas práticas, possam refletir sobre si, sobre o coletivo e sobre as respectivas instituições. Além disso, essas correlações estão entrelaçadas numa rede macrossocial, política, econômica e cultural, como pode ser observado nos capítulos anteriores.

A avaliação é uma das etapas do processo de estabelecimento de políticas públicas (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986; ARRETICHE, 1998; SECCHI, 2013). Empoderar-se do processo de agenda tende a tornar-se uma constante entre os atores envolvidos. Para Scalon

(2011), o processo de avaliação de políticas públicas apresenta fatores que podem ou não estar presentes no campo empírico, ora em destaque. O primeiro diz respeito ao pouco conhecimento que os formuladores de políticas públicas e mais ainda os agentes da implementação têm em relação aos usuários dessas políticas. O segundo remete-se ao processo avaliativo dos usuários de políticas públicas, de modo a identificar o que a população pensa sobre os serviços ofertados, a qual, segundo Scalón (2011), os setores públicos possuem conhecimento às vezes fragmentado.

Assim, para dar conta do proposto nesta pesquisa, considera-se o tipo de pesquisa, estudo de caso, em que essa modalidade pode ser utilizada para obter conhecimentos e investigar de modo particularizado “indivíduos ou instituições” (MICHALISZYN; TOMASINI, 2012), optou-se por esta modalidade de pesquisa nesta Tese, em que o campo da pesquisa é uma instituição de Ensino Superior.

Para o estudo, estabeleceram-se as técnicas de pesquisa que conduziram a coleta dos dados. Nas palavras de Michaliszyn e Tomasini (2012, p. 52), “consiste na habilidade em usar um conjunto de normas para o levantamento de dados” Ao considerar que toda pesquisa se consolida como um fragmento da realidade vivenciada num determinado espaço-temporal, em que o mundo objetivado pelo sujeito é mais complexo do que uma pesquisa pode expressar, busca-se construir ferramentas de pesquisa que priorizem potencializar a abstração do real. As técnicas de pesquisa: a) bibliográfica; b) observação participante; c) entrevista.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada para a coleta documental e de bibliografias as quais subsidiaram a fundamentação teórica, e a análise dos dados obtidos com a observação de campo, o questionário e a entrevista face a face. A observação possui como principal meio de obtenção dos dados a percepção do pesquisador. As vantagens desta técnica de pesquisa diz respeito a aproximação com a cultura e realidade do cotidiano do campo pesquisado; percepção do comportamento e das expressões corporais dos envolvidos na pesquisa, abstração da dinâmica do contexto, captação do movimento pelo qual as ações dos sujeitos envolvidos perpassam para produção de determinadas ações; obtenção de informações e documentos que somente são possíveis de obter ao estar imerso no campo da pesquisa, pois caso contrário, poderiam passar despercebidos ou desconhecidos (MICHALISZYN, TOMASINI, 2012).

Já as desvantagens estão correlacionadas ao fato de que o pesquisador, por mais inteirado que esteja no campo de pesquisa com os envolvidos, se apresenta como alguém que está em situação de observador, portanto, pode causar certo incômodo junto aos demais. Também, numa instituição hierarquizada, torna-se difícil contemplar todas as nuances que

envolvem o objeto da pesquisa. Por outro lado, um relacionamento de confiabilidade pode produzir acesso a informações e dados que num primeiro momento não estão disponíveis a todos os envolvidos.

A técnica de pesquisa denominada de entrevista se caracteriza pelo contato face a face com o sujeito entrevistado. Neste caso, utilizou-se a entrevista dirigida por haver um questionário pré-estabelecido, o qual é denominado de instrumento de pesquisa. As vantagens observadas estão correlacionadas à identificação de como o sujeito pesquisado percebe e expressa seu posicionamento frente o objeto da pesquisa (MICHALISZYN; TOMASINI, 2012), assim como ele realiza suas práticas correlacionadas à temática em pauta. A desvantagem parece ser que sua narrativa pode velar situações que não quer que venham a público.

Para tanto, tem-se, como categorias para abstração dos dados empíricos, a questão da política de educação especial para o Ensino Superior, em particular para as IEES/PR; a concepção de pessoas com deficiência que norteia a ação dos atores envolvidos no estabelecimento do AEE na Unioeste; as práticas dos atores envolvidos para o estabelecimento da política de educação especial/AEE na Unioeste.

6.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ENSINO NA UNIOESTE

O AEE na Unioeste centra-se no Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PEE). A equipe se articula junto a outros setores, frente as demandas postas pelos alunos e/ou familiares. O PEE está organizado em Colegiado, com alicerce de organização estrutural para as atividades desenvolvidas. Porém, para compreender a conjuntura em que o AEE está sendo executado, é preciso entender seu funcionamento com observação intrínseca ao desenvolvimento das atividades no interior da Universidade. Para tanto, busca-se clarificar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão presentes nas atividades executadas por esse Programa.

O PEE, por questões políticas, em termos de autonomia para eleger seus coordenadores e assegurar a participação da comunidade e discentes de fato em suas ações, com direito a voz e voto está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão. Isso não significa negar a própria história de sua constituição, pois iniciou como projeto de extensão, proposto pela professora Lucia Terezinha Zanatto Tureck, que hoje é a Coordenadora Geral do programa e também coordena o Fórum Estadual dos Núcleos e Programas de Educação Especial. Este último foi retomado

justamente para discutir gargalos que esses Núcleos e Programas encontram para executar suas atribuições de forma satisfatória, atendendo às expectativas dos alunos, docentes, técnicos e comunidade externa.

As demandas postas ao PEE são oriundas das solicitações das bancas especiais em concursos de seleção para graduação, pós-graduação, proficiência em língua estrangeira, concursos públicos para docentes e técnicos. Há também o ingresso pelo SISU (Sistema de Seleção Unificada), em que, pela nota do ENEM, o candidato pode ingressar na Universidade. Após o ingresso, as deficiências demandarão atenções diferenciadas. Quando técnico, o PEE se coloca à disposição para contribuir com as possibilidades de adequações que a Universidade necessita fazer, para que o técnico cego ou com baixa visão possa desempenhar suas atividades laborais de forma eficaz, proporcionando satisfação pessoal e profissional para ele e desempenho satisfatório para a Universidade. A adaptação de *software* leitor de tela, que proporcione autonomia ao técnico cego ou com baixa visão para executar suas tarefas, é um exemplo disso.

Quando docente, coloca-se à disposição para qualquer eventualidade que comprometa sua atividade acadêmica, no sentido de realizar esclarecimentos e orientações junto ao Colegiado do curso ao qual está vinculado. Porém, isso até o momento não ocorreu, pois os próprios docentes se posicionaram e se expressaram e, na maioria das vezes, são atendidas pelo próprio Colegiado.

As demandas dos alunos são as mais iminentes no setor. Na área da deficiência visual, dentre todas, destaca-se a produção do material digitalizado. Essa também é a que apresenta problemas constantes em virtude do rodízio de estagiários e falta de técnico que fique responsável somente por esse trabalho; a forma de adaptação dos acadêmicos aos leitores, pois a habilidade no processo de leitura define determinadas configurações. Existe um padrão de correção do material, porém, ainda é uma questão que precisa avançar em termos de aperfeiçoamento do serviço ofertado.

Para efetivação desta pesquisa, caracterizada como estudo de caso, os atores participantes são: alunos que utilizam esse serviço; comunidade externa membros do Colegiado do PEE; técnicos e docentes que atuam diretamente no PEE; gestores (Diretor de *Campus*, Pró-Reitores ou seus representantes; representante da SETI/PR).

No fluxo das demandas, primeiramente é identificado a quem cabe a atribuição do serviço a ser prestado. A equipe de atuação, docentes e técnicos, conversam sobre o encaminhamento, tendo sempre como base as diretrizes e orientações definidas em Colegiado,

bem como os encaminhamentos estabelecidos pelas Resoluções 127/CEPE/2002 e 209/CEPE/2016, além das deliberações em reuniões colegiadas. Quando cabe a outro setor, a coordenação ou seu representante da equipe do PEE faz contato e agenda reuniões para discutir ou solicitar providências e/ou para o setor tomar ciência da necessidade do aluno com deficiência, em termos do atendimento pedagógico. Quando o serviço é atributo do PEE, os encaminhamentos são realizados no próprio setor. Com a indagação “Como a equipe do PEE teve conhecimento que você precisava de AEE- Atendimento Educacional Especializado?”, os acadêmicos apontaram:

“A família entrou com processo junto ao Centro e na sequência foi encaminhado ao PEE, para uma reunião para orientações sobre o procedimento” (Entrevista Acadêmico EA2).

“Antes de prestar o vestibular participei de eventos envolvendo a ACADEVI e o PEE, no intuito de buscar conhecimento, Através destes começou a aproximação com o programa” (Entrevista Acadêmico EA3).

“Minha tia professora, vendo minha grande dificuldade, falou da professora Lucia” (Entrevista Acadêmico EA5).

“Pela militância que tenho na associação Cascavelense de pessoas com deficiência visual (ACADEVI), que sempre esteve lutando para garantir o ingresso e permanência das pessoas com deficiência visual na educação formal” (Entrevista Acadêmico EA6).

“Ao me matricular no curso, a secretária acadêmica da Universidade percebeu a minha deficiência e comunicou ao Colegiado” (Entrevista Acadêmico EA7).

“Fiz 7 vestibulares” (Entrevista Acadêmico EA8).

“Quando ingressei na Unioeste na graduação colegas da turma me informaram sobre o PEE” (Entrevista Acadêmico EA9).

As respostas dos questionários aplicados à gestão, equipe do PEE, acadêmicos e comunidade externa possibilitaram obter informação quanto ao primeiro contato com o PEE. Ratifica-se que, da comunidade externa de 16 participantes, obtiveram-se 9 respostas, correspondendo a 56,25% de participação. Dos acadêmicos com deficiência/PNEE, de 9 participantes, todos responderam, correspondendo a 100% de participação. Dos servidores gestores (docentes ou técnicos), técnicos, estagiários, bolsistas, dos 37 participantes, obtiveram-se 32 respostas, correspondendo a 86,5% de participação. Assim, as porcentagens referenciadas na sequência correspondem ao número de respostas por categoria.

Apesar desta variedade de situações que ocorrem no primeiro contato, de acordo com os acadêmicos, eles possuem protagonismo em buscar o AEE para seus estudos. Consideram que 77,8% da demanda ocorre a partir do próprio acadêmico, e 22,2% a partir da demanda posta

pelo PEE. Já os integrantes do PEE e gestores, quanto à ciência da existência de acadêmicos com deficiência/necessidades especiais que necessitam utilizar o AEE, assinalam que 36,4% ocorre pelo PEE; 33,3% pelo Colegiado do curso em que o acadêmico está matriculado; 6,1% pelo Centro correlato ao Colegiado a que o acadêmico possui vínculo; 6,1% pelo resultado do vestibular e do SISU. Esses dados demonstram que existe uma dissintonia entre o assinalado pelos acadêmicos e a equipe do PEE/gestores.

A observação de campo parece evidenciar que os docentes e/ou a equipe do PEE rege o movimento de contato com o acadêmico em pauta. Há situações em que a participação em banca especial possibilita ter conhecimento dos candidatos que estão pleiteando vaga em cursos de graduação. Nesse caso, a classificação do resultado do concurso vestibular permite que o Programa identifique aqueles que foram aprovados. Com essa informação, podem-se realizar reuniões com os Colegiados que terão acadêmicos com necessidades especiais. Outras situações em que ocorre ingresso pelo Sistema de Seleção Unificado (Seu), Programa de Ocupação das Vagas Ociosas na Universidade (Provou) e situações de deficiência adquirida, geralmente os primeiros contatos para o AEE são realizados via Colegiados.

Já a representante da SETI informou que toma conhecimento da existência de acadêmicos com deficiência/necessidades especiais nas IEES para utilizar serviços de AEE por meio dos Núcleos e Programas de Educação das Universidades Estaduais. Acrescenta que os encaminhamentos para definição de políticas públicas de AEE nessas instituições ocorrem através de reuniões com esses Núcleos e Programas, sendo que o estabelecimento dessas ações se dá a partir das legislações vigentes.

Já em relação à questão de “Como a equipe do PEE definiu o atendimento educacional especializado que o acadêmico precisa para realizar suas atividades acadêmicas, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão?”, a maioria, 77,8%, afirmou que o Programa conversou com o acadêmico, Colegiado e professores. As outras situações se referiram a diálogos com o acadêmico e professores, ou somente com os acadêmicos, que expressam:

“Em conversas com os professores, coordenador e o profissional de apoio PEE, foram delimitando e organizando o atendimento de acordo com as especificidades” (Resposta Questionário III - Acadêmico A2).

“A conversa com o aluno, Colegiado e professores são extremamente necessários para um bom andamento e o desenvolvimento dos trabalhos, que promovam a independência do acadêmico, mas sem deixar de ter sua responsabilidade. Como um programa que lhe dê o suporte (adaptação de materiais, leitor/transcritor, intérpretes etc.). Que não somente assegure a permanência do aluno na Universidade, mas garanta seu desenvolvimento” (Resposta Questionário III -

Acadêmico A3).

“Tentou mobilizar os professores e Colegiado, porém, ainda não tivemos êxito” (Resposta Questionário III - Acadêmico A5).

“Para ingressar na UNIOESTE, tive muito apoio dos militantes da Associação Cascavelense de pessoas com deficiência visual (ACADEVI). Após minha inscrição no concurso vestibular, tivemos bastante conversas com a coordenação do programa, que preparou a banca especial do vestibular, de forma que pudesse atender às minhas necessidades” (Resposta Questionário III - Acadêmico A6).

“É do programa da Universidade, ao receber um aluno com deficiência, procurar fazer um diálogo com a coordenação do curso e o Colegiado, realizando um bom atendimento ao acadêmico” (Resposta Questionário - Acadêmico A7).

“Sei que eles fizeram uma reunião comigo” (Resposta Questionário III - Acadêmico A8).

“Procurei o PEE e relatei minha baixa visão, através de um teste, verificou-se que o material ampliado já resolvia. Atualmente eu utilizo computador” (Resposta Questionário III - Acadêmico A9).

Em relação à maneira como a Unioeste define o AEE para os acadêmicos, os servidores consideram que 30,3% procuram o PEE; 24% conversam com o aluno e Colegiado; 21% conversam com os acadêmicos e procuram auxílio do PEE. Outras situações são citadas, como procurar o Centro afim do acadêmico, procurar os professores, conversar com o acadêmico e procurar o Colegiado. Observa-se que a maioria busca uma interlocução entre acadêmico e outros setores afins para definição dos atendimentos, em que o Programa e Colegiados sempre estão envolvidos. Destaca-se que, dependendo da situação posta pelo aluno, docente ou técnico, não cabe ao PEE assegurar tal serviço ou promover o debate. Nesse caso, realizam-se reuniões com os setores responsáveis para que a solicitação seja atendida. Diante disso, é fundamental que o corpo do Colegiado tenha clareza de quais são as atribuições do PEE e quais atribuições competem a outros setores da Universidade.

A entrevista revela, ainda, que intensificar a articulação entre os setores da Universidade pode incidir na constituição de um fluxo comunicativo mais eficaz. A entrevista com o docente - ED5 expressou que o principal contato foi com a PAEETL. O docente acrescentou que não houve interlocução com outros membros do PEE e acredita que existe uma aspiração de maior interlocução entre Colegiado e PEE. Já a entrevista com docente - ED3, ele expressou que o Colegiado do PEE e do Curso de Ciências da Computação possuem uma interlocução favorável para reuniões e encaminhamentos quanto ao AEE junto à equipe do PEE. Na entrevista com docente - ED4, ele destaca que, após ter conhecimento do PEE, sua interação com o Colegiado e com o Programa aumentou.

“O PEE se disponibilizou em oferecer para os alunos uma palestra sobre como se relacionar com a pessoa com deficiência, então isso melhora as relações, a questão da informação, reuniões, a luta pelos interesses, direitos: sem o PEE, os problemas seriam bem maiores” (Entrevista Docente ED4).

Acredita-se, até a presente data, que a atribuição do PEE frente às deficiências ocorre, em certos casos, de modo direto e, em outros, de modo indireto. As atividades diretas dizem respeito à organização das bancas especiais, produção de material digitalizado, promoção de cursos de capacitação na formação continuada para professores da Educação Básica, cursos de tecnologia assistiva sobre DV, auxílio a *sites* de acesso complexo. Nesse atendimento, o trabalho é realizado pelo PEE e se define pelo feitio da produção de material; quem é o responsável, qual a qualidade do material entregue e se a data de entrega é em tempo hábil para leitura, quais os outros serviços diretos desenvolvidos e quais não, bem como as razões, se negativa à resposta.

Como ações indiretas, consideram-se as orientações junto a outros setores da Unioeste, como o setor de Recursos Humanos, Colegiados de Cursos de graduação e pós-graduação, Pró-Reitorias, setor de Informática, setor de Engenharia. Nesse quesito do processo do AEE, destaca-se a questão da comunicação entre o Programa e demais setores, de modo que as informações sobre acadêmicos matriculados com deficiência, dificuldades devido ao material adaptado, entrega de material dos professores para o PEE para adaptações, tempo para execução da prova pelo aluno e outros precisam fluir, tomando as devidas providências antes que se acarretem prejuízos.

“O PEE não atua só com o aluno, ele também atua junto com o professor, com os coordenadores, tem ajudado as direções de Centro. Tenho certeza de que todo mundo pede socorro. Então, em alguns casos, há apavoramento, porque a questão é de às vezes não quereremos fazer aquilo tudo que é desconhecido ou que não se sabe. As pessoas agem de formas diferentes, alguns ficam com medo, outros em negação, se sempre foi assim, por que agora vai ser diferente? Então é isso, a gente vai aprendendo e a instituição tem lidado com diversas situações, os embates para mim são catarse. Não acho ruim a crítica. Acho ruim justamente o contrário: quando todo mundo fica quieto, quando todo mundo se cala e faz de conta que tudo está bom. Sempre falo: no dia em que você chegar aqui na Universidade e falar que está tudo bom, perdemos a essência. Se falar que está tudo bom, a Universidade perdeu sua essência: ela nunca tem que estar boa, sempre há o que evoluir” (Entrevista Docente ED1).

Quanto ao PEE ser inserido na estrutura organizacional da Unioeste, os servidores com

96,9%, acadêmicos com 100% e comunidade externa com 77,8% assinalam que seria importante para seu fortalecimento, reconhecimento e legitimidade. Porém, uma minoria apresentou outra resposta. Sendo que dos servidores foram 3,1%, o qual não fez comentários a respeito. Já da comunidade externa foram 22,2% expressaram falta de conhecimento sobre o que isso significaria, assinalando a relevância de debates sobre a temática.

Já as entrevistas narraram a atuação do Programa junto a outros setores, a falta de conhecimento na área da educação especial por parte de professores, organização do Programa enquanto política que deveria ser enquadrado como órgão suplementar devido à sua abrangência de atuação, ensino, pós-graduação, acessibilidade. Nessa perspectiva, a verba orçamentária duvidosamente é proporcional ao número de acadêmicos atendidos.

“O problema é da falta de docentes no PEE, da estrutura da Universidade, que está encastelada? Que está estruturada? Ela tem esses dois grupos de servidores, os servidores técnicos e os servidores docentes, e, quer queira, quer não, eles são a base, são eles que trabalham. E assim funciona: O trabalho deve ser feito em conjunto, porque um serviço depende do outro; se não tivessem docentes não haveriam técnicos, e vice-versa. Mas tem uma diferença de categoria e uma concorrência de categoria, considerações e descon siderações por categoria. Eu acho que esse é o grande problema, porque na hora de discutir, você vai discutir no Colegiado, porque os docentes (se você não é docente, estes vão te olhar de cima a baixo), e vão dizer “você não faz essa atividade então você não sabe”. Então acredito que essa seja uma dificuldade da Universidade – sentimos que tínhamos que trazer esses docentes para dentro do PEE e penso que esse seja um grande desafio, porque, na medida em que o docente está participando, ele se torna, no seu Colegiado, uma referência: ele está presente nas reuniões do Colegiado e na discussão; se não está nas discussões do Colegiado, muita coisa escapa. Então é um desafio grande, na conjuntura atual em que o governa de estado não aprova concursos e que a gente tem uma rotatividade de professores colaboradores, é desgastante. Por isso, o programa vem se desgastando demais na implementação desse AEE e todo esse atendimento, desgaste porque faltam condições realmente para a continuidade do trabalho” (Entrevista Gestor EG2).

Parece que a maioria dos pesquisados compreendem as vicissitudes da forma como o Programa está instituído na Universidade. Inserir na estrutura da Unioeste poderia constituir maior visibilidade, participação e definição de orçamento para as ações de AEE. Outro fator é a relação docente e técnico, que neste caso está correlacionado aos docentes de disciplinas e o profissional de AEE. Esse conflito também é evidenciado na observação de campo, em que alguns docentes possuem resistência em repensar as aulas, metodologias, horários, avaliações.

6.2 ATRIBUIÇÕES DE OUTROS SETORES DA UNIVERSIDADE

Como supramencionado, o processo de desenvolvimento do AEE está entrelaçado a vários setores da Universidade, não se restringindo a responsabilidade somente ao Programa. O PEE constitui-se num espaço que possui um olhar voltado para o apoio ao ingresso, permanência e conclusão pelo AEE, porém, depende dos demais setores institucionais para que essas condições sejam salvaguardadas. Como exemplo, podem-se citar algumas atividades interdependentes, tais como:

- Cabe ao setor de Recursos Humanos prever, nos editais de concursos para professores e técnicos, as vagas reservadas. O programa somente pode recomendar.
- O PEE solicita ao DRI, bem como faz orientações acerca do site da Unioeste para a configuração ser acessível, mas a responsabilidade da implementação é da Informática.
- O PEE solicita que os materiais didáticos cheguem com antecedência para serem digitalizados, corrigidos e repassados ao aluno para estudar em tempo; porém, o professor tem livre-arbítrio para levar o material em tempo hábil ou não.
- O Colegiado do PEE solicita à Direção ou ao RH funcionários para atender à demanda, contudo, quem define a disponibilidade de servidores é o Diretor de *Campus* e a Reitoria.
- A responsabilidade da manutenção do PEE é da instituição.

A equipe do Programa contribuiu com a estrutura de tecnologias assistivas. Foram adquiridos diversas TA com recursos provenientes de cursos de formação continuada a professores da Educação Básica, financiados pelo MEC/SESu. Dentre os equipamentos adquiridos, estão: mesa tátil, mesa difusora para alto relevo, multiplanos, multimídias, leitor de tela Jaws, notebooks, regletes, máquinas de escrever em Braille, soroban.

No curso deste fenômeno, engendram-se capacidades do ponto de vista de acesso a outras redes sociais, como uma forma cidadã de conexão a interfaces com a organização social. Assim, a educação superior capacita para um adentramento das inovações tecnológicas, centrada no uso dos novos meios eletrônicos, como uma rede cujo fenômeno pode parecer, às pessoas com deficiência, radicalmente novo (COHEN, 2003). Ao mesmo tempo, há que se reconhecer a existência de redes no cotidiano que alimentam laços de solidariedade.

Quanto às atribuições e de acordo com o exposto no site da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI/PR), esta possuía como missão a definição, coordenação

e execução de “políticas e diretrizes nas áreas da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior”. Assim, com base nas atribuições, a representante considerava que a SETI continha em sua agenda a questão do AEE e que a Política Estadual da Pessoa com Deficiência de 2015 tinha esta Secretaria como uma das protagonistas. Em seu comentário, expressou:

“O Plano Estadual da Pessoa com Deficiência foi elaborado por uma equipe desta Secretaria e pelas conselheiras do Conselho Estadual da Pessoa com Deficiência (as quais representam no âmbito do Estado, as demais IEES do Paraná)” (Resposta do Questionário IV - Representante da SETI – Docente ED1).

Essa representante, quanto à articulação da SETI para que o AEE aos acadêmicos das IEES seja estabelecido como desdobramento das capacidades estatais, inferiu que se elaborassem diretrizes com base na legislação vigente sobre a temática. Em seu comentário, registrou:

“Editais de vestibular; editais para monitorias; projetos de ensino; pesquisa, extensão; temática abordada nas matrizes curriculares nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia e algumas disciplinas optativas (grande número de optativas nas IEES do Paraná)” (Resposta do Questionário IV - Representante da SETI – Docente ED1).

Parece que a representante está tomando a noção de políticas públicas como um conjunto de ações para solução de determinadas questões que se tornaram problemas de uma coletividade. Contudo, o estabelecimento de editais talvez esteja muito mais atrelado a questões burocráticas e administrativas do que a mecanismos de participação dos indivíduos deficientes.

Quando indagada sobre o processo de comunicação da SETI com as IEES/PR, junto aos núcleos e Programas de Educação Especial das IEES/PR, afirmou que as informações sobre os acadêmicos que utilizam os serviços do AEE são acessadas de forma fácil e rápida pela SETI e pelas IEES/PR. Em seu comentário, demonstrou ter ciência de que: *os acadêmicos buscam ajuda nos Núcleos/Programas/Projetos*. Com relação às ações desenvolvidas em face de dinâmicas próprias e mudanças diante do cenário do AEE para o Ensino Superior, registra-se que: foi elaborado o Plano Estadual da Pessoa com Deficiência com as atividades junto às Universidades.

Os servidores da Unioeste, os acadêmicos e comunidade externa, participantes desta pesquisa no questionário, ao serem indagados quanto à SETI, em relação à sua função de definir, coordenar e executar políticas e diretrizes nas áreas da ciência, tecnologia e Ensino

Superior, em relação à Política de Educação Especial e sua agenda com as IEES/PR, registraram que: desconhecem ações dessa natureza; que são ações esporádicas; ausência de agenda em relação ao AEE. Sinalizaram a relevância de o PEE promover reflexão sobre essa temática em reuniões colegiadas do Programa.

Coelho (2014) afirma que a etapa de formulação de Políticas Públicas está relacionada ao fator decisório: quem define, quem toma a decisão, como estão articulados os setores Executivo, Legislativo e a sociedade civil. Já a questão administrativa engloba o planejamento orçamentário, com os responsáveis pela implementação e execução de ações estratégicas, em que se visibilizam as capacidades estatais. O autor acrescenta que o planejamento e o orçamento para o desenvolvimento de políticas públicas estão previstos na Constituição Federal: o Plano Plurianual, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei Orçamentária Anual. Nesse sentido, acredita-se que na SETI, atual Superintendência, deve haver um setor de gestão sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior que articule às IEES/PR, de modo a fomentar normas e diretrizes, além de gerenciar sobre recursos humanos e orçamentos. Mediante o exposto, parece que ainda existe um percurso a ser realizado junto à SETI (Superintendência) para que o AEE seja tomado como agenda de governo, de modo a serem elaboradas diretrizes e normativas.

6.3 DA EXPERIÊNCIA VIVIDA À REFLEXÃO ANALÍTICA DAS PRÁTICAS SOCIAIS

A observação participante, “também denominada de observação ativa, [...] se caracteriza pela participação real do observador no cotidiano do grupo ou situação a ser observada” (MICHALISZYN; TOMASINI, 2012, p. 54). Bauer e Gaskell (2015) denominam a observação participante também como etnográfica, que possibilita a apropriação da lógica de funcionamento, neste caso, entre o PEE e demais setores da Unioeste. Essa atividade contribuiu para a superação dos limites que o questionário apresenta. Essas observações foram realizadas no decorrer da construção da Tese e resultados expostos para explicitar o funcionamento e dinâmica do cotidiano do PEE.

Vivenciar o dia a dia possibilitou constituir um compêndio de documentos primários, como Memorandos, Atas, Ofícios, que auxiliaram na compreensão dos problemas e encaminhamentos pedagógicos e burocráticos que compõem a realidade do PEE para efetivar o AEE aos acadêmicos com deficiência/necessidades especiais. As observações foram realizadas de forma mais intensa durante três meses, principalmente em reuniões, buscando

abstrair a lógica de funcionamento e das relações sociais presentes entre os envolvidos, observando as “codeterminações múltiplas e simultâneas” (GAIGER, 1999, p. 5). A observação teve como localidade de pesquisa o *Campus* de Cascavel, cuja escolha ocorreu por três fatores. O primeiro, devido ao fato de esse *campus* possuir a gênese do AEE nesta Universidade. Em segundo, pelo fato de a Coordenação Geral estar neste *campus*. O terceiro, em decorrência dos anteriores, é o fato de as documentações ali se concentrarem.

A observação participante ocorreu principalmente nas salas do PEE, em que os trabalhos ficam concentrados em relação ao AEE, e houve momentos em reuniões com as Pró-Reitorias, Gabinete do Reitor, Colegiados. Então, por vezes, as observações conotam a percepção de alguém que tomou ciência de determinados fatos, por vias secundárias, às vezes por relatos em documentos e outras por relatos da coordenação do PEE. Em outras palavras, uma percepção não da pesquisadora em contato direto com o ocorrido, mas, sim, uma percepção a partir do relato de alguém que vivenciou a situação ou por meio de leituras de correio eletrônico e documentos.

Nesse sentido, a observação revela possuir desvantagens ou restrições em ambientes hierárquicos (MICHALISZYN; TOMASINI, 2012), ou espaços institucionais em que se delineiam as estratégias competitivas, o que acarretou à pesquisadora certa restrição em determinados locais, em reuniões, no acesso a determinadas informações, e isso implica a qualidade e amplitude dos dados observados. Por outro lado, em termos de documentos, foi possível examinar, realizar cópias e *scanear*, sem dificuldades ou comedimento. Sinaliza-se, também, que a coordenação do PEE foi solícita, disponibilizando-se, na medida do possível, a realizar esclarecimentos sobre questões que ficaram em aberto e que não foram sanadas durante a observação e nem a partir da consulta documental.

Ao utilizar como estratégias para coleta de dados a observação participante, considera-se a sua adequação devido ao vínculo da pesquisadora com o projeto institucional do PEE. De acordo com Vianna (2007, p. 50), “uma das vantagens da observação participante é a de que, com seu próprio comportamento, é possível ao pesquisador testar suas hipóteses por intermédio da criação de situações que normalmente não ocorreriam”. Todavia, para que esse recurso produza os efeitos pretendidos, o autor reforça alguns parâmetros: “o pesquisador precisa saber ouvir para, por intermédio das crenças expressas, dos pensamentos apresentados, dos sentimentos demonstrados e dos valores revelados, compreender a lógica subjacente ao conteúdo das percepções” (VIANNA, 2007, p. 55). Com isso, torna-se possível a realização de um diagnóstico, evidenciando as atividades de intervenção entre os atores em diversas

situações. Os efeitos da presença da pesquisadora sobre as atitudes e intervenções dos agentes possui suas linhas tortas como medida de facticidade. Tanto as pessoas podem querer “mostrar trabalho”, como moderar no discurso.

Para a observação participante, utilizou-se, como instrumento de pesquisa, o Diário de Campo, com anotações. Segundo Bauer e Gaskell (2015), isso importa como registro de memória sobre os acontecimentos vivenciados. Salienta-se também a importância em registrar as observações no mesmo dia para que não se percam informações relevantes. Essa prática foi adotada, de modo a proporcionar o registro com maior detalhes e situações ocorridas. As anotações se realizaram posteriormente, para não ocasionar desconforto entre os participantes.

Mesmo com essa prática, reconhece-se que o registro representa situações factuais, como a descrição de uma foto, perdendo-se muito do dinamismo e das contradições, conflitos presentes no cotidiano de uma atividade que o Estado, ao mesmo tempo em que reconhece, se omite. Michaliszyn e Tomasini (2012) salientam a elaboração de um roteiro para os registros do Diário, como: anotar os sujeitos presentes na atividade, o ambiente da atividade física e o psíquico (amigável, hostil, indiferente, tenso, conflituoso), o objetivo geral da atividade e a ação dos participantes: seu vínculo empregatício, setor onde atua, sua formação; o motivo da atividade, se houve solução para as questões levantadas, a anotação da frequência em que a atividade ocorre pelo mesmo motivo, sua duração e local. Quanto ao comportamento social, é relevante observar:

[...] as ações desenvolvidas pelos participantes, [...] o que fazem como fazem, com quem e com que o fazem. Em relação ao comportamento, observar o estímulo ou acontecimento que o iniciou; verificar o objetivo aparente, para quem e para que se dirige o comportamento; identificar as qualidades de tal comportamento, tais como intensidade, persistência, estranheza, adequação, duração, afetividade, maneirismo; observar os efeitos provocados pelo comportamento de um dos participantes em relação aos outros (MICHALISZYN; TOMASINI, 2012, p. 59).

Como possuo baixa visão, certas expressões faciais não foram percebidas; logo, busquei clarificar, por meio de conversas, situações após as reuniões com sujeitos presentes na atividade. Destaca-se que o filtro para as anotações se delimitou conforme o objeto e o objetivo desta pesquisa. A observação de campo centrou-se em:

- Observação do cotidiano do PEE e sua articulação com os demais setores da Unioeste.
- Percepção sobre AEE em relação a definições e efetivação, considerando as

políticas setoriais a partir das atividades realizadas pelo PEE em conjunto com os outros setores.

- Observação quanto à participação da comunidade externa no Colegiado do PEE.

A ficha do Diário de Campo se estruturou com os seguintes dados:

- Informações gerais: data; assunto; horário; duração; sujeitos participantes; comportamento social; conflitos; motivação/estímulo; a quem se dirige; qualidades (intensidade, persistência, estranheza, adequação, duração, afetividade, maneirismo); efeitos; comprometimento;
 - Ações: como o fazem? por que o fazem? com quem o fazem?;
 - Discussões sobre o AEE;
 - Encaminhamentos sobre o AEE;
 - Análise da observação com as impressões do pesquisador;
 - Comentário/Situação observada.

Os registros revelaram que nem sempre era possível realizar o preenchimento de todos os itens, às vezes, por se tratar de situações cotidianas e não de reuniões com tempo de duração estabelecido. Em outros momentos, havia itens que não foram percebidos, como o efeito. Constatou-se que registrar a observação com texto corrido, sem perder a intenção, seria mais frutífero. Então muitas vezes se registrou com texto corrido. Outra mudança foi organizar o diário de campo por mês; por assunto, como: tradutor e intérprete de Libras, acadêmico atendido, por reunião, profissional do atendimento especializado (tradutor e ledor). A dinâmica do modo de registro revela o próprio dinamismo com que as situações ocorrem no cotidiano do PEE. Ao total, foram geradas 13 fichas que contiveram as observações realizadas durante os três meses. A organização por assunto possibilitou concentrar as ações sobre o assunto em um ordenamento de acontecimentos, tendo uma sequência de fatos e relatos sobre uma dada situação, gerada no atendimento ou não ao acadêmico ou sobre encaminhamentos burocráticos ou de orientações a Colegiados ou em articulação com outros setores da Universidade.

6.4 CONHECENDO OS ENVOLVIDOS COM O AEE NA UNIVERSIDADE

Este momento da pesquisa permite uma aproximação sobre as posições do AEE na Universidade, de modo a observar as circunstâncias dos sujeitos envolvidos com o estabelecimento de metas para atender os direitos de cidadania. Os questionários foram estruturados no Google Forms. Os sujeitos da pesquisa receberam o questionário e o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) via este sistema. Realizou-se contato prévio antes

do envio. Após, foram realizados vários contatos, ratificando a importância da participação na referida pesquisa. Contudo, alguns representantes de setores da Universidade não responderam. Quando se fazia o contato, a resposta era de que o cotidiano do setor estava atribulado, mas que encontraria algum tempo para respondê-lo. Foram elaborados questionários para servidores da Universidade, da SETI e comunidade externa que compõe o Colegiado do PEE, somando um total de 63 sujeitos, a seguir identificados:

a) Questionário I (QI): Equipe do PEE e Setores da Unioeste. Foram obtidas 32 respostas, da previsão de 37 sujeitos pesquisados. O público deste questionário foi composto por servidores do *Campus* de Cascavel e da Reitoria. Da equipe do PEE, foram 18 pesquisados, sendo que todos responderam: 03 estagiários; 08 agentes universitários/técnicos; 04 docentes.

Referente aos gestores, foram pesquisados coordenadores de Colegiado e diretores de Centros que possuem alunos com necessidades especiais/com deficiência, matriculados em seus cursos de graduação e pós-graduação; Diretor do *Campus* de Cascavel; Pró-Reitores e representante do Gabinete do Reitor, somando um total de 19 pesquisados:

- 01 representante do Gabinete do Reitor;
- 06 entrevistados de Pró-Reitoria: PROGRAD, PROEX, PRPPG, PROPLAN, PRAF, PRORH;
- 01 representante da Direção de *Campus*;
- 05 pesquisados, sendo 01 de cada Centro: Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), Centro Ciências Médicas e Farmacêuticas (CCMF), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Exatas e Tecnologias (CCET);
- 06 pesquisados, sendo 01 de cada Colegiado: Pedagogia, Medicina, Odontologia, Ciências Econômicas, Ciência da Computação, Mestrado em Educação.

Obteve-se resposta de 14 pesquisados para o questionário. Com relação à Reitoria, todas as Pró-Reitorias responderam, somando 6 técnicos. Somente o representante do Gabinete do Reitor que não respondeu. Já no *Campus* de Cascavel, 08 gestores responderam, sendo 01 técnico e 07 docentes. Somente 04 gestores não responderam. Então, os 32 sujeitos que responderam ao questionário da comunidade interna pesquisada correspondem a 86,5% do total dos 37 pesquisados. Destes, somam: 3 estagiários, que correspondem a 9,4%; 3 bolsistas, que correspondem a 9,4%; 15 agentes universitários/técnicos, que correspondem a 46,9%; 11 docentes, que correspondem a 34,3%.

b) Questionário II: Comunidade externa: II (QII): Integrantes da equipe do PEE.

Pela previsão, seriam 18 participantes, sendo 2 representantes de cada instituição. Contudo, foram enviados 16 questionários devido ao fato de a APPIS e o IPC terem apenas um representante. Considerando as instituições pesquisadas, houve um total de 75% de representatividade nas respostas. Ao considerar a porcentagem baixa para 56,25% de participação nas respostas. Das instituições que participam do Colegiado do PEE, 9 responderam ao questionário, sendo 1 estagiário, 3 técnicos, 5 docentes.

- 01 representante da Assessoria de Políticas Públicas e Inclusão Social (APPIS);
- 01 representante do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS Municipal);
- 01 representante do Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida (CAP Municipal);
- 02 representantes do Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida (CAP Estadual);
- 02 representantes da Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual (ACADEVI);
- 02 representantes do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

c) Questionário III (QIII): Acadêmicos com deficiência/necessidades especiais que utilizam os serviços de AEE na Unioeste. Neste caso, como o levantamento para aplicação dos questionários ocorreu no primeiro semestre de 2017, o número de acadêmicos participantes correspondeu a este período, o que se diferencia do número estatístico do ano de 2018. Assim, os 9 acadêmicos apresentados pelos dados estatísticos do ano de 2017 responderam ao questionário, correspondendo a 100% de participação, sendo: 3 da Pedagogia; 1 da Ciência da Computação; 1 da Medicina; 1 da Odontologia; 1 da Ciências Econômicas; 2 do Mestrado em Educação.

d) Questionário IV (QIV): Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI). Neste caso, participou um representante com formação de docência, porém, em cargo técnico. A proposição era obter informações quanto às ações em relação à política de Educação Especial/AEE para as IEES/PR. Destaca-se que esse representante está na função de Coordenação da área de saúde das IEES/PR e dos Hospitais Universitários, fato que pode

indicar que na SETI inexistiu um setor e/ou assessoria e/ou coordenação própria para o fomento de políticas de Educação Especial/AEE junto às IEES/PR.

Ao considerar o total dos pesquisados, dentre os 4 diferentes questionários, somaram-se 63 sujeitos, sendo que 51 responderam (81%), dado que possibilita avaliar de modo positivo a partir da utilização desse instrumento de pesquisa. Por meio da aplicação do instrumento de pesquisa, pretendeu-se obter percepções que outros instrumentos de pesquisa deixariam em aberto, aditando dados, num movimento de alinhamento para corroborar e atingir as metas propostas nesta Tese. A partir do questionário, buscaram-se informações quanto à: a) Caracterização dos participantes envolvidos na política dos diferentes setores da Unioeste, considerando a equipe do PEE, gestores e acadêmicos; b) Contribuição com informações sobre comunicação setorial e perspectivas dos participantes com relação aos serviços do AEE na Unioeste.

Observa-se que, devido à diversidade de participantes no questionário, a categorização também é diversa, com pessoas que se encontram desde o processo de formação em curso superior até os que possuem Doutorado, bem como de docentes que atuam em atividades de gestão. Também constam os profissionais que atuam na área da educação especial.

Devido a essa diversidade de profissionais envolvidos e de acadêmicos com experiências diversas, fica evidenciado que o fomento de atividades que estudem a concepção de PCD/PNEE deve ser constante, buscando envolver os setores da Universidade e outros espaços sociais. Ter conhecimento de como os processos superiores, como a memória, a atenção, a linguagem, o pensamento, a concentração se desenvolvem no sujeito é primordial para estabelecer as condições educacionais que os acadêmicos necessitam para a apropriação dos conteúdos científicos (consultar a seção 2 desta Tese).

Esse conhecimento contribui para a definição de ações junto aos indivíduos que ingressam na Universidade como acadêmicos. O primeiro contato com o PEE ocorre por uma variedade de situações, as quais estão relacionadas ao acadêmico, aos Colegiados de Cursos, aos docentes e técnicos do PEE, a colegas de turma, a setores da Unioeste e à ACADEVI. Assim sendo, não há uma única forma de acesso a este Programa.

Essa diversidade é unânime em comungar com a efetivação de concurso público para tradutores e intérpretes de Libras; inclusão do profissional de apoio pedagógico no quadro de servidores; inserção dos serviços de AEE para as IEES/PR no orçamento do Estado; inserção do serviço do AEE no orçamento da Unioeste; estabelecimento de instrumento de comunicação ágil entre os setores; cada setor assumam suas atribuições quanto aos serviços de AEE na

Universidade; elaboração de protocolo para cada setor afeto ao serviço do AEE na Unioeste. Algumas dessas sinalizações também emergiram nas entrevistas realizadas junto aos servidores, acadêmicos e comunidade externa, a saber quanto a melhorias:

“No PEE existem muitos problemas. Há problemas com transcritor e com o intérprete de Libras, no caso do primeiro acontece que por exemplo, este não consegue acompanhar, copiar tudo certo na hora de escrever, para mim falta interação com o transcritor. Também alguns intérpretes parecem enfrentar barreiras. O intérprete tem dificuldade, as disciplinas vão mudando e aí, na hora de interpretar, fica complicado, as mudanças de intérprete que acontecem, não são boas, porque a maioria dos sinais são combinados entre eu e o intérprete, quando há troca temos um problema” (Entrevista Acadêmico EA1).

“Vejo como um fator que precisaria melhorar muito a questão dos recursos humanos. Quando nós pensamos nos profissionais para atuar como intérprete ou como tradutor, só temos profissionais de teste seletivo, ou seja, existe uma rotatividade grande porque hoje você tem o Fulano e amanhã ele vai embora. Queiramos ou não que eu tenha passado em um concurso, então saio daqui para assumir lá, a própria questão do material pedagógico didático, que é feita por estagiários; quando a pessoa está pronta, ela sai. Na minha opinião, pode ser que esteja equivocada, penso que o desafio esteja na questão dos recursos humanos” (Entrevista Comunidade Externa ECE1).

Por sua vez, o participante da comunidade externa (ECE1), na entrevista, expressa que, para melhoria do AEE na Universidade, requer-se autonomia do Programa no que tange à captação de recursos financeiros, pois ações de aperfeiçoamento de serviço requerem investimento. O investimento que a acadêmica (EA2), na entrevista, registra ao mencionar que tudo que a Universidade puder fazer para melhorar o processo de comunicação entre ela e os demais é importante.

Alguns participantes da entrevista apontam situações críticas no AEE, com sinalização de urgência de melhorias no referido atendimento. Os apontamentos se correlacionam com o evidenciado na observação de campo e no questionário. Quanto aos profissionais TILS, devido às constantes mudanças destes em seu atendimento, o processo de tradução/interpretação fica prejudicado, devido aos sinais combinados entre ele e o TILS. A entrevista com acadêmico (EA1) salienta que um dos PAEETL possui uma didática na organização da escrita que lhe possibilita compreender melhor o conteúdo. Chega-se à conclusão de um protocolo de registro dos conteúdos, de modo que todos os PAEETL efetivem o trabalho com a mesma estrutura de registro e de apoio pedagógico. Já outros demonstram o quanto o processo de comunicação interfere na relação ensino-aprendizagem, assim como em outras atividades.

“Para o PEE, penso que todos deveriam saber pelo menos o básico de Libras. Eu chego ao PEE, e nem sempre tem um intérprete. Se eu preciso me comunicar sobre qualquer coisa, mesmo que seja básico, eu não consigo, como por exemplo, com o estagiário. Questões de comunicação básica em Libras, responder sobre onde posso conseguir uma caneta, um papel, questões simples do dia a dia, do trabalho do PEE, que são encontradas e existem quando tem um surdo no setor” (Entrevista Docente ED4).

“A comunicação é o meu desafio, então todas as iniciativas no sentido de melhorar isso são bem-vindas. Mesmo em sala de aula, o que puderem fazer buscando a melhoria no processo de comunicação, tanto nas relações sociais de uma forma geral, como em sala de aula” (Entrevista Acadêmico EA2).

Além desses apontamentos, em relação ao cego e à pessoa com baixa visão, houve acadêmico que sinalizou sobre a necessidade de definição de um servidor responsável pelo controle e armazenamento dos materiais digitalizados.

“Penso que o que falta no PEE, para a questão do material para as pessoas cegas, que necessitam do material adaptado, não sei como é para a pessoa surda, acho que hoje falta alguém que cuidasse da questão de centralizar mais o material. Porque acho absurdo, no PEE e que em outros lugares também acontece, não só no PEE, é que, por exemplo, material do ano passado, que deveria estar no PEE, do primeiro ano, deveria estar no segundo também” (Entrevista Acadêmico EA4).

Outra questão que o acadêmico (EA4) apresenta como possibilidade de melhoria é o fato de o PEE crescer em seu Colegiado outros setores da Unioeste. Esse estreitamento poderia promover melhorias. Hoje, o Colegiado do PEE somente possui docentes que atuam na área da educação especial que pertencem ao Colegiado de Pedagogia. Nessa lógica de investimento, citam-se também a constituição de concurso público para profissionais de AEE (TILS e PAEETL) e acessibilidade no espaço físico.

A questão de autonomia está vinculada ao sistema burocrático que a Universidade possui em sua estrutura organizacional, a qual alguns participantes da pesquisa consideram uma questão que entrava algumas ações.

“Existem desafios, as dificuldades e o nervosismo com isso, fico angustiado sobre o que precisamos fazer para quebrar essas barreiras. É muita burocracia, e isso muitas vezes representa barreiras” (Entrevista Comunidade Externa ECE2).

Observa-se que, na entrevista com o representante da comunidade externa (ECE2), ele expressa que em seu estágio realizado no PEE/Campus de Toledo trabalhou com adaptação de

material para pessoa cega e com curso de Libras. As dificuldades que ele apresentou foram correlacionadas a material e TILS, as quais vincula à questão da burocracia e orçamento, fato que ocasiona uma instabilidade emocional.

6.4.1 Os Atores Envolvidos com o AEE na Unioeste a partir das Entrevistas

A entrevista face a face, dirigida, foi realizada com 15 indivíduos, os quais estão envolvidos com o AEE na Universidade: 2 gestores, 5 docentes, 5 acadêmicos, 1 membro da equipe do PEE da comunidade interna e 2 membros do PEE da comunidade externa. Destaca-se que representantes da equipe do PEE somam três, devido ao fato de a Coordenação do PEE e 1 docente estarem classificadas como tal, são membros deste Programa. Apesar de haver duas classificações como gestor, outros dois docentes também no período da entrevista acumulavam a função de docência e de gestor. Houve três roteiros para as entrevistas, elaborados de acordo com a atuação na Universidade, sendo 1 para os servidores (docentes, gestores e técnicos); 1 para os acadêmicos; e 1 para a comunidade externa.

Com este instrumento de pesquisa, buscou-se aprofundar as percepções dos envolvidos com o processo, possibilitando maior expressão da subjetividade desses sujeitos. Assim sendo, buscou-se: a potencialização da experiência que o sujeito possui em seu cotidiano quanto aos atendimentos educacionais especializados (AEE) na Unioeste; a compreensão do sujeito como ator sócio histórico; a observação das atividades do participante em relação ao AEE.

No início da entrevista⁵¹, realizou-se a apresentação da pesquisadora e dos assistentes para o participante. Combinou-se o tempo, o participante leu o roteiro previamente e depois foram sendo lidas questão a questão, conforme se esgotava determinada indagação. Apesar de haver um roteiro, os entrevistados ficaram à vontade para expressar seu pensamento. Salienta-se que foi mantida certa disciplina em torno dos comentários, buscando clarificar questões que surgiam, mas sempre em torno do assunto contido na temática. Os critérios para escolha dos participantes foram pontuados de acordo com a atuação na Universidade.

⁵¹ As entrevistas ocorreram em ambientes acordados com os participantes. Em todas as entrevistas houve participação de um profissional, o qual auxiliou na leitura do Termo de Compromisso Esclarecido e das questões do roteiro. Somente uma das entrevistas ocorreu havendo apenas a entrevistada e a pesquisadora.

6.4.1.1 Os Servidores Entrevistados

Os servidores entrevistados foram 2 gestores, 1 PAEE e 5 docentes.

Entrevista com Docente - ED1

Atua na Unioeste como docente há 15 anos. Em sua trajetória de definição da profissão, apesar de ter tido influência de seu dentista, por ser um bom profissional, que era amigo de seu pai, já *a priori* se identificava com a área da odontologia. Em seu percurso acadêmico, teve que lutar para que o curso fosse reconhecido pelo MEC, o que levou a ter vontade de ingressar na Universidade como docente e continuar contribuindo com melhorias para essa graduação e com a Universidade. Destaca-se que esse docente atualmente está na função de Diretor Geral do *Campus* de Cascavel. Isso demonstra que se destacou como líder em ações que pudesse concretizar suas contribuições para essa Universidade. Portanto, possui experiência tanto como docente, quanto como gestor pelo compromisso político com a instituição de Ensino Superior público e gratuito e com seu principal objetivo, que é promover o ensino, a pesquisa, a extensão e uma gestão que atenda aos anseios da comunidade interna e externa da Unioeste.

Sua experiência sobre PCD como docente, segundo ele, é pequena. Como gestor, teve os primeiros contatos com a temática a partir do PEE, ao definir questões de acessibilidade. Sinaliza-se que ED1, como gestor, realizou reuniões com o PEE e com representante do Fórum Municipal e Regional de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e com a ACADEVI para definir adequações de calçada, linhas-guia, guia rebaixada e rampa no *Campus* de Cascavel. As adequações foram realizadas de acordo com as orientações do PEE e do movimento das pessoas com deficiência. Demonstra o compromisso político com a difusão da Libras, a qual toma como fundamental para dar qualidade na interlocução entre surdos e ouvintes.

Entrevista com Docente – ED2

Sua atuação na docência é uma decorrência da formação em Medicina. Primeiramente é médico e, devido à necessidade de transmitir seus conhecimentos nessa área, resolveu atuar como docente, contribuindo com a formação de novos médicos. Seu interesse por essa área está vinculado ao fato de pertencer a uma família de médicos. Fez Medicina na Universidade Federal do Paraná; ingressou com 17 anos e concluiu essa graduação com 23 anos de idade. Em suas

palavras:

“Hoje, mais uma vez, percebo ao longo desses anos, esse ano eu farei quarenta e sete anos de Medicina, me formei em setenta e um, com vinte e três anos, como fui feliz. Saí do curso de Medicina, da Graduação, e fiz a Especialização no próprio Hospital de Clínicas de Curitiba. Com vinte e cinco anos, já era especialista. Com isso, recebi um convite do Dr. Jabur, médico exemplar de Cascavel, para aqui me estabelecer” (Entrevista Docente ED2).

“Fui ser professor para mostrar isso para os meus alunos: a importância que tem essa relação. Digo a eles que o fundamental, para ser médico, primeiro é sempre o respeito, o respeito pelo paciente; e o respeito com o conhecimento, porque quem me procura quer uma resposta às suas necessidades. Mas não só o conhecimento: é a percepção, é a sensibilidade, é o relacionamento com o paciente” (Entrevista Docente ED2).

Assim sendo, desde o início de sua carreira, em 1974, estabeleceu-se em Cascavel. Destaca que seu curso de graduação em Medicina contemplou a formação de docência. Relata que, devido ao fato de sua especialidade ser Ginecologia, teve contato com algumas crianças que nasceram com deficiência, porém, foram poucas situações dessa natureza. Como docente de acadêmico(a) EA2, destaca que se trata da sua primeira experiência com acadêmicos que possuem alguma deficiência.

“Ao longo da vida eu convivi, como médico, muitos contatos, mas eram contatos mais fortuitos. Tive depois contato com algumas crianças que nasceram de pacientes muito próximas, que tiveram deficiência, então foram esses contatos. O mais próximo foi com a EA2, agora este ano. Sabe? Nunca tinha tido essa experiência como professor e é uma situação, ao mesmo tempo em que é dolorosa para ela, é admirável o que ela consegue estar fazendo. Realmente, me surpreendi, porque não sabia que a Unioeste teria todo esse preparo. Não sei se foi criado em função dela ou se já existia” (Entrevista Docente ED2).

Esse docente demonstrou ao longo da entrevista uma humanidade rara de se ver nos dias de hoje. Sua sinceridade e emoção ao expressar suas percepções em relação à acadêmica EA2 foi comovente a ponto de levar os entrevistadores, eu, o profissional de atendimento educacional especializado - PAEE1, a encher os olhos de lágrimas. Não por tristeza, mas sim por estar diante de uma pessoa generosa e consciente em relação ao bem-estar do outro. Em alguns momentos da entrevista, ele fez pausas, pois a emoção também o tomou.

“Ela é uma pessoa que aprendi a conhecê-la. Como médico, eu observei muito e percebi que ela tem uma mente fabulosa e uma inteligência incomum, rara e muito

sensível. Imagine a sensibilidade dentro de uma percepção, porque o mundo dela existe todo dentro da cabeça. Imagine aonde ela se transporta. Essa percepção de tudo isso. É uma pessoa que aguçou muito essa sensibilidade. Percebi que, quando eu tocava emocionalmente, ela tinha espasmos. O que posso contribuir para essa formação?” (Entrevista Docente ED2).

Narra que inicialmente teve dúvidas em relação às possibilidades da acadêmica EA2 fazer sua disciplina. Porém, após contato com a PAEE1 e a EA2, essa dúvida acabou depois de fazer um teste com ela, em que a acadêmica respondeu corretamente a todas as questões. Destaca que na avaliação o desempenho de EA2 foi ótimo, com assertiva de 100%.

“Em que parte da Medicina ela poderia dar sua contribuição, porque é um desafio, porque realmente, dentro da minha cadeira, tem uma formação teórica igual dos outros e melhor. Inclusive, o que me chamou muito a atenção, a primeira coisa que vi: Ela foi de um jeito na minha aula e fui lá, cumprimentei carinhosamente, porque penso que ela é uma heroína, uma sobrevivente [...]. A Medicina me ajuda muito nessa percepção, e essa menina, então, foi uma das coisas mais fantásticas que eu tive nessa profissão, eu pensei: “Essa menina, como ela pode contribuir após se formar, em que campo da Medicina poderá dar sua contribuição?” Assim como aquele cientista que estava com aparelhos, o Stephen Hawking. Ela é um caso semelhante. Fiquei surpreso com o papel de vocês, não sabia que existia essa capacitação dentro da Unioeste, porque isso é caríssimo” (Entrevista Docente ED2).

Em seu relato, fica evidenciado que o convívio com a PCD possibilita a ruptura de compreensões e estranhamento em relação ao outro. Como também o desempenho do próprio acadêmico contribui para a constituição de respeito e valoração social do sujeito com deficiência. É importante ressaltar que o ED2 expressou que a relação com essa acadêmica está alinhada a seus princípios de vida e de respeito ao próximo, pois, por participar pouco das reuniões de Colegiado, não teve orientações para atender a EA2. Neste caso, parece que o AEE realizado por parte do docente está atrelado tanto a seus princípios de respeito e empatia ao outro, quanto à capacidade intelectual demonstrada pela acadêmica.

Entrevista com Docente ED3

Foi acadêmico da Unioeste no curso de Ciência da Computação. Ingressou como docente na Unioeste em 2006. Desde jovem, interessava-se por tecnologia e jogos. Observa-se que possui compromisso com a estrutura e organização do ensino, da pesquisa, da extensão do curso em Ciência da Computação, como também com a Universidade em sua totalidade. No

período da entrevista, novembro de 2017, estava na função de Coordenador do referido curso.

Seu primeiro contato com acadêmico com deficiência foi uma pessoa com deficiência múltipla, surdo com limitação motora. Cogita que, pela dificuldade de aprendizagem que o acadêmico possui, possa ser que tenha algum comprometimento intelectual. Ministrou aula para este acadêmico por dois anos na disciplina de Algoritmo. Foram realizadas adaptações curriculares e no segundo ano de curso este aluno foi aprovado. O docente sinaliza:

“Na verdade, ele cursou dois anos a disciplina comigo: no primeiro, ele reprovou na disciplina e no segundo conseguiu uma aprovação. No primeiro ano, foi um aprendizado bastante interessante, porque nunca tinha trabalhado com pessoas com necessidades especiais. Neste caso, ele é surdo e tem algum problema motor também e, posso dizer, até um pouco cognitivo. Tem dificuldades de aprender algumas coisas ou até de aprofundar no assunto, mas, com ajuda dos tradutores/dos transcritores, do pessoal do PEE, fomos elaborando maneiras para que conseguisse aproveitar melhor o conteúdo. No primeiro ano, foi um aprendizado. Já na segunda vez que cursou, conseguimos fazer algumas adaptações para que ele pudesse se sair melhor na disciplina” (Entrevista Docente ED3).

Entrevista com Docente ED4

Graduou-se em Pedagogia em 2007 na FAG. Sua opção por Pedagogia ocorreu pelo desejo de disseminar a Libras às pessoas, de modo a fomentar a comunicação entre ouvintes e surdos. Seu contato com essa língua ocorreu aos 18 anos de idade, através de amigos. Estudou em escolas públicas. Em Cascavel, no Ensino Médio, fazia apoio para surdos no ACAS.

“Sempre mudei muito de escola. Comecei a estudar, a primeira, segunda e a terceira série aqui em Cascavel. Da quarta série ao oitavo ano estudei em uma cidade bem pequena do Paraná, chamada Lupionópolis. Tive muitos problemas na época. Não havia a inclusão e sim um processo de integração no Ensino Médio; primeiro e segundo ano cursei em Cascavel e o terceiro, fui morar em São Paulo, na cidade de Presidente Prudente. Foi quando entrei, junto com a minha família, no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST” (Entrevista Docente ED4).

A escola especial para surdos de Cascavel, segundo ED4, no período em que era estudante do Ensino Fundamental tinha como proposta de ensino a abordagem oralista. Essa instituição começou a utilizar Libras no processo de ensino-aprendizagem em 1992. Sua família também compartilhava dessa perspectiva educacional. Por isso, quem incentivou e ensinou a

Libras para ED4 foram os amigos. Ele destaca que, somente depois de se apropriar da Libras, seu desenvolvimento melhorou. Essa barreira na comunicação provocou atraso em seus estudos. Terminou o Ensino Médio com 22 anos. Ingressou na Universidade para se graduar em 2003. Em 2008, iniciou o segundo curso de graduação, Letras/Libras em Curitiba. No mesmo ano em que terminou essa graduação, fez uma especialização em bilinguismo. Como docente da Universidade, após a constante dificuldade criada pela barreira na comunicação, por falta de intérprete em momentos de reuniões, de apoio didático aos acadêmicos que estão matriculados na disciplina de Libras, ficou desmotivado. Em suas palavras:

“Sobre a minha experiência como professor da Unioeste, posso dizer que, no início, gostava bastante, consegui desenvolver muito bem. Agora, estou um pouco desanimado. Existem muitas barreiras, tudo é muito complicado. Por exemplo, a ausência de intérprete em sala de aula: não tem como haver comunicação com os alunos. É importante que se tratem assuntos como, por exemplo, como esse aluno que vai até a escola, para que haja a aquisição de conhecimento. Penso na metodologia, combinamos e chamo um a um, são aplicados trabalhos. Percebo que há um desinteresse por parte dos próprios alunos em relação à Libras e sobre como estes vão passar esse conhecimento adiante. Me preocupa a questão da falta do intérprete, porque às vezes os alunos, quando interessados, querem se encontrar fora da Universidade, para tratar questões de metodologia, e a comunicação fica complicada. Eu não consigo ficar calmo diante dessa situação da falta desse profissional, pois dificulta a comunicação. No começo, estava mais empolgado. Gosto de ser professor, mas não consigo ficar tranquilo devido à falta de intérprete. Estou sempre faltando nas reuniões do Colegiado de Pedagogia por não ter intérprete de Libras para me acompanhar. Fico perdido. Esta é questão. Preciso do intérprete para que possa dar um apoio melhor para os alunos. Por exemplo, com relação à metodologia que devo passar para os alunos, sobre que forma esses alunos devem proceder para atender um aluno surdo na escola” (Entrevista Docente ED4).

“Não consigo ficar em uma situação confortável em relação até mesmo aos meus alunos. Para que me sinta mais tranquilo, o intérprete teria que ser concursado, porque, para que haja essa troca nas relações, uma melhor interação com os alunos, esse profissional é essencial” (Entrevista Docente ED4).

Registra que a carga horária da disciplina de Libras não é suficiente para dar conta do conteúdo programático. Além da docência, explicitou que ao ministrar aula para acadêmico cego foi uma das experiências que lhe marcou, pois foi necessário trabalhar com Libras tátil, tendo um monitor para assessorar o discente. Acredita ser importante que acadêmicos cegos se apropriem da Libras para potencializar a comunicação entre surdos e cegos.

“Uma experiência que me marcou enquanto professor de pessoas com deficiência

foi o contato com os alunos cegos. Para que pudessem perceber o quanto é importante a criação de estratégias, essa adaptação da Libras para o tátil, para o cego e em sala de aula, foi uma coisa que me marcou bastante. Em sala de aula, temos pouco tempo” (Entrevista Docente ED4).

Entrevista com Docente ED5

Egresso de graduação do curso de Ciências Econômicas da Unioeste. Como docente, ingressou no curso de Ciências Econômicas em 2014. Sua influência para seguir carreira nesta área do conhecimento foram seus pais e a perspectiva de atuar no setor privado. Como prosseguiu em sua vida acadêmica, acabou por realizar concurso público e se efetivar como docente. O primeiro contato foi com o EA3, fato que se apresentou como desafio, pois não tinha tido experiência em ministrar aula para alguém com deficiência.

Por ter sido a primeira experiência com acadêmico com deficiência múltipla e pela carreira recente de docência, ED5 expressou que foi complexo o processo de realizar o AEE. Tinha dificuldade de entender o que o EA3 dizia, complicando a relação entre professor e aluno. Sinalizou que o EA3 não aceitava o PAEETL em sala de aula, apenas nas provas. Nesse sentido, registra o quanto foi fundamental a cooperação dos colegas de turma do EA3 para interação de ambos em sala de aula.

Entrevista com Gestor EG1

A participante EG1 é pedagoga e, desde pequena, pensava que seria professora. No magistério, uma professora de didática lhe influenciou.

“Me apaixonei mesmo por essa profissão a partir dessa professora. Por isso é tão interessante, um profissional humano que é comprometido, que tenha clareza do que quer fazer e de como quer direcionar. Despertou em mim um sonho de continuar aquilo, que eu achava tão lindo o que fazia com os alunos” (Entrevista Gestor EG1).

Ingressou na Unioeste como docente efetiva em 2000. A partir de 2001, mesclou a atuação na docência e no administrativo. Em 2001, assumiu a coordenação de estágio. De 2006 a 2007, atuou como coordenadora da graduação em Pedagogia. Atuou em várias funções administrativas, ficando na Direção de Centro do CECA por 8 anos. Depois assumiu a função de assessoria na PROGRAD. Em 2016, assume a função de Pró-Reitora de Graduação. Possui 16 anos de experiência como gestora. Fato que lhe proporciona um amplo conhecimento da estrutura e funcionamento da Universidade.

Sua experiência com pessoa com deficiência se deu na docência do curso de Pedagogia, com o ingresso de um acadêmico cego, fato que lhe proporcionou conhecimentos de orientação e mobilidade, reflexões sobre o processo educacional de PCD. Esse acadêmico cego posteriormente tornou-se docente do curso de Pedagogia por meio de teste seletivo. Em 2002, o ingresso de uma acadêmica surda lhe trouxe novas experiências na docência. EG1 afirma:

“Não foi feita uma adaptação. Só tive esse olhar de priorizar, dentro do plano de ensino, aquilo de conteúdo que era essencial e que ela teria de ter domínio mínimo para ser aprovada na disciplina. Alguns alunos, além dela, também ficaram com esse mesmo nível. Isso que achei interessante, porque não é o caso da surdez em si” (Entrevista Gestor EG1).

Observa-se na entrevista com EG1 seu comprometimento profissional e político com os direitos das pessoas com deficiência e com a Universidade como espaço de formação do sujeito.

Entrevista com Gestor EG2

Ingressou na Unioeste em 1990 por meio de teste seletivo. Tornou-se efetiva em 1998. A opção pela profissão de docência se deu pela influência dos pais, que valorizavam a educação. Como também não havia muitas opções para a formação profissional e pelo fato de, no período de seus estudos, o magistério estar vinculado a uma profissão para mulheres. Em Pedagogia, com habilitação em administração escolar, se formou em 1983. Em 1986 e 1987 fez o curso Adicionais. Seu objetivo era ser professora universitária. Essa formação com os Adicionais lhe possibilitou atuar nessa área, contribuindo para o estabelecimento do Centro de Atendimento Especializado na Área da Deficiência Visual (CAEDV) em Cascavel.

Trabalhou no CAEDV, na escola Júlio Wanderley na área profissionalizante, na Agência do Trabalhador. A atuação na Agência do Trabalhador lhe possibilitou criar o Programa de Educação Profissionalizante voltado para a colocação no mercado de trabalho às pessoas com deficiência. Nesse ambiente, fomentou-se a mobilização desse segmento social para a garantia de seus direitos. Assim, em 1995, foi criado o Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a APPIS em 2002. Instituiu o PEE em 1997 por observar a necessidade de promover o ingresso, permanência e conclusão de pessoas com deficiência em cursos de graduação e pós-graduação.

É encantador ouvir suas histórias de atuação profissional com o envolvimento de

garantias de direito das pessoas com deficiência desde o princípio de sua atuação como docente, sua perspectiva de sempre estar buscando instituir e aperfeiçoar serviços públicos e privados, desde a educação até as questões de acessibilidade no contexto social.

Entrevista com Profissional de Atendimento Educacional Especializado – EPAEE1

Formada em Ciências Biológicas, possui especialização em Educação Especial, apesar de não ter pensado em atuar na área. Sua primeira experiência foi trabalhar como Professora de Apoio Pedagógico (PAP) na educação básica, com um aluno autista. A experiência de onze anos de docência, em que sete anos foram em disciplinas de exatas (matemática, química e física) na educação básica lhe constituíram conhecimentos científicos que contribuíram para atuar junto ao acadêmico da Ciência da Computação como PAEETL.

Quanto à sua experiência na Unioeste, sinalizou que trabalhou como PAEETL com acadêmico da Ciência da Computação, da Medicina, de Ciências Econômicas, da Pedagogia e como TILS com acadêmico da Ciência da Computação. Ela sinaliza:

“Tenho experiência com alunos cegos, surdos, paralisia cerebral, tetraplegia, cadeirantes com lesão medular, você tem que conhecer a característica de cada um, para saber como lidar com esse aluno: tem alunos que você tem que cobrar a questão da responsabilidade, alguns você demora três, quatro meses para conseguir abertura, talvez pelo processo da deficiência, por não ter autonomia. Então a experiência com os alunos é bem específica: até o que você pode cobrar ou o que não pode; para alguns, você cria cronogramas – a experiência com cada aluno é única, quando você o conhece você vai sabendo como lidar” (Entrevista Profissional de Atendimento Educacional Especializado EPAEE1).

6.4.2 Os Acadêmicos Entrevistados

Entrevista com Acadêmico EA1⁵²

EA1 possui deficiência múltipla decorrente de Paralisia Cerebral, congênita, definida como deficiência “de comunicação, visão, audição, motricidade” (UNIOESTE, 2018c, p. 67). A família tentou matricular o EA1 na APAE, mas por questões de documentação não foi possível. Assim, iniciou a pré-escola com 12 anos, no Colégio Estadual Ita Sampaio, em uma sala especial, em que havia alunos surdos e ouvintes. Relata a dificuldade de comunicação e de interação, o que ocasionou atraso em seu aprendizado. Da pré-escola, por orientação de uma Coordenação, foi direto para o segundo ano do primário, em sala regular. Comenta que aprendeu o alfabeto em Libras sozinho, antes de ingressar na pré-escola, pois existia uma apostila com o referido alfabeto. Seu aprendizado em Libras se deu a partir da quarta série, em uma turma na ACAS para ensino desta língua.

Na quinta série, foi estudar na ACAS porque falaram para ele que teria professores melhor preparados para atender às suas necessidades. Entre o Colégio Ita Sampaio e a ACAS, afirma que, no primeiro, apesar da dificuldade de comunicação, o ensino era melhor. Na escola especial para surdos, narra que o ensino era fraco e o que ensinavam ele já havia aprendido no colégio anterior.

“A coordenadora viu que eu estava tendo um bom desenvolvimento e estava conseguindo. Estudava de manhã e à tarde era o apoio. Pela tarde (sempre no grupo especializado) para ter esse desenvolvimento. Então fui conseguindo nota, melhorando, desenvolvendo. Mas não havia nada da questão de inclusão, sem intérprete, era eu sozinho. Tinha um amigo (também com deficiência), que estava no pré também e fui junto com ele para segunda série. Foi uma experiência para verificar a questão do desenvolvimento como seria. Passamos nas disciplinas e conseguimos ir para o terceiro, mas meu amigo acabou desistindo, ele mudou para longe, uma escola diferente” (Entrevista Docente ED1).

Cursou o Ensino Médio no Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira. Relata que tinha apoio pedagógico na ACAS e no referido colégio. Com essa mudança de escola, sentiu que possuía defasagem de conteúdo, pois parecia para ele que os conteúdos do primeiro ano do Ensino Médio estavam avançados. Salientou por várias vezes que possui mais facilidade em

⁵² CID10: G81.9 (Hemiplegia, Paralisia Cerebral) / H903 (Perda de audição bilateral neurosensorial). A audiometria descreve como surdez neurosensorial bilateral profunda (UNIOESTE, 2018c).

Matemática e que é a matéria que tem mais afinidade.

“No Eleodoro, existia o apoio: só com perguntas para tirar as dúvidas. Havia também as práticas, para treinar os textos e desenvolver as questões das palavras, também junto com uma intérprete. A intérprete do ACAS cobrava, mas dava respostas e a intérprete do Eleodoro fazia de forma a tentar responder/desenvolver. Primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio foram cursados no Eleodoro” (Entrevista Acadêmico EA1).

Quando estava no terceiro ano do Ensino Médio, prestou vestibular para o curso de Administração no Centro Universitário - Univel, sendo classificado dentre as vagas para ingresso. Após o término da educação básica, para se preparar para o Concurso Vestibular, frequentou o cursinho pré-vestibular ofertado pela Unioeste. Afirma que em algumas matérias as aulas eram satisfatórias, com bons professores. Outras já não correspondiam à expectativa.

Prestou vestibular para Educação Física na FAG. Porém, o resultado não foi o esperado. Na Unioeste, tentou Matemática. Iniciou Ciências da Computação na Unipan, mas desistiu. Nesse percurso, fez por 4 anos cursinho pré-vestibular que é ofertado pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI) da Unioeste. Nesta Universidade, ingressou no Curso de Ciências da Computação em 2013. Diz que em uma disciplina se destacou, tirando a melhor nota da turma. Quando não atinge o desempenho desejado, fica desanimado e triste, pois percebe que conteúdos do Ensino Médio lhe fazem falta, causando dificuldades na compreensão dos conteúdos da Ciência da Computação.

“A questão do conhecimento faltou e aí vou adquirindo e desenvolvendo” (Entrevista Acadêmico EA1).

Entrevista com Acadêmico EA2

Esta acadêmica possui Dupla-Hemiplegia Espástica, com comprometimento total dos membros inferiores e superiores (usuária de cadeira de rodas, dependente para locomoção e Atividade de vida autônoma (AVA), sendo afásica). Tendo como recurso de comunicação o movimento ocular, utiliza prancha de comunicação, em que o alfabeto está distribuído em linhas e colunas. Primeiramente, fez-se a apresentação dos presentes na entrevista, sendo: a EA2, seus pais, o assistente - AT1, que me acompanhava e possuía maior contato com EA2 devido aos treinamentos das ferramentas computacionais para comunicação, a assistente - AT2, que lhe acompanhava nas aulas como profissional de atendimento educacional especializado

transcritor/ledor - PAEETL. Foi consultada quanto à permissão da participação dos desses outros sujeitos durante a entrevista e EA2 falou que sim.

Como metodologia, consultou-se a mãe, que possuía conhecimento do histórico de seus estudos até ingressar na Universidade, se poderia explicar sobre esse histórico, bem como contribuir com ela quando necessário. EA2 concordou com a possibilidade de a mãe lhe assistir em algumas questões. Então o diálogo se deu entre a acadêmica EA2, a mãe MEA2, o assistente AT1, que me acompanhava e o assistente AT2, que acompanhava EA2 nas aulas. Tinha também um computador, caso a AE2 quisesse responder por meio da digitação.

Após leitura atenta da entrevista, depois de um período de afastamento do texto transcrito, observou-se que os participantes AT1 e AT2 foram protagonistas no sentido de contextualizar as questões. A MEA2 foi sucinta no sentido de expressar o que ocorreu em determinadas situações. A EA2 concordava com as colocações e poucas vezes se manifestou com palavras. A maioria das vezes sinalizou concordando com o que se relatava. As complementações eram no sentido de possibilitar a EA2 expressar o que estava buscando relatar, ou seja, era no sentido de dar voz a seu pensamento.

Aluna egressa de escola pública da educação básica. Somente o terceiro ano do Ensino Médio cursou no Colégio Alfa, em Cascavel. Prestou vestibular para o curso de Medicina na Universidade Estadual do Centro-Oeste/PR (Unicentro), na Universidade Federal de Santa Maria/RS e na Unioeste no mesmo ano. Escolheu estudar nesta última. Com a primeira empreitada para ingressar em Medicina, conseguiu atingir seu objetivo, fato que ratifica o relato da mãe, que salientou que EA2 sempre foi dedicada e estudiosa. Em 2010, EA2 se graduou em Farmácia. Em 2012, ingressou no curso de Medicina. EA2, em novembro de 2014, teve um Acidente Vascular Cerebral (AVC), que acarretou sequelas físicas e na fala. O contato com a equipe do PEE para auxiliar em orientações para a acadêmica e o Colegiado de Medicina ocorreu em março de 2015. No período da entrevista, segundo semestre de 2017, estava matriculada em 4 disciplinas. Passou em todas. Continua se destacando como acadêmica que possui um desempenho nas avaliações com ótimos resultados. Participava de um grupo de pesquisa, que se constituía numa pesquisa em:

“Cirurgia em geral. Era instrumentista e fazia estágio à noite ajudando com a instrumentação da cirurgia” (Entrevista Acadêmico EA2).

MEA2 destaca que no período da manhã tem uma cuidadora que acompanha a EA2 ao

HU para assistir as aulas. No período da tarde é a própria MEA2 quem acompanha a acadêmica para as aulas.

“Se tivesse em casa, sem nada, acho que a vida seria bem mais (...). Às vezes não é fácil levar e trazer. Um dia com dificuldade, e aí outro dia, mas para ela é muito bom. Não tenho palavras para agradecer, porque, se não tem esse programa para as meninas auxiliarem ela, o que nos fazemos? Ficaria com ela em casa só chorando, porque não havia o que fazer” (Entrevista Mãe Acadêmico MEA2).

Após o término das gravações, EA2 expressa que sua razão para continuar viva é estar cursando Medicina. Nesse sentido, apesar de todas as dificuldades correlacionadas às atividades de vida diária, cuidados com a saúde, reorganização familiar e as barreiras presentes no dia a dia em sala de aula são vencidas passa a passo. O pertencimento como acadêmica do curso de Medicina aliado ao seu desempenho como acadêmica lhe produz a força motriz para enfrentar as barreiras atitudinais e físicas.

Entrevista com Acadêmico EA3⁵³

Acadêmico com Paralisia Cerebral, com perda de mobilidade nos membros inferiores e superiores. Possui habilidade para conduzir uma cadeira de rodas motorizada e faz uso de computador, porém, com limitações. Possui dificuldade na fala, mas consegue verbalizar. A entrevista foi realizada em duas etapas. A primeira foi apenas com o acadêmico. Para resgatar um pouco do processo educacional, foi agendada uma segunda entrevista, em que a mãe participou e fez a voz do EA3, relatando esse histórico. No primeiro encontro da entrevista, participaram o acadêmico, eu e o assistente AT3, que o acompanha como profissional de atendimento educacional especializado transcritor/leitor - PAEETL. EA3 frequentou a APAE por um ano e meio. Após avaliação de equipe multidisciplinar, foi encaminhado para a Escola Municipal Ita Sampaio, em sala especial. Isso ocorreu em 1997, quando estava com seis anos de idade. Foi colega de turma do acadêmico EA1. Na segunda série, foi para sala regular.

“Após isso, foi transferido para o colégio Kennedy, que ficava mais perto da nossa casa. Nós morávamos próximo ao São Lucas e tínhamos que pegar o ônibus para ir para o Ita Sampaio. Nós íamos de carro, transportávamos a cadeira dentro do carro. Não existia acessibilidade nem professores que prestassem o AEE ou professores de apoio, o material era sempre Xerox e ele estudava em casa, ele

⁵³ CDI:10: G80.0 (Paralisia Cerebral quadriplégica espástica).

nunca teve apoio, ele foi introduzido em classe regular, mas lá era só até a quarta série. Quando foi para a quinta série, foi transferido para o Marilis, onde posso dizer que passamos muita dificuldade, onde quase desistiu de estudar, mesmo com toda vontade de estudar. Existia muito preconceito. Ele não era aceito por parte dos professores. Na coordenação, acreditavam em uma deficiência intelectual. Havia uma das professoras que passava a matéria para todos os alunos menos para ele. Para fazer a sua matrícula tive que ameaçar ir à imprensa. Depois disso, veio para o Horácio Ribeiro dos Reis. Não era acessível, mas depois de um tempo a diretora fez inclusive uma rampa na sala dele. Eles davam livros para recordar o conteúdo, por exemplo. A diretora era excelente, as provas eram feitas em sala separada, tudo oralmente. A diretora incentivava inclusive as aulas de Educação Física. Nesse período, nós morávamos já aqui no bairro. Não fez cursinho, o Ensino Médio fez todo no Horácio. Fez um vestibular também na Unipar, além da Unioeste. Passou na Unipar em Administração. Nós não tínhamos como pagar, eles nos dariam um desconto, mas não uma bolsa. Ele fez um curso profissionalizante no Wilson Joffre, no Padre Carmelo fez secretariado. Nesse período, sempre fazendo acompanhamento de fisioterapia. Este ano não está fazendo mais” (Entrevista Mãe Acadêmico MEA3).

“Não havia nenhuma condição. Eu não era atendido, tirava xerox dos livros, cadernos dos colegas, sem professor para auxiliar, todo o ensino foi assim. As provas sempre foram feitas de forma oral, sem empecilhos. Não existia acessibilidade para mobilidade dentro da escola. Para ir ao banheiro durante o período todo, nem ao menos ia ao banheiro, quem me levava para escola era minha mãe porque ainda não tinha cadeira motorizada. Quando havia escadas, minha mãe me levava no colo e alguém levava a cadeira, chegando lá, minha mãe me colocava na cadeira. A questão da acessibilidade na Unioeste é melhor, consigo transitar com a cadeira, porém, por exemplo, banheiro com adaptações nunca vi, também não uso o banheiro aqui” (Entrevista Acadêmico EA3).

EA3 relata que tentou por sete vezes o vestibular na Unioeste. Passou em Administração na UNIPAR, mas por ausência de bolsa não pode fazer essa graduação. O fato de sempre estar estudando, buscando superar os empecilhos para atingir seus objetivos lhe constituiu autonomia que se reflete no Ensino Superior.

Entrevista com Acadêmico EA4

Ele nasceu com retinóse pigmentar. Afirma que sempre teve uma visão muito reduzida. Como exemplo, revela que somente depois de ser pai que descobriu que os olhos brilham após sua filha falar que viu o brilho do olhar de uma pessoa. Dos 13 irmãos, 9 são do sexo masculino. Destes, 4 desenvolveram a retinóse pigmentar e o EA4 foi o primeiro a ficar cego. Realizou seus estudos em Programas de Educação para Jovens e Adultos. Do primário (hoje séries iniciais da Educação Fundamental) foi para o Ensino Médio. Relata:

“Fiz o meu Ensino Médio na modalidade de exames de suplência no Ceebja, aqui na cidade de Cascavel, no final dos anos noventa e início dos anos dois mil. Naquele momento, para a pessoa cega, o material não era uma coisa muito fácil, porque estava se iniciando a produção de material em Braille, o material digitalizado ainda estava muito distante. Ainda peguei uma parte dele no final, mas era uma realidade bem mais difícil (perto do que nós temos hoje) para a pessoa cega cursar o Ensino Médio” (Entrevista Acadêmico EA4).

Explicita que a participação em movimentos sociais e o conhecimento tácito contribuíram de modo significativo para concluir a educação básica. Afirma que essa ação de participação em movimentos sociais faz parte do hábito familiar.

“Na verdade, a nossa incursão no movimento político, sindical ou social, como pode se denominar também, ocorre porque eu e meu irmão, já falecido, no final dos anos setenta ouvíamos muitas rádios de fora (Central de Moscou, que era sobre o regime socialista, Paz e Progresso, agora não me recordo ao certo o país...). Ouvíamos muito a imprensa estrangeira ou mesmo a brasileira. Estávamos sempre acompanhando as lutas dos movimentos sindicais, através da mídia falada. No início dos anos oitenta, um irmão meu acabou se filiando a um partido de esquerda. Tive um irmão que foi candidato a vereador... Nos engajamos na campanha dele e daí em diante esse partido caminhava junto ao movimento sindical: foi onde se deu nossa iniciação nesse campo. Já o movimento das pessoas com deficiência, o meu irmão mais velho conheceu no final da década de oitenta e eu tive contato já na metade da década de noventa” (Entrevista Acadêmico EA4).

Pelo relato de EA4, é possível observar o quanto uma formação informal que produz conhecimentos tácitos e hábitos são recursos fundamentais que integram a personalidade e comportamento do sujeito. Registra-se que o primeiro irmão de EA4 a ingressar na Unioeste foi o mais velho. Em seguida, um dos mais novos que ele. EA4 ingressou em 2015 no curso de Pedagogia. Todos possuem uma característica marcante, que é uma formação política de participação efetiva em debates por luta dos direitos universais e da PCD, e a prática da militância.

EA4 realizou três vestibulares. Sobre o primeiro, em 2005, expressa que a banca especial lhe prejudicou, pois queria que ele soletrasse a redação. Neste vestibular, ficou classificado em 64, de 40 vagas. Depois voltou a prestar o vestibular, um talvez em 2009, e o outro foi em 2010. Seu ingresso se deu pelo SISU em 2015. Confessa que não tinha prioridade no momento de fazer um curso superior, mas, como foi chamado, ingressou na graduação de Pedagogia. Em um primeiro momento, seu principal estímulo para ingressar na Universidade foi possibilitar estagiar na ACADEVI para contribuir com a organização.

“Em um primeiro momento, pensando que queria apenas poder trabalhar como estagiário lá na Acadevi para contribuir para a entidade. Comecei a estudar e passei a perceber que isso iria me dar uma grande contribuição em relação à minha vida, sobre a visão de mundo, a questão científica” (Entrevista Acadêmico EA4).

Entrevista com Acadêmico EA5

Acadêmico com limitação no processamento auditivo central. Ocasionalmente dificuldade de leitura, interpretação e memorização. Relata que reprovou na segunda e quarta séries. Somente na quarta série do Ensino Fundamental conseguiu um desempenho escolar satisfatório devido ao fato de sua madrinha, que é docente da educação básica, trabalhar em escola e realizar as orientações e adequações necessárias para seu processo de aprendizagem. Os recursos didáticos utilizados na quarta série foram:

“O professor falava mais próximo, explicava mais vezes, com mais calma para explicar, falava com um tom de voz mais alto e mais pausadamente – que me recordo era isso... as avaliações eram objetivas, de escrever pouco, mais de marcar” (Entrevista Acadêmico EA5).

Expressa também que seus pais tinham dificuldade de aceitar que ele possuía alguma limitação. Pela observação de campo e pela entrevista, essa limitação repercutiu em sua autoconsciência, levando-o a produzir conflitos emocionais diante da sua situação de dificuldade no processo de ensino-aprendizagem e nas relações sociais no âmbito educacional.

“Ano passado foi o ano em que busquei tratamento. Então desenvolvi uma ansiedade generalizada muito grande e depressão devido a esse quadro. Se tornou um ciclo vicioso. Esses dois, associados, causavam mais desatenção – aquela, entre aspas, preguiça de pensar, adormecimento mental. Agora que estou recuperando, vendo o tempo que perdi na minha vida e buscando recuperar” (Entrevista Acadêmico EA5).

É relevante destacar que o espaço familiar é o primeiro ambiente no qual a criança se reconhece como pessoa. As relações sociais travadas neste espaço influenciarão na personalidade e comportamento do sujeito, seja para autoconfiança e autonomia, como para insegurança e depreciação de si mesmo.

“Na verdade, essa minha madrinha sempre se preocupou com isso, por ser da área da educação, mas sempre existiu essa resistência por parte dos meus pais, dizendo

que eu não tinha nada. Então era visto como preguiçoso, a criança que não queria estudar, todos os rótulos existentes, tanto por parte da família quanto dos professores do Eleodoro. Alguns professores tentavam fazer, mas não conseguiam por ser a minoria. Hoje entendo que eles tentavam, mas não conseguiam fazer a coisa rodar dentro do colégio, talvez por desconhecimento” (Entrevista Acadêmico EA5).

O desconhecimento sobre as deficiências/necessidades especiais pode acarretar em prejuízo emocional e cognitivo para qualquer sujeito. Nesse sentido, revela-se a importância do trabalho com a família e a escola no intuito de disseminação de informações e conhecimentos sobre a temática em questão. Quanto ao uso de Ritalina, EA5 expressa o círculo vicioso que essa medicação ocasionava para ele.

“Na hora que você está sob efeito, são em média quatro horas de efeito, não, mas depois que passava esse efeito acabava passando muito mal. Ficava com dor de cabeça, preguiça, parecia que meu cérebro queria a droga de novo para pensar. Então acredito que estava gerando certa dependência” (Entrevista Acadêmico EA5).

Faz quatro anos que parou de ingerir Ritalina. Está passando por um processo de reestruturação de processos psicológicos superiores, no sentido de reorganização de sua atenção e concentração para efetivar leituras, interpretação, análises de conteúdos abordados na academia.

“Tenho medo de tomar Ritalina. Parei há uns quatro anos. Sem a Ritalina, estou me adaptando graças ao suporte que estou tendo, fazendo como se fosse uma remodelação do meu jeito de pensar/estudar para tentar vencer essa limitação” (Entrevista Acadêmico EA5).

Tentou concurso vestibular na Unioeste e em outras instituições. Foram 5 vezes até ingressar na Unioeste em 2013 no curso de Odontologia. É importante salientar que, apesar de um histórico de descrença no seu desempenho escolar por parte de algumas pessoas, teve a ação e persistência para buscar seus objetivos profissionais, não deixando que os rótulos e estereótipos o reduzissem a uma pessoa incapaz. Neste caso, a postura de sua madrinha provavelmente contribuiu de modo relevante para que desse continuidade em seus estudos.

6.4.3 Comunidade Externa Entrevistada – Membros do PEE

Entrevista com Representante da Comunidade Externa ECE1

ECE1 inicia destacando que sua narrativa se compõe das experiências tácitas derivadas da deficiência que possui e dos conhecimentos científicos na área da educação especial, uma vez que atua como profissional nesta seara. Nasceu cega. Oriunda de um município pequeno do Estado do Paraná, seus pais levaram-na por 8 anos a São Paulo para fazer acompanhamento com um médico da Unicamp. Quando pequena, o médico falou para os pais que queria conversar com ECE1. O médico falou para ECE1 que não poderia vir enxergar, mas que poderia aprender a ler. Foi este médico que lhe mostrou o Braille, falando que queria receber uma carta dela. Nessa ocasião, estava com 8 anos de idade.

Insistiu para seus pais a matriculem na pré-escola, junto com sua amiga. A escola falou que precisava que um professor fizesse o Curso Adicional primeiro para estabelecer o AEE. Porém, com sua persistência, foi para a pré-escola. A professora assumiu o compromisso de trabalhar com ECE1. Dessa forma, foi tendo uma educação que lhe possibilitou avançar nos estudos. Essa professora acabou fazendo esse Curso Adicional.

“O bom dessa história é que sempre estudei em escola inclusiva, sempre em classe comum, desde a pré-escola até o primeiro ano existia o Atendimento Educacional Especializado, mas precisava frequentar o contraturno, no período em que estava cursando a primeira série fiz vinte e quatro provinhas, que ficaram marcadas na minha memória, para poder passar pelo processo de aceleração. Então do primeiro ano eu já fui para a quarta série no mesmo ano, em oitenta e seis. No ano de oitenta e sete, refiz a quarta série porque eles acreditavam que seria importante. Porque ingressei na quarta série em outubro, não reprovei, mas precisava cursar a quarta série o ano todo. De certa forma, o AEE iniciou lá na minha cidade, que era uma cidade pequena, comigo, depois tiveram atendimentos voltados à surdez, deficiência intelectual e deficiência física, depois isso foi avançando” (Entrevista Comunidade Externa ECE1).

Assim, sua formação na educação básica ocorreu, por vezes, com maior dificuldade por adaptação de ECE1 ou de seus professores. Observa-se que sempre esteve como protagonista nesse contexto. O pai queria que fizesse magistério, porém, fez Técnico de Contabilidade. Seu irmão contribuiu muito, pois os pais lhe davam a tarefa de ler as atividades das disciplinas que lhe passavam para fazer em casa.

“Quando entrei na quinta série, o primeiro e o segundo bimestre foram mais complexos. Me lembro de que tirava a média, ou quando, em um caso, na disciplina

de inglês, em que eu havia tirado zero e acabei indo com nota cem. Nesse caso, a professora do AEE foi lá e contestou, e disse que não havia a possibilidade de ter tirado cem se não tinha feito nada na disciplina. E disse: a ECE1 está aqui para aprender, não está aqui para você ter dó dela. Então ela sugeriu a essa professora que, caso ela quisesse aplicar uma segunda prova, mas com a nota cem eu não iria. Então isso aconteceu até me adaptar. Depois disso me adaptei, consegui tirar boas notas. Claro, existiam pontos fracos, por exemplo, em Física, Química. Nunca fui a melhor aluna da turma, mas sempre me esforcei. Me recordo de uma vez que faltava meio ponto para que eu fosse aprovada em Física, então estudei muito e consegui tirar cem na prova de recuperação. Coisas da fase da adolescência mesmo. Nunca reprovei, que naquela época, sempre cuidei muito, existia essa preocupação de fazer e desenvolver” (Entrevista Comunidade Externa ECE1).

Graduou-se em Pedagogia em uma Universidade de Cascavel. Em sua narrativa, expressa que esse processo educacional lhe constituiu ciência da necessidade das pessoas com ou sem deficiência se apropriarem dos conhecimentos científicos. Nessa alínea, suas ações como docente buscam fazer com que seus alunos se apropriem destes conhecimentos. Antes de iniciar sua profissão como docente, fez concurso no Hospital Universitário (HU) de Cascavel para o cargo de técnico administrativo. Por dois anos, junto a outros colegas cegos que também passaram neste concurso, ficaram numa sala por duas semanas sem atividades laborais. Cansados dessa situação, foram conversar com o Diretor do HU, que destacou não saber como conduzir as atividades laborais para eles. Assim, ECE1 sugeriu que poderiam passar pelos setores, fazendo uma experiência para verificar em qual atividade melhor se enquadrariam.

“Isso foi bem interessante e bem gratificante, porque não precisou fazer um roteiro, passar por todas as instâncias da instituição, os espaços de trabalho: logo no primeiro entramos, e assim permaneceu por cinco anos” (Entrevista Comunidade Externa ECE1).

Em 2003, ingressou como professora do município de Cascavel. Essa nova empreitada lhe trouxe novos desafios. Atuou em turma da quarta série. Possuía um estagiário como assistente. Os alunos reconheciam-na como professora regente, pois traziam os cadernos para ela verificar se estavam corretos os exercícios. Permaneceu nessa função por dois anos. Sua experiência profissional na área da educação especial é vasta. Trabalhou como professora Itinerante nas escolas municipais para o AEE aos alunos cegos e com baixa visão. Assumiu a Coordenação do CAP Municipal por 8 anos. Ingressou como professora de educação especial no Estado do Paraná, atuando no CAP Estadual. Hoje trabalha no Instituto Federal do Paraná (IFPR) de Cascavel, junto ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais

(NAPI). É integrante do movimento social das pessoas com deficiência. No período estava na Presidência do Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência, fato que lhe colocava à par dos temas abordados pelo PEE.

Entrevista com Representante da Comunidade Externa ECE2

De acordo com os relatos de ECE2, o ensino de primeira à quarta série fez em escola especial. Apesar de o conteúdo ser o mesmo da escola regular, a centralidade estava no processo da oralização.

“Dentro da escola especial, ficávamos só aprendendo técnicas de oralização, horas e horas, num processo repetitivo, aprendendo poucas palavras. Era proibido Libras, não podia. Na rua, me encontrava com outros surdos. No contato, comecei a desenvolver língua de sinais. No quinto ano, não havia a escola especial, então fui para uma escola regular” (Entrevista Comunidade Externa ECE2).

A partir da quinta série foi para a escola regular, mas não havia tradutor/intérprete de língua de sinais (TILS). Nessa ocasião, percebeu que havia palavras que desconhecia. Pelo que expressa, alguns professores não sabiam que era surdo. Ele foi quem avisou o professor de sua surdez, e os colegas de turma que auxiliavam na questão das anotações do conteúdo. Considera que foi uma experiência interessante e que conseguiu adquirir conhecimentos e conceitos.

“No quinto ano, já comecei a me desesperar porque não conhecia nada do mundo ouvinte. Acabava ficando nervoso, preocupado, pensei que seria melhor ir embora, fugir. A minha mãe e meu avô sempre me estimularam, então continuei frequentando” (Entrevista Comunidade Externa ECE2).

Relata que sentia muita dificuldade para compreender os conteúdos. Seu avô lhe auxiliava, tentando ensinar os conceitos trabalhados em sala de aula. Somente no terceiro ano do Ensino Médio que teve TILS. Percebeu a diferença em seu aprendizado com a presença desse profissional. Sua atuação profissional na Semed de Cascavel em 2003 lhe possibilitou compreender a importância da educação especial como mecanismo de promoção do acesso às pessoas com deficiência na educação. Atuou como professor de Libras para professores do município e para a comunidade de Cascavel até 2009.

“Metodologias de ensino do surdo trazem barreiras que impedem o surdo de se desenvolver: os materiais, o ensino do português para as crianças surdas. Os

professores não conseguem ensinar de maneira efetiva, eles não sabem que o ensino para o surdo é através do letramento. Muitas vezes eles não conseguem ensinar palavras simples para os alunos – e isso é uma questão histórica, vem de bastante tempo a questão do Português. Para que a acessibilidade aconteça, precisamos realmente ter uma metodologia bilíngue, a língua de sinais e o português. Agora, o bilinguismo, hoje, ainda é uma utopia, precisamos fazer com que ele aconteça na realidade” (Entrevista Comunidade Externa ECE2).

Na Unioeste, fez vestibular para Pedagogia em 2004, porém, no percurso dessa graduação, desistiu por questões particulares. Atualmente, está cursando Filosofia e tem a pretensão de terminar essa graduação. Apresenta comprometimento com a educação do surdo, a qual considera precária, pois os professores ouvintes não conseguem atingir um grau de ensino-aprendizagem no mesmo nível em que se realiza para os ouvintes.

6.5 AS PRÁTICAS SOCIAIS NA UNIOESTE: UM CAMPO DE CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

O ano de 2017 foi de ações que convergiram em busca de traçar estratégias para que os profissionais de AEE fossem mantidos. Em certa ocasião, a coordenação do PEE em desabafo declarou que, se o contexto não mudasse, a ausência dos profissionais de AEE na instituição levaria à paralisação do serviço ou a coordenação realizaria o AEE em substituição aos referidos profissionais. Em resposta, outro membro do PEE se expressou de forma similar. Esse sentimento de incerteza, de modo mais incisivo que nos anos anteriores, prevaleceu durante 2017 e 2018, em função da ausência de concurso público ou de teste seletivo. Ressalta-se que essa incerteza de manutenção do trabalho de AEE na Unioeste de alguma forma é uma situação de instabilidade presente desde o ingresso, em 2002, da primeira acadêmica surda na instituição.

Membros da equipe do PEE participaram de Seminário sobre Autismo na Rede Municipal de Ensino de Cascavel, realizado em 29 de junho de 2017, na Câmara dos Vereadores, promovido pela Comissão de Educação. Nesse Seminário, também participaram representantes da APAE, da Secretaria da Semed de Cascavel, do Centro de Apoio e Defesa dos Direitos dos Autistas de Cascavel e familiares de autistas (CASCABEL, 2017). O principal objetivo foi promover a inclusão e melhoria no atendimento educacional, assistencial e saúde dirigido aos autistas e orientações, informações à família, a serem implementados no município, constituindo uma rede de serviços entre a esfera pública e privada/filantrópica. A partir da exposição dos representantes do PEE, foi possível observar que a conjuntura da Universidade

no momento se revela de cortes/retenção de recursos financeiros e humanos por parte do Governo de Estado.

Na fala da coordenação do PEE, foi explicitada a importância do apoio dos vereadores e dos participantes do Seminário para a preservação do espaço universitário como direito universal de todos. Isso inclui assegurar o ingresso, a permanência e conclusão do curso por pessoas com deficiência na Universidade (CASCAVEL, 2017), fato que demanda contratação e concurso de profissionais de AEE (ledor/transcritor e TILS), além de investimento em recursos de tecnologias assistivas e acessibilidade física/arquitetônica. Das falas, atribuem-se ainda as informações:

- A organização da Banca Especial aos candidatos ao concurso vestibular da Unioeste assegura as condições, mas o conteúdo do vestibular é o mesmo e não existem quotas para o ingresso a este segmento social. Há percalços a serem aparados, pois existem profissionais que por algum motivo se opõem à permanência. Apesar disso, o PEE tem conseguido promover a inclusão, com a utilização de tecnologias assistivas, algumas caras e outras gratuitas.
- O trabalho de inclusão possui carácter individualizado. Os alunos requerem o apoio de transcritor/ledor em período fora das aulas, que se capacita por meio de suas atividades no próprio atendimento com orientações do PEE. “Não tem milagre na inclusão, seja em qualquer nível de ensino” (IACONO, 2017). É preciso fazer um atendimento personalizado a cada aluno.
- O trabalho com a pessoa com deficiência requer ação integrada: educação, saúde e assistência social. Na prática, cada setor olha para sua especificidade. Quem promove essa integração é o movimento social (movimento das pessoas com deficiência, profissionais, mães, pais) e os conselhos da educação e das pessoas com deficiência.
- O Presidente da Câmara sinalizou que existem verbas, recursos financeiros, para as ONGs que são destinadas à promoção da inclusão.
- As dificuldades que a Unioeste sofre quanto ao AEE, o Município também enfrenta no sentido de deter profissionais qualificados para o serviço. Quando a universidade assegura um profissional, este adquire habilidades e conhecimentos durante sua atuação.
- Quanto à reação de um vereador diante do desabafo e ao ser solicitado como apoio para enfrentar os desmontes impetrados pelo Estado, a resposta foi evasiva e apenas

diplomática, sem posicionar-se.

Essas informações permitem inferir e refletir sobre o cotidiano do PEE e na Universidade quanto à política do AEE e que, alinhado a outros momentos de observação, percebe-se que a articulação entre saúde, assistência social e educação no âmbito universitário, para não dizer inexistente, é restrito. Pela exposição, existe uma parceria entre Centro de Reabilitação Física da Unioeste (CRF) e o PEE, para atender a demandas específicas de acadêmicos que recorrem ao serviço de fisioterapia e de próteses e órteses. Isso não significa a predileção em detrimento dos usuários do serviço desse setor, mas sim que são realizadas orientações para que o acadêmico faça os encaminhamentos no CRF.

A Unioeste, em 2014, instituiu o Programa de Assistência Estudantil, que prevê a criação do Pronto Atendimento Psicopedagógico e Saúde Integrada (PAPSI) (O PARANÁ, 2018). Parece que a articulação com o PEE ainda é bastante incipiente. A princípio, ainda é desconhecida reunião com esse setor para discutir questões de acadêmicos que utilizam os serviços.

Na reunião da equipe do PEE/*Campus* de Cascavel, ocorrida em 05 julho de 2017, foram convocados acadêmicos membros da equipe do PEE, representantes da Acadevi, APPIS, Surdovel, CAP municipal e estadual. Pelo levantamento da participação, observou-se uma participação baixa da comunidade externa, numa proporção de 14% dos membros desta categoria que compõem a equipe do PEE. Já a participação da categoria de acadêmicos, estagiários, docentes e técnicos foi elevada, acima 80%.

Essa tem sido uma constante em reuniões do PEE. Uma das hipóteses é o fato de as reuniões ocorrerem em horário comercial e a maioria da comunidade externa trabalhar, pois existem dificuldades para se ausentarem das instituições em que possuem vínculo empregatício. Como aponta Kuiava (2012), os resultados e produções no ambiente de trabalho, os projetos e programas possuem características, organização e funcionamento alinhado àqueles atores que participam de modo efetivo. Assim, os encaminhamentos e reflexões realizados no Colegiado do PEE estão atrelados aos membros presentes no momento da definição de projetos e encaminhamentos e/ou considerações realizadas por correio eletrônico e *whatsapp*.

Todas as falas nesta reunião foram dirigidas aos problemas sociopolíticos, econômicos e judiciários do país e que estão afetando a autonomia da Universidade, por meio da política do Governo de Estado. Naquele momento, o ambiente apresentava um ar de desânimo, descrença. Não se conseguia visualizar uma perspectiva de melhora, apesar da longa discussão sobre a conjuntura e o que se poderia definir como estratégia política para mudar a situação em relação

à manutenção dos profissionais TILS e do AEE (transcritor/ledor). A coordenação fez uma exposição sobre a situação do PEE e a conjuntura da Unioeste, sendo elas:

Corte de custeio porque os servidores junto à gestão não aceitaram entrar no sistema Meta 4.

Retaliação por parte do Governo de Estado, que ameaçou o não pagamento de salário. Este o fez, porém, cortou os empenhos e custeio, prejudicando, inclusive, o atendimento das Clínicas, que recebem valores da prestação de serviço realizada ao SUS.

- O Coordenador Administrativo e membro do CRF (daquele momento) disse que parou de entregar algumas órteses e próteses devido ao fato de a Secretaria da Saúde não aumentar o teto financeiro para essa prestação de serviços. Também estavam apreensivos, pois não tinham certeza que conseguiriam entregar as cadeiras de rodas, devido ao fato de o Governo de Estado ter fechado os empenhos. Essas situações de incerteza causam estresse para os profissionais e, principalmente, para os pacientes.
- A coordenação do PEE destaca que os contratos dos intérpretes de Libras começam a vencer e gradativamente isso acontece também com os profissionais de apoio pedagógico (transcritores e ledores). O Governo não autoriza teste seletivo e o PEE e o RH não têm o que fazer para solucionar o problema.
- Informe de que a DRH enviou um Ofício explicando a situação e o requisito de teste seletivo para a função TILS.

Até o ano de 2016, o Reitor utilizava anuências anteriores referentes a 2014 para realizar teste seletivo. A partir do final do ano de 2016, as Universidades foram inseridas no sistema da SIAP, que exige anuências atualizadas. Como o governo não faz a anuência e as vagas utilizadas para o teste seletivo são as “não autorizadas”, não se consegue fazer o teste seletivo sem autorização do Governo de Estado. A impressão desta pesquisadora é de que, ao mesmo tempo em que todos estão indignados, querendo achar uma alternativa para a manutenção dos profissionais do AEE (TILS e transcritor/ledor), estão se sentindo de mãos atadas, impotentes e com a sensação de invisibilidade perante a SETI, que não se posicionou; diante dos jogos de interesses, em que se busca uma política de privatização da Universidade e das burocracias implantadas para controle de pessoal e salários/carreira dos servidores.

Junto ao DRH, buscaram-se maiores informações na busca de compreender melhor o que ocorreria com a não possibilidade de realizar teste seletivo, uma vez que esse procedimento ocorre desde 2010. Esse teste seletivo se deu diante da aprovação da Lei 16.514/2010, publicada em Diário Oficial nº. 8228, de 25 de maio de 2010, que criou a função de TILS no quadro de

servidores públicos das IEES/PR. Porém, não criou as vagas para realizar concurso público.

A partir de 2010, o Governo de Estado começou a não autorizar testes seletivos para técnicos, porém, as anuências foram até 2014. Após essa data, o Reitor utilizava atos executivos, com anuências desse período para conseguir realizar os testes seletivos. Com o ingresso no SIAP, esta ação já não é possível, porque antes a Unioeste prestava contas ao Tribunal de Contas pelo sistema E-Contas. Nesse sistema, somente fazia a prestação de contas, não precisava pedir autorização para a realização dos testes seletivos. Assim, utilizava as anuências que possuía com datas de 2014. No Sistema SIAP, é preciso solicitar autorização para realizar os testes seletivos. Todas as vagas do PEE são consideradas “não autorizadas”. O problema de reposição de pessoal no quadro de funcionários da Unioeste vem se afunilando pelo supramencionado, sendo agravado pelo ingresso da instituição ao sistema Meta 4. O quadro na sequência sinaliza o período em que os profissionais serão desligados do PEE.

Quadro 2 - Situação do quadro dos técnicos, quanto ao vencimento do teste seletivo

Nº Edital	Nome	Função	Contrato	
			De	A
1º PSS 2016 Edital 034/2016 GRE	Cristian Bering Fróes	Profissional de Apoio Pedagógico (transcritor/ledor)	12/06/2017	11/06/2019
1º PSS 2015 Edital 080/2015 GRE	Camila Paula Effgen Rieger	Tradutor e Intérprete de Libras	01/10/2015	14/08/2017
1º PSS 2016 Edital 034/2016 GRE	Graciolina Sant’ Anna da Rosa	Profissional de Apoio Pedagógico (transcritor/ledor)	03/04/2017	02/04/2019
1º PSS 2014 Edital 058/2014 GRE	Vanderlize Simone Dalgalo	Profissional de Apoio Pedagógico (transcritor/ledor)	15/07/2014	04/07/2016
1º PSS 2016 Edital 034/2016 GRE			05/07/2016	04/07/2018
Edital 080/2015 GRE	João Francisco dos Santos Satil	Tradutor e Intérprete de Libras	03/11/2015	02/11/2017
	Vanderleia Pires Domaradski Pocidonio			

	Clarice Fabiano Palavissini	RPA		
--	--------------------------------	-----	--	--

Fonte: Informações obtidas no setor de RH do *Campus* de Cascavel em 2017

Até meados de outubro de 2017, havia previsão de teste seletivo para dois profissionais TILS. Devido à falta de teste seletivo e às exonerações, foram contratados dois profissionais por RPA – Recibo de Profissional Autônomo (UNIOESTE, 2018a). Nessa forma de contratação, têm-se vários problemas, como: 1) tempo limite de no máximo 3 meses; 2) para a recontração, a Unioeste acaba por fazê-lo em unidades administrativas diferentes, utilizando o *campus*, Reitoria e HU; 3) estes profissionais são oriundos do custeio da Universidade; 4) a rotatividade compromete o desempenho do profissional no Ensino Superior, que normalmente se capacitam durante o exercício da função, pois quando ingressam na Unioeste, possuem apenas experiência na educação básica; 5) o aluno tem prejuízo no processo ensino-aprendizagem, porque a relação entre aluno e profissional é interrompida, com o ingresso de outro profissional. Nos percursos das atividades acadêmicas, estes dois, alunos e TILS, combinam sinais, que não existem correspondência na Libras, como palavras específicas das disciplinas que o aluno está cursando. Quando o aluno possui uma limitação na comunicação, afasia, por exemplo, a convivência entre ambos desenvolve habilidades comunicativas que facilitam o cotidiano em sala de aula, nas provas e demais atividades acadêmicas.

Em uma das reuniões da coordenação com a equipe de PEE em Toledo, o acadêmico que utiliza os serviços do profissional de AEE expressou a insegurança de continuar estudando. Isso decorre da situação dos profissionais de apoio pedagógico, cujos contratos estavam vencendo e sem perspectiva de autorização para novo teste seletivo. Como já sinalizado, para esse acadêmico, em particular, foi assegurado o profissional de AEE a partir de mandado de segurança. E, caso o governo autorize o teste seletivo, todo o processo demora uns 4 meses para ser concluído, período em que o aluno ficará sem atendimento, logo, perderá o ano.

Em Cascavel, o PAEETL está mantido por meio de 1 cargo comissionado e 2 por teste seletivo. Com relação aos TILS, diante da determinação judicial, foi realizado teste seletivo. Logo, todos os alunos que utilizam os serviços de TILS e de transcritor/ledor, que não tiverem esse apoio durante um semestre, correm risco de perder o ano letivo.

Como encaminhamento, definiu-se que o movimento social deveria elaborar uma moção denunciando a situação do trabalho do AEE na Unioeste e encaminhar a moção para: Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça de Defesa dos Direitos de Pessoas Portadoras de

Deficiência (CAOIPD) e a Rosana Beraldi Bevervanço - Procuradora de Justiça.

A Promotora da Justiça da Comarca de Francisco Beltrão, por meio da Promotora Ângela Aguiar Arend Schmidt, solicita informações ao Reitor Paulo Sérgio Wolff, em 2017, e este por sua vez consulta a Diretoria do Concurso Vestibular (DCV) e o Coordenador da Banca Especial do Concurso Vestibular (PARANÁ, 2017a; UNIOESTE, 2017d). O teor da resposta explicitou que o PEE conta com dois técnicos administrativos efetivos, com carga horária de 40 horas semanais. Um deles realiza atividades de digitalização de bibliografias. O segundo, envolvido na gestão setorial, está afastado para o doutorado. Os demais são: docentes que possuem carga horária no setor, sendo uma delas no cargo de Coordenação deste Programa e do curso de graduação Letras/Libras Bacharelado. A outra docente participa de ações específicas de orientação a Colegiados, cursos de formação de professores, palestras, pesquisas, acumulando a docência e a coordenação do curso Letras/Libras Licenciatura. Também fazem parte do quadro técnicos contratados que possuem atividades específicas, como TILS e profissional do AEE (transcritor e leitor), além de estagiários. O técnico Coordenador da Banca Especial, no desenvolvimento de atividades diversas fomentadas pelo Programa, naquele momento acumulava a coordenação do CRF. A intenção era demonstrar o acúmulo de atividades e que prazos curtos para elaboração de documentos dessa natureza acabam por ocasionar estresse, e atividades programadas a prazo médio são reagendados para atender a essas demandas político-burocráticas. Essa conjuntura está relacionada ao cerco da política estatal em não autorizar concursos públicos para substituição e ampliação de técnicos e docentes no quadro de servidores efetivos da Universidade, fato que vem precarizando e comprometendo as atividades em ensino, pesquisa e extensão.

[...] no prazo máximo de 15 (quinze) dias, de toda a documentação comprobatória das informações prestadas por meio do Ofício n. 204/2017, especialmente no que se refere à indicação: 1) de quais são os profissionais que atuam junto à Coordenação Setorial de Banca - Especial e à Coordenação de Banca Especial Local; 2) qual é a formação específica deles, devendo ser esclarecido, também, se: 3) as referidas coordenações são de caráter permanente, ou se somente são constituídas durante o processo seletivo para ingresso e permanência nos cursos ofertados pela UNIOESTE; 4) se efetivamente já houve a disponibilização do edital do Concurso Vestibular e suas retificações em libras, devendo ser promovido o envio, se possível, de um respectivo exemplar; 5) quem são e qual a especialidade que confere capacidade aos profissionais que corrigem as redações dos candidatos com deficiência, os quais, segundo noticiado, são mobilizados para as atividades inerentes ao Concurso Vestibular; 6) documentação relativa à implementação, no âmbito da aludida instituição de ensino superior, do Programa institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE,

especialmente cópia da mencionada Resolução n. 323/1997-CEPE (PARANÁ, 2017a, p. 1-2).

Resgata-se que anteriormente essa Promotoria já havia solicitado informações ao Reitor, em abril de 2017, com o intuito de acompanhar e fiscalizar o processo de ingresso de candidatos surdos na Universidade. Como os documentos comprobatórios não foram anexados, a Promotoria solicitou novas informações com os devidos anexos comprobatórios. A resposta à Promotoria pela primeira vez foi realizada pelo Diretor de Concurso Vestibular, com o repasse das informações ao Reitor (PARANÁ, 2017a; PARANÁ, 2017f; UNIOESTE, 2017b). Assim, segue que a Universidade assegura banca especial aos surdos, garantindo o tradutor e intérprete de Libras para instruções gerais e acompanhamento durante o exercício da prova ou candidato; o edital é disponibilizado em Libras; após o ingresso, é disponibilizado o TILS nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; a correção da redação no concurso vestibular é realizada com critérios relativos à especificidade linguística.

A motivação desse processo foi gerada pela insatisfação por parte de candidata surda que, dias antes do vestibular, solicitou banca especial com prova em Libras. A equipe do PEE, em momentos anteriores a esse fato, realizou diversas reuniões no Colegiado para discutir a estrutura da prova do vestibular, como o uso do sistema Dosvox não apenas na redação, mas nas provas que possuem conteúdos textuais e à adaptação da prova para Libras. Ainda em 2018 e 2019 existem controvérsias quanto à adaptação em Libras das provas do Concurso Vestibular. As regulamentações não deixam claro questões dessa natureza, pois a fragilidade de política de AEE para as IEES, os investimentos para pesquisa na área, de profissionais da área que sejam efetivos, no que tange ao TILS, prejudicam os debates e tomada de decisões.

Até o momento, as provas não foram adaptadas⁵⁴, no que seria possível conteúdos textuais, para o formato *txt* e nem para *word*, extensão *doc*, que seria uma opção, dando maior autonomia ao cego e à pessoa com baixa visão. O surdo, para sua maior autonomia, necessita adquirir conhecimentos bilíngues. Por outro lado, em um processo seletivo, em que o estresse,

⁵⁴ Mesmo com as controvérsias no Colegiado do Programa, membros da equipe do PEE realizaram, em 17 de fevereiro de 2014, visita técnica na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no setor que elabora as provas do Concurso Vestibular, bem como as de Libras por meio de vídeo. A visita objetivou adquirir conhecimento logístico para possível organização do serviço de prova em Libras na Unioeste. A outra possibilidade era propor um convênio para que a UFSM produzisse as provas em Libras para a Unioeste. Ambas as possibilidades não foram frutíferas. A Unioeste não possuía e nem possui estrutura física, equipamentos e servidores para executar essa atividade, ou seja, falta estrutura logística, que garanta a qualidade da adaptação das provas para Libras e a idoneidade do Concurso Vestibular. A segunda opção, que seria parceria para que a UFSM efetivasse esse trabalho, também ficou frustrada, pois não tinham estrutura par atender à demanda da Unioeste.

nervosismo, pressão emocional estão à flor da pele, assegurar a prova em Libras permitiria ao candidato raciocinar, pensar, refletir a partir de uma língua que o constituiu como sujeito. Em outras palavras, concordando com Quadros (1997) e Fernandes (2003), a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um mecanismo que está enraizado no desenvolvimento dos “processos cognitivos”, dentre estes o pensamento verbal.

Em suma, a restrição do uso da Libras e do sistema Dosvox no concurso vestibular pode ser reflexo de alguns fatores, como: 1) a concepção de pessoa surda, envolvendo a compreensão do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (VIGOTSKI, 1997b); 2) o movimento de mercantilização da educação superior; 3) o projeto de Universidade em que países como o Brasil não devem desenvolver pesquisa, mas sim adquirir conhecimentos já produzidos por países desenvolvidos (SANTOS; MENESES, 2009); 4) a precarização do ambiente universitário; 5) a ausência de política de Educação Especial/AEE para as IEES; 6) a falta de investimento para estruturar os Programas e Núcleos de Educação Especial das Universidades Estaduais; e 7) a ausência de setor na SETI (Superintendência) que fomente e busque estabelecer em âmbito de Estado orçamento para a agenda de AEE.

Entretanto, em que aparente as portas estejam cerradas, no jogo de poder decisório, a realidade não é algo dado, mas sim produzido, cabendo aos envolvidos com a PEE/AEE nas IEES/PR buscar fortalecimento e estratégias que visam à consolidação da inclusão deste segmento nas Universidades. Como percebido, o movimento das pessoas com deficiência em conjunto com acadêmicos que utilizam esse serviço possui instrumentos legais que podem contribuir para que mantenham e aperfeiçoem esse serviço na Universidade.

6.5.1 As Práticas dos Atores no PEE: Compromisso Político, Autonomia e Sujeição

Em abril de 2017, em reunião do *Campus* de Cascavel, o relato apresentava falta de profissionais do AEE para completar as horas de apoio pedagógico ao acadêmico que utiliza tanto o serviço do TILS, como do PAEETL. No primeiro ano (2013) no curso de Ciência da Computação, um acadêmico possuía apenas o serviço do TILS, sendo reprovado em todas as disciplinas. Chegou-se à conclusão da conveniência de um profissional de PAEETL para registrar os conteúdos, intensificar atividades extraclasse e acrescer apoio pedagógico. Com o procedimento implementado, o acadêmico apresentou melhor desempenho nas disciplinas (UNIOESTE, 2017a). Conseqüentemente, a falta desse profissional significa prejuízos à vida acadêmica. No mês de julho, havia 2 tradutores e intérpretes de Libras. Um contratado por teste

seletivo e o outro por RPA. Já os profissionais de AEE (transcritor e ledor) foram contratados por teste seletivo.

A coordenação repassou ao movimento das pessoas com deficiência, Surdovel e Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Acadevi a situação instável dos serviços do Programa diante da possibilidade de não reposição dos profissionais, uma vez que não existia a liberação para teste seletivo e contratos encerrando. A perspectiva era de que os movimentos das pessoas com deficiência pudessem tomar providências, para mobilizações diante da situação posta.

Na mesma época, a Coordenação do PEE realizou diversos encaminhamentos à gestão, esclarecendo a situação deste setor para a continuidade do TILS e do transcritor/ledor. A gestão sinalizou para a comunidade externa se mobilizar, pois o pagamento do RPA do intérprete de Libras de Francisco Beltrão somente ocorreu devido a um despacho da Promotoria. A Coordenação do PEE entendia que os segmentos de pessoas com deficiência já haviam sido instruídos e que ela tinha elaborado um documento e encaminhado para a Surdovel, Acadevi.

Observa-se que existe um constante contato com o movimento das pessoas com deficiência, os quais se mantêm atualizados sobre os serviços do PEE. Também parece que as atividades de gestão ficam concentradas na figura da coordenação, sobrecarregando-a. Em contato estabelecido, a coordenação expressou que é preciso diminuir as atividades de extensão e concentrar a energia nas questões pedagógicas e de gestão como prioridades. Quanto aos profissionais que atendem aos alunos, TILS e PAEETL estão em constante diálogo, ajustando os atendimentos, trocando experiências, registrando as dificuldades dos acadêmicos em certas atividades, conteúdos ou de relacionamento com docentes e colegas de turma. Nesse ponto, agenda-se reunião com docentes e Colegiados para buscar sanar as dificuldades. Quando essa ação não traz os efeitos desejados, envolvem-se os Centros e Pró-Reitoria de Graduação. As questões, para serem resolvidas, são um pouco morosas devido à agenda de todos os envolvidos, e nem sempre se chega a um consenso para a solução das dificuldades. Em situações de dissenso, prevalecem as normativas federais/estaduais e parecer da Procuradoria Jurídica da Unioeste.

Outro fato que pode contribuir para a morosidade é a concepção sobre o acadêmico. O caso envolve mudança de postura e concepção, requisito que não se resolve apenas com reunião. Trata-se de um processo em que, com as orientações sobre o AEE e o desempenho do discente, produzem-se novas perspectivas e compreensão com relação à vida acadêmica. No mês de agosto de 2017, como nos outros meses, a pauta se mantém na manutenção ou não do serviço

de AEE pela Universidade. Foi um mês de reuniões com a PRAF, o DRH, o Assessor do Reitor e a reunião *multicampi* do PEE.

A reunião *multicampi* ocorreu em 02 de agosto de 2017. A pauta foi o Seminário do PEE, a ocorrer naquele ano, porém, devido à conjuntura, foi transferido para outubro de 2018 e ainda a conjuntura da Unioeste sobre o sistema Meta 4 e os profissionais de AEE (TILS e PAEETL). Dessa reunião, registra-se o informe da coordenação quanto aos TILS, ou seja, sem previsão de resolver a situação posta. Também houve a discussão do cargo de TILS como docente ou como técnico, concluindo por mais pesquisa para clarificar essa questão. A coordenação do PEE ressalta a mobilização da comunidade externa para que o Governo de Estado autorize concurso ou teste seletivo para essas funções, já que não adianta tentar mover a Reitoria. A Casa Civil, a Secretaria da Fazenda e a Secretaria da Família e Desenvolvimento Social na ocasião estavam definindo as rédeas do Governo.

Acadêmico do curso de Filosofia de Toledo e presidente da Surdovel informou que se mobilizaram, levando a pauta ao Conselho Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência em sua reunião dia 21 de agosto de 2017. Acadêmico do curso de Pedagogia de Cascavel também mencionou mobilização inclusive dos surdos de outras regiões. Nesse momento, todos ficaram na expectativa do que estava por vir, pois a Universidade não sabia se a contratação ocorreria por RPA até encerrar o ano de 2017 para que os alunos não ficassem sem atendimento.

O desânimo foi geral e a insegurança dos alunos quanto ao atendimento, bem como a preocupação dos profissionais com relação à perda do trabalho, dos funcionários do PEE, que, sem eles, o trabalho fica extremamente prejudicado. A mudança de controle do Tribunal de Contas do E-Contas para o SIAP amarrou todas as ações financeiras. Se antes a Universidade prestava contas das contratações e testes seletivos, agora precisa de autorização para contratar e para fazer o teste seletivo (UNIOESTE, 2017f; 2018c).

Isso também fragilizou a investigação, pois é difícil olhar para essa situação apenas com os olhos de uma pesquisadora, pois, antes de ser pesquisadora⁵⁵, certamente existe uma defensora dos direitos. A coordenação do PEE, com sua maturidade política e experiência tácita na gestão e em mobilizações sociais, com toda convicção, deslumbra a saída na mobilização dos segmentos que serão diretamente afetados com a ausência desses serviços.

Das reuniões, clarificou-se que a contratação por RPA não seria mais possível, pois o

⁵⁵ “Outro membro do PEE, em outra ocasião expressou que é difícil buscar justiça onde não há justiça” (UNIOESTE, 2018c). Frase realizada pela conjuntura político-judiciária que o país está vivenciando.

valor de custeio anual já estaria esgotado bem antes de dezembro. Mediante questionamento à diretora da PRAF, quanto à comunicação entre os setores, esta aludiu ao fato de que o hábito de comunicação não é constante e nem habitual para solução de problemas. O assessor do Reitor também não apresentou possibilidades de soluções, afirmando o aguardo para que o Estado liberasse o orçamento da Universidade retido, por não enviarem documentos para inserção no sistema Meta 4. A diretora da PRAF afirmou que haveria a possibilidade de fazer por licitação e contratação, mas este mecanismo é muito prejudicial ao aluno, pois a variedade de profissionais seria maior que por RPA e a rotatividade também poderia ser mais intensa. Então não é uma proposta adequada em termos pedagógicos aos alunos e professores.

Mediante a conjuntura incerta, a Coordenação do PEE oficializou a informação, solicitando ao DRH a possibilidade de teste seletivo para TILS e transcritor leitor. Em resposta ao coordenador interino do PEE, informou via Memorando nº 468/2017 –DDH, de 08 de agosto de 2017, que em seu teor expressa:

É fato e de conhecimento público, que as Universidades estão com quadro de funcionários totalmente defasado, todavia justamente em função da obrigatoriedade de Lei em assegurar o direito da pessoa com deficiência, foram mantidas as contratações que sempre ocorreram de forma temporária, sendo que paralelo aos PSS's, foram encaminhados os processos nº 11.409.047- 5/2012, 11.870.153-4/2013 e 13.065.350-2/2014, ao Governo do Estado, solicitando a criação e autorização de vagas para realizar Concurso Público para o profissional Tradutor Intérprete de Libras. No entanto tais processos foram devolvidos à esta Universidade com a alegação de que os dados daqueles protocolados foram coletados para serem usados oportunamente e que seria criado um Grupo de Trabalho para recomposição do quadro de vagas das Universidades (UNIOESTE, 2017f).

Parece que o compromisso para atender à demanda, as ações somente são realizadas perante obrigatoriedade de lei e não pelo reconhecimento, em primeira instância, acadêmico. Este documento continua a clarificar que foram constituídos outros processos para criação da vaga e do concurso público.

Conhecedores da necessidade tácita de manter no quadro de servidores os profissionais Intérpretes de Libras, e na iminência de cessarem as contratações temporárias existentes, em função de terem prazo determinado para finalizar, essa Universidade mandou mais uma vez novo processo, este sob nº 14.542.509-3/2017, ao Governo do Estado, solicitando autorização para contratação destes profissionais, o qual até o momento não se obteve retorno (UNIOESTE, 2017f).

Mediante essas informações, a Coordenação do PEE encaminhou informativo aos Colegiados, docentes, acadêmicos e, por meio de Ofício, ao movimento social das pessoas com deficiência, sobre a previsão da não disponibilidade de AEE no segundo semestre. As interfaces com o Judiciário são recorrentes. Junto à Promotoria, o pai de acadêmico de Ciências Sociais, de Toledo, que utiliza os serviços do transcritor/ledor, entrou com solicitação de mandado de segurança, pois sem este profissional o filho não tem condições de estudar. Acadêmicos e docentes que utilizam os serviços do TILS, junto à Surdovel, também iniciaram um movimento para manter esses profissionais, acionando o Ministério Público de Cascavel. Em conjunto com o Sinteoste, impetraram uma ação civil para que o Estado liberasse teste seletivo (GAZETA DE TOLEDO, 2018). Membros da equipe do PEE que compõem o Conselho Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência (COEDE), em 21 de agosto, em reunião ordinária deste Conselho, expuseram o problema na Unioeste/PEE.

Em diálogo com um dos Conselheiros do COEDE/PR, que é membro do PEE e ocupa a cadeira de representante da Acadevi nesse Conselho, informou que, para pautar sobre a contratação de TILS na Universidade, conversou com outro Conselheiro, também membro da equipe do PEE e que ocupa a cadeira de representante da Surdovel. Este membro relatou que já havia explanado sobre a dificuldade de contratação deste profissional pela Universidade. Então o conselheiro Ivã José de Pádua/Acadevi conversou com a Presidente do COEDE para a inclusão de pauta em tempo hábil na reunião ordinária deste Conselho. Na sequência, voltou a conversar com a Coordenadora do PEE para pensar a melhor estratégia de possível encaminhamento pelo COEDE. Dessa forma, o assunto foi pautado e deliberado.

No dia 25 de agosto de 2017, em reunião extraordinária do COU, estava na pauta o encaminhamento de documentos para a Universidade entrar no sistema da Meta 4. Entretanto, de antemão se sabe que a partir do ano 2018, por força de Lei, todas as Universidades deveriam aderir o sistema (UNIOESTE, 2017e). A justificativa do Pró-Reitor de Extensão foi de que o envio do documento não invalida a luta pela autonomia universitária, mas melhora as condições da Unioeste, uma vez que, devido ao não envio deste documento, o Governo de Estado cortou o custeio da Universidade. Vários professores⁵⁶, técnicos e estudantes afirmaram no Conselho

⁵⁶ Um dos professores citou Boaventura de Souza Santos (2011), obra intitulada “A Universidade no século XXI”, devido ao fato deste sistema ao ferir a autonomia da universidade coloca em foco o debate sobre esta instituição. Houve também aqueles que aproveitaram a situação para solicitar o afastamento (*impeachment*) do Reitor e de seus Pró-Reitores. Mas teve aquele que falou que o momento, independentemente de posição política, não era hora de divisão, mas sim de união para um bem maior, que era assegurar a autonomia da universidade.

Universitário que o envio dos documentos para ingresso na Meta 4 fere a autonomia da Universidade, interferindo nas atividades e, inclusive, nos direitos de progressão. Por meio desta reunião, observa-se que a agenda da Universidade está no embate entre a gestão e os docentes, técnicos e discentes, quanto a enviar ou não os documentos à instância superior.

Observa-se que o espaço universitário possui diversas agendas, as quais em algum momento, diante da manutenção da Universidade, entrelaçam-se. Como agenda macro, neste momento, estava a discussão da autonomia universitária e o controle sobre o salário e carreira dos servidores pela Universidade. No âmbito do PEE, a agenda do Programa se centrava em estabelecer estratégias para a manutenção do TILS e PAEETL aos acadêmicos. O AEE aos cegos e pessoas com baixa visão significa aperfeiçoar o material para o formato eletrônico e efetivar um repositório em âmbito estadual de bibliografias digitalizadas, bem como implantar o intercâmbio entre as IEES/PR para potencializar este serviço. Em meados do mês de agosto de 2017, havia somente um profissional TILS.

Na sequência, em setembro, consolidou-se um dos maiores movimentos de surdos no município de Cascavel em prol da manutenção de TILS na Unioeste, pois a frente parlamentar em defesa das Universidades públicas e gratuitas promoveu a audiência pública no Teatro Municipal. O movimento das pessoas com deficiência, a Surdovel, a Acadevi e o Fórum Municipal e Regional em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência se fizeram presentes, com cartazes em prol do TILS e do PAEETL. O presidente da Surdovel fez uso da palavra. A favor das IEES/PR falaram, também, o professor Luis Fernando, da Adunioeste, o presidente do Sinteoste, representante do DCE e dos estudantes secundaristas.

Os sindicatos e representantes dos alunos falaram em defesa da Unioeste, como direito da população terem acesso a uma Universidade pública e gratuita. Estavam presentes os deputados Marcio Pacheco (PPL), Tercílio Turini (PPS), Péricles de Mello (PT), Requião Filho (PMDB), Nelson Luersen (PDT), Ademir Bier (PMDB), Adelino Ribeiro (PSL), Evandro Araújo (PSC), Nereu Moura (PMDB) e Tadeu Veneri (PT). Todos que fizeram uso da palavra endossaram a demanda neste sentido. Nessa assembleia, a coordenação do PEE conversou com o presidente da comissão do Ensino Superior da Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP) e ele aludiu que neste governo nada se consegue. O poder legislativo se comprometeu em formalizar a cobrança junto ao poder executivo. Em avaliação da mobilização da ALEP, do dia 1 de setembro, reconheceu-se que é a mobilização das camadas populares que faz com que o governo tome posicionamentos para atender às demandas dos setores populares.

Em setembro também veio à tona o fato de que os professores da Odontologia e da

Medicina não repassam o material e, quando o fazem, não há qualidade. Por sua vez, o acadêmico do curso de Odontologia informa que tirou a melhor nota da turma, saindo de um quadro de piores notas, e isso ocorreu devido à metodologia de estudo por meio do PEE.

No dia 21 de setembro de 2017, houve a mobilização do Dia da Luta das Pessoas com Deficiência, fomentado pelo Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Cascavel; realizaram uma concentração no calçadão, em frente à Catedral, na Avenida Brasil, havia mais ou menos umas 100 pessoas participando, entre Associações de pessoas com deficiência, Acadevi, Surdovel, Associação dos pais dos autistas, de crianças com síndrome de Down, Adefica e outros, bem como o PEE.

A Coordenação de Saúde/SETI chamou uma reunião com os Programas para repassar um Plano de Educação Especial a partir da Lei da Inclusão para o Estado do Paraná, que foi realizada em 13 de novembro de 2018 na SETI, ficando definida a agenda a ser concretizada:

1. Que se discuta a possibilidade da criação de um setor ou núcleo na Seti, na Coordenação do Ensino Superior - CES, cujo o nome sugerido "Núcleo de Inclusão e Acessibilidade";
2. Que haja contratação horas/aula do profissional Intérprete de LIBRAS - TILs nas Universidades;
3. Que sejam encaminhados para esta Assessoria de Saúde, o planejamento de prioridades em relação a estrutura arquitetônica e de equipamentos nas Universidades;
4. Concurso Público para professores de LIBRAS (UNIOESTE, 2017h, p. 1-2).

Esses encaminhamentos não possuíram repercussão nos meses subsequentes em termos de encaminhamentos concretos. No dia 11 de outubro de 2017, após muitas tentativas, a Coordenação do PEE conseguiu agendar reunião com o Reitor e suas assessoras para relatar toda a situação de profissionais TILs e Pedagogo. A reitoria solicitou um documento que foi enviado por e-mail⁵⁷. A questão da descontinuidade do trabalho é algo que aparece nas entrevistas, seja dos alunos, da comunidade externa, do gestor ou dos docentes. Esse ponto evidencia a precarização do trabalho, bem como impossibilita qualquer aperfeiçoamento, pois, a cada troca de funcionário, é preciso ensinar o serviço a ser desenvolvido. Quando o estagiário, o profissional contratado por teste seletivo ou por cargo comissionado estão mais bem qualificados, pois se apropriaram do serviço no decorrer do desenvolvimento das atividades laborais, eles saem da Unioeste devido às seguintes condições: para um trabalho com maior

⁵⁷ Aliás, a coordenação tem realizado muitos comunicados e informações, solicitações por e-mail particular e não do Programa, em que apenas ela tem acesso, o que tem restringido a pesquisadora de ter ciência de todas as ações quanto aos encaminhamentos do PEE.

remuneração, porque venceu o tempo de contrato ou porque foi chamado por uma instituição pública para assumir um concurso público. O ano de 2017 encerrou com todos os pontos de interrogações possíveis quanto ao processo seletivo. Com essas incertezas, a coordenação do PEE encaminhou a “Minuta Educação Especial: O AEE - Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior”, para a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), para análise da possibilidade de realizar teste seletivo para docente, com desempenho e atribuições para o PAEETL.

Considerando que não previsão de realização de Concursos Públicos para servidores da Unioeste, propõe-se a destinação de carga horária docente de cada Centro, nos vários campi, sendo um RT 40 ou dois RT 24, de forma que possam ser realizados Processos Seletivos para o provimento de professores para o AEE. A indicação dos Centros justifica-se pela distribuição da carga horária de docentes e pela apresentação de professor para o AEE conforme o ingresso de acadêmicos nos diversos Cursos da Unioeste. Neste ano de 2017, em Cascavel há alunos em Cursos do CECA (6), do CCET (1 integral), do CCMF (1 integral) e do CCSA (1) (UNIOESTE, 2017i, p. 5).

Essa tomada de decisão não foi por unanimidade, havendo controvérsias. Porém, foi a forma pela qual se pensou para manter o referido serviço nesse contexto. Esse movimento, realizado ao final de 2017, trouxe frutos para o ano de 2018, pois, após análise e recebimento do mandado de segurança do Ministério Público de Toledo, a Universidade realizou teste seletivo para docente, para transcritor/ledor para atender ao acadêmico com deficiência múltipla de Toledo. Para esse acadêmico, foram contratadas duas profissionais com RT-24 cada uma.

Observa-se que os mandados de segurança são soluções paliativas, pois atendem ao acadêmico que impetrou a ação junto ao Ministério Público, fato explícito, pois, em dezembro de 2018, outro acadêmico de Toledo, com deficiência visual, também fez uma denúncia que gerou a solicitação de informações da Procuradoria do Ministério Público à Unioeste.

As ações judiciais empetradas por acadêmicos demonstram que existe situações diversas de não cumprimento de direitos de acadêmicos que acarretam em ações de judicialização de políticas públicas, em que os poderes executivo e legislativo não cumprem com suas atribuições de modo efetivo junto aos usuários da PLEE para o Ensino Superior. Para Viecelli (2015), alguns estudiosos consideram esse processo de judicialização um fator negativo para a efetivação de políticas públicas. Contudo, afirma que “a judicialização é um sinal de democracia. Evidencia inclusão social, difusão da informação e consciência dos direitos”

(VIECELLI, 2015, p. 10).

Contribuindo com essa reflexão, Cury e Ferreira (2009) clarificam que a relação entre educação, lei, direito e conhecimento sobre esse ângulo passou a ter outra conotação após a Constituição Federal de 1988. A judicialização nesses termos passa a ser uma ferramenta para salvaguardar direitos que são negligenciados pelo poder executivo e legislativo. Porém, explicitam que esse processo possui consequências, como: as instituições educacionais transferem suas responsabilidades para solucionar o atendimento ao aluno para o judiciário; a burocratização das ações no poder judiciário. No que tange a esta pesquisa, acresce-se que traz prejuízo para a vida acadêmica dos atores envolvidos, principalmente para o acadêmico, desgaste emocional, estresse, angústia no cotidiano destes atores devido aos embates políticos e às incertezas da manutenção do AEE na Universidade.

Esses autores consideram que o aumento da intervenção jurídica em questões do poder executivo e legislativo ocorre devido à ampliação das expectativas da população em relação às políticas públicas. Assim sendo, isso “significa a exigência da obrigatoriedade da transformação do legal no real” (CURY; FERREIRA, 2009, p. 45). Nessa alínea de raciocínio, Leite (2018), em seu artigo intitulado *Educação inclusiva: o acesso ao serviço público para estudantes especiais com a atuação do stf*, também admite que a judicialização é um mecanismo de garantia de direitos, superando a exclusão e alterando a estrutura e organização das instituições escolares.

Os representantes do PEE, apostando em ações do poder legislativo, realizaram articulações com deputados estaduais. Isso levou a Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), na representação do Deputado Estadual Tercílio Turin, motivado pelo Deputado Márcio Pacheco, por meio do Ofício n° 139/2017, de 7 de novembro de 2017, a questionar junto à SETI o problema de TILS para todos os *campi* da Unioeste (PARANÁ, 2017d). O Sr. André Eduardo Calão, Assistente Técnico da Assessoria Técnica do Gabinete da SETI, repassou documento ao Chefe de Gabinete da Casa Civil, Valdir Rossoni:

Com relação ao Intérprete de Libras, tendo em vista que não há autorização de contratação temporária, a UNIOESTE solicita por meio do protocolado 14.880.682-9, a autorização para contratação temporária utilizando duas vagas de agente universitário de ensino superior, na função de Técnico de Assuntos Universitários, que ocorreram em 2010 e quatro vagas autorizadas por despacho governamental em protocolado 08.812.311-5. A justificativa apresentada pela Instituição são os constantes questionamentos do Ministério Público Estadual pela falta de profissionais para atendimento de alunos com deficiência auditiva nos cursos de graduação e pós-graduação da instituição,

O referido protocolo atualmente encontra-se em trâmite para análises da SEAP e Comissão de Políticas Salariais para análises sobre a possibilidade de autorização desta solicitação (PARANÁ, 2017e, p. 1).

Com essas informações, o Sr. Rossoni, da Casa Civil, por meio do Ofício 5313/17, de 04 de dezembro de 2017, Protocolo n.º 14.916.048-5, enviou a seguinte resposta aos parlamentares:

Visando solucionar esta questão que afeta todas as universidades estaduais, esta Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior já solicitou autorização para a realização de concurso público para docentes e intérpretes de Libras, procedimento protocolado sob n.º 13.931.626-6, ainda em trâmite, que necessita seguir os procedimentos constantes nos Decretos n.º 25/2015, 30/2015 e 2879/2015, ouvindo as Pastas afetas: Secretaria de Estado da Administração e da Previdência e Secretaria de Estado da Fazenda. No pedido em trâmite na Administração Pública envolvendo as IEES constam 42 professores de Libras e 52 intérpretes de Libras, dentre os quais 14 serão para a UNIOESTE (PARANÁ, 2017e, p. 1).

Como resultado do movimento das pessoas com deficiência e das ações no Ministério Público, foi realizado teste seletivo por meio do Edital 020/2018. Dessa forma, foi possível assegurar os TILS a partir da homologação em maio de 2018. O jogo do poder decisório impõe uma limitação aos atores sociais e estatais que ficam numa situação de refreados, mas que se tem ciência da conjuntura com todos os condicionantes político-econômicos que permeiam as práticas sociais do poder Executivo, Legislativo e Judiciário, e, ao mesmo tempo, ficam subordinados pelas restrições de atuações na esfera administrativo-burocrática. Nessa perspectiva, os movimentos sociais, apesar desses limites, possuem autonomia em definição de estratégias na correlação de forças, do que os atores estatais, que estão subordinados à hierarquia institucional. Além disso, o âmbito administrativo articulado às prioridades e agendas que o poder executivo toma para sua governamentalidade, secundariza as possíveis soluções, ignorando as demandas e a previsão específica de orçamento para estabelecer políticas de Educação Especial/AEE nas IEES/PR.

6.5.2 Profissionais de AEE: Tradutor e Intérprete de Libras e o Transcritor/Ledor

Num movimento histórico, a Universidade e o PEE, em um processo conflituoso, buscaram mecanismos para garantir aos acadêmicos a utilização do serviço de atendimento educacional especializado (AEE). Em termos de legislação sobre AEE cita-se o Decreto nº 7.611/2011, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, “o atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, pode ser complementar ou suplementar”. A Lei 18.419 de 2015 trata do Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná, no artigo 43, utiliza o termo Atendimento Educacional para prover serviços e apoios especializados apenas para à educação básica. No que tange o ensino superior o artigo 44 expressa a obrigatoriedade de assegurar as NEE em processos seletivos, contemplando adaptações, tempo adicional e critérios de avaliação. Destaca-se que a Deliberação 02/2016 - CEE/PR, que ratifica o AEE para o ensino superior ao mencionar o artigo 30 da Lei 13.146/2015 – CNE. O que possibilita maior respaldo legal para a universidade assegurar o AEE às PCD/PNEE.

Nesse sentido, para fins desta Tese, está sendo considerado que os serviços de AEE podem ocorrer na sala de aula e em outros momentos com profissionais especializados em Educação Especial.

O professor regente da turma, articulado ao PEE, PAEE e ao acadêmico definem as adaptações curriculares necessárias para o referido acadêmico. Outros serviços relacionados à garantia do AEE são desenvolvidos pelo setor de Educação Especial, orientados e supervisionados por PAEE. A Unioeste, por exemplo, possui estagiários e bolsistas, cada qual com atribuições distintas.

Assim, na Unioeste, há uma equipe constituída por profissionais de AEE envolvidos com a gestão do setor, orientações aos demais setores da Universidade; os profissionais TILS; o profissional de AEE transcritor e ledor; os estagiários, bolsistas; docentes que atuam no PEE em atividades de orientações aos Centros, Colegiados e docentes; organização de banca especial, dentre outras atividades. Os estagiários, com supervisão da Coordenação e outros profissionais do setor, possuem a função de digitalizar e adequar as referências bibliográficas para os acadêmicos cegos e com baixa visão. Os bolsistas, ou monitoria, possuem a atribuição de participar do apoio pedagógico junto aos acadêmicos.

Os servidores (equipe do PEE e gestores), ao relatarem sobre o AEE para os acadêmicos, registraram que existe: a distribuição de carga horária de AEE em sala de aula e para os apoios

pedagógicos; estudos de caso quando necessário; orientações do Programa aos Colegiados e demais setores; articulação do Programa com outros setores; do Colegiado com o PEE e demais setores afins. Por outro lado, os acadêmicos sinalizam que recebem o atendimento do AEE, a saber:

“Transcritor e software” (Resposta Questionário III - Acadêmico A2).

“As adaptações de materiais, leitor/transcritor e principalmente o diálogo” (Resposta Questionário III - Acadêmico A3).

“PEE disponibiliza um leitor para estudar, quanto aos professores ninguém faz nada” (Resposta Questionário III - Acadêmico A5).

“O programa se reuniu com o Colegiado do curso, objetivando garantir com que os professores enviassem com antecedência os materiais para fazer a digitalização, e ser acessível nos sintetizadores de voz, para fazer as leituras solicitadas. Foi disponibilizado um computador com o sistema Dosvox e o leitor de telas NVDA” (Resposta Questionário III - Acadêmico A6).

“No PEE, a falta de recursos humanos para adaptação de material é um problema. E o citado acima se desdobra na relação entre o acadêmico e o conteúdo das matérias” (Resposta Questionário III - Acadêmico A7).

“Encaminhar a ampliação do material; produzir o material digitalizado para leitura no computador: scanner, correção e envio para meu e-mail. Banca especial para realizar a prova do mestrado” (Resposta Questionário III - Acadêmico A9).

Os acadêmicos acrescentam que requerem tempo adicional nas atividades que envolvem leituras e monitoria para estudos. Também há situações em que o acadêmico identifica suas necessidades de AEE no decorrer de sua vida acadêmica. Nas palavras do acadêmico (A5): *“Estou em processo de descoberta, mas acredito que avaliações orais e trabalhos escritos serão o caminho”* (Resposta Questionário III).

Como já referenciado anteriormente, a legislação que a Unioeste toma como base para a organização deste serviço é principalmente oriunda da educação básica. No Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná, quanto ao Ensino Superior na Seção III, Do Ensino Superior, é expresso que:

Art. 44. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptação das provas e o apoio necessário ao aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas e critérios diferenciados de avaliação, conforme as características da deficiência.

§ 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para o ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior, conforme legislação vigente (PARANÁ, 2015b, p. 8).

Em termos de Ensino Superior, essa normativa trata somente do serviço de AEE,

especificando a adaptação e o tempo adicional para o processo avaliativo e para banca especial em concursos. Todas as outras dimensões do acadêmico ficam desassistidas. Por isso, a base está na legislação da educação básica e normativas da esfera federal, mas que não se referem ao Ensino Superior. Diante desse quadro, busca-se adequar os serviços para o nível superior. Na sequência, destaca-se como a prática dos atores se revelam no dia a dia do PEE junto aos acadêmicos.

O trabalho do TILS junto ao acadêmico surdo e docente surdo, às vezes transparece certa dependência do surdo, a qual está relacionada à sua organização acadêmica e à leitura de documentos. Em que pese haja uma minuta do perfil profissiográfico elaborado em conjunto com as IEES/PR, e que ainda está em processo de aperfeiçoamento, mas que constitui uma base para organização das atribuições desse profissional. Entretanto, isso ainda gera conflitos e incertezas quanto aos limites de ação do TILS junto aos surdos. O cotidiano da Universidade expõe situações diferenciadas a cada acadêmico, cuja dinâmica está correlacionada ao conhecimento tácito que o acadêmico adquiriu no uso de tecnologias assistivas. Como exemplo, pode-se expressar que há surdos que transitaram pela Universidade e tiveram que aprender a Libras durante o curso de graduação. Outro acadêmico surdo possuía dificuldades com a Língua Portuguesa (segunda língua - L2) e queria que os intérpretes traduzissem a monografia para a L1 (primeira língua). Nesse caso em específico, em reunião com a direção do CECA, ficou acordado que o acadêmico deveria realizar essa atividade em conjunto com o professor-orientador, tendo o TILS como mediador na comunicação. Mas também já houve surdos com competência na L2, o qual apresentava maior autonomia nas atividades acadêmicas.

Nessa perspectiva, a Universidade e o Governo de Estado têm que estabelecer diretrizes quanto às atribuições do TILS, mas mantendo uma flexibilização, de modo a não engessar a sua atuação, pois o campo educacional é dinâmico com situações variadas, as quais buscam alternativas para atender à demanda. A situação do PAEETL é mais complexa no sentido de ainda não existir a função deste profissional no quadro de servidores das IEES/PR. Então essa agenda, apesar da emergência desse profissional, ainda se encontra em situação de esclarecimentos e debates para definição do cargo e função.

Ao expressarem a posição quanto ao PAEETL, os participantes da equipe do PEE, gestores destacam que 71,9% devem se enquadrar como agente universitário de nível superior e 21,9% como efetivado no cargo de docente. Aqueles que assinalaram o enquadramento como técnico aludiram que: deveria possuir conhecimento em tradução; conhecimento na área de atuação; por ser uma função técnica e não de docência; possuir especialização em educação

especial; deveria existir a função de PAEETL nas IEES/PR, por atuar no Ensino Superior, sendo a exigência de conhecimentos complexos. Já os que assinalaram que deveria ser inserido no cargo de docência comentaram que: partiram do pressuposto de que seria mais fácil aprovar a vaga para concurso público; deva possuir formação docente com especialização na área; possuir formação na área afim que atua no atendimento do AEE; formação de docência devido ao fato de atuar na mediação pedagógica entre o acadêmico e o docente.

Quanto à comunidade externa, 77,8% assinalam que o PAEETL deve ser enquadrados no cargo de agente universitário de nível superior. Os comentários estão alinhados aos dos servidores que assinalaram como técnico. Destaca-se que o participante CED4 apontou pela abertura de *“Um canal de diálogo sobre este assunto como meio de fundamentação”*. Da comunidade externa, 22,2% assinalaram que o PAEETL deveria ser docente, por realizar apoio pedagógico e por atuar no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, os acadêmicos apresentaram uma cisão, em que uma parcela ficou entre o enquadramento no cargo de agente universitário de nível superior e outros como docente. Houve participante que assinalou que o enquadramento deveria ser de agente universitário de nível médio. Os que assinalaram que o PAEETL deveria ser técnico comentam que: é uma função técnica e não de docência, precisa haver concurso público para essa função para assegurar o acesso ao Ensino Superior. Os que assinalaram que esse profissional deveria ser enquadrado como docente expressam que: pela atuação envolver questões de didática, a formação deveria ser em Letras ou Pedagogia, com experiência e conhecimento em Educação Especial.

Observa-se que os pesquisados, servidores da Unioeste, acadêmicos e comunidade externa comungam que o profissional de PAEETL tem que possuir conhecimentos na área de Educação Especial, em processos de ensino-aprendizagem, seja para o cargo de técnico ou docente. Outro fator a destacar se refere a um diálogo entre todos os envolvidos e demais interessados na temática para clarificar questões correlatas a esse profissional, tais como: perfil, atribuições, formação, cargo enquadrado na Universidade. Essa função foi sendo organizada conforme os acadêmicos postos à Unioeste/PEE. Observa-se que a institucionalização de determinada política é originada de uma demanda, que, por sua vez, estabelece práticas sociais e educacionais apresentadas na Universidade. Conforme essa demanda é atendida, as atividades cotidianas que são realizadas para suprir a especificidade educacional do acadêmico constituem conhecimentos tácitos que são articulados com conhecimentos científicos e normativas estabelecidas para outras instituições e níveis de ensino.

Essas práticas sociais e educacionais, para se tornarem políticas públicas, precisam se tornar agenda de Governo, de Estado, tanto pelo poder executivo, como legislativo. Em outras palavras, o problema público deixa de ser uma temática invisível para a governabilidade estatal, e se converte em agenda relevante aos gestores. Nessa conjuntura de interesses divergentes, o papel dos movimentos sociais é imprescindível. As articulações com outros setores da sociedade, dentre estes com atores estatais, poderão levar um problema social a se tornar agenda de governo.

Tomando a constituição da função de PAEETL na Unioeste, sinaliza-se que essa função está estabelecida no âmbito universitário somente na prática por meio de emissão de parecer jurídico, pois, em termos de quadro de servidor, não está prevista em normativa do Ensino Superior. Isso ocorreu em 2013, com a solicitação do serviço por uma acadêmica com dislexia do *Campus* de Toledo, que na ocasião estava matriculada no curso de Serviço Social. Ressalta-se que, no ano de 2017, a acadêmica concluiu a graduação. Devido a essa demanda, o Programa constituiu um documento de solicitação para a Pró-Reitoria de Graduação, que encaminhou um documento solicitando Parecer Jurídico para a Procuradoria da Universidade para realizar a contratação do PAEETL. Esse documento continha legislações federais que normatizam o atendimento educacional especializado e outras que destacam o direito do acadêmico de possuir as condições educacionais específicas para seus estudos.

Com base nos acadêmicos matriculados nos cursos de Ciências Econômicas e de Ciências da Computação do *Campus* de Cascavel, do Serviço Social de Toledo e do curso de Administração de Foz do Iguaçu, e considerando as legislações vigentes na área da Educação Especial e da dignidade da pessoa, o setor jurídico emitiu o Parecer nº 043/2014, o qual, em relação ao acadêmico de Ciências Econômicas, expressou:

[...] os professores devem passar o material com uma semana de antecedência; mediante a necessidade e solicitação do acadêmico deve ser realizado apoio pedagógico extraclasse; permissão para fotografar a lousa; permissão por parte dos professores gravação (áudio) das explicações em sala de aula e as realizadas no apoio didático; se necessário realizar exames com tempo adicional; utilização do software Scilabe/ou Matlab, específicos para realização de exercícios de matemática (UNIOESTE, 2014b).

Quanto às responsabilidades do PEE, o parecer expressou que deveria providenciar a cadeira de rodas motorizada; verificar o acesso à sala de aula por elevador e providenciar mesa adaptada para cadeirante. Ao final do parecer, expressou que a Universidade, junto à SETI e

SEAP, deveria tomar medidas para que o profissional especializado fosse contratado para atender aos referidos acadêmicos. Além disso, enquanto não houvesse este profissional, deveria “permitir outras formas de acesso ao conteúdo seja por disponibilização do material de forma impressa, gravação em áudio/vídeo ou ainda fotografia” (UNIOESTE, 2014b, p. 9).

A tramitação desse processo demorou em torno de 1 ano⁵⁸ para ser concluída. Isso demonstra a morosidade que as questões burocráticas possuem e que, para o acadêmico, a morosidade se converte em prejuízo nas atividades no âmbito universitário e em apropriação de conhecimentos. Nesse período, no *Campus* de Cascavel, o acadêmico com deficiência múltipla por paralisia cerebral (surdez e limitação motora nos membros superiores e inferiores) matriculado no curso de Ciências da Computação, apresentava dificuldades na apropriação do conteúdo e na constituição de hábito disciplinar de estudos. Mediante o parecer favorável do setor jurídico, a Unioeste realizou o teste seletivo simplificado e contratou esse profissional de AEE (transcritor e leitor). Assim, ambos os alunos foram contemplados com o serviço do PAEETL. O acadêmico do curso de Ciências da Computação passou a ter acompanhamento em sala de aula dos profissionais TILS e do PAEETL.

Com esse Parecer Jurídico, os acadêmicos foram sendo atendidos, por exemplo: 1) acadêmicos cegos em disciplinas que envolvem conteúdos de exatas; 2) transcrição da prova; 3) apoio pedagógico; 4) transcrição de conteúdos em sala de aula. Na perspectiva de docente, talvez haja demandas de auxílio pedagógico para além dos serviços de AEE para alguns acadêmicos. Cogita-se abranger situações de nivelamento de conteúdos e, nesse sentido, não cabe apenas aos com deficiência:

“No geral, o pessoal vem sem conhecimento prévio. A maioria deles tem deficiência na lógica, na construção dos programas, é uma disciplina que reprova bastante. É bem comum que tenhamos mais que cinquenta por cento de alunos reprovados na turma regular” (Entrevista Docente ED3).

“A discussão com os docentes a respeito exatamente do processo de ensino, do processo de avaliação, o entendimento, a relação professor-aluno se conforma com o que sai da cabeça de cada um. A Pró-Reitoria de Graduação já fez algumas atividades nesse sentido, inclusive a mais recente foi há dois anos [...], discutindo

⁵⁸ Solicitação do AEE PAEETL por meio do Memorando 026/2013 PEE Toledo, de 25 de junho de 2013 (UNIOESTE, 2013). A solicitação foi encaminhada do PEE para a PROGRAD em 04 de julho de 2013. Do período do recebimento ao período do encaminhamento, a PROGRAD e a equipe do PEE realizaram reunião junto à acadêmica para averiguar as necessidades educacionais da acadêmica. Emissão do parecer 043/2014 Procuradoria Jurídica de 27 de março de 2014 (UNIOESTE, 2014b). Após o Processo Seletivo Simplificado, que ocorreu no mês de julho, o profissional PAEETL foi convocado através do edital 108/2014, de 09 de julho de 2014 (UNIOESTE, 2014a).

quem é o aluno que entra no primeiro ano da Universidade. Até porque o professor precisa fazer essa reflexão dentro do conteúdo da disciplina dele, pois precisa saber também como se ensina, como se avalia, pois o aluno não é igual, único, cada um vem com a sua história, com seu conhecimento, com as suas experiências e também se manifesta de formas diferentes, inclusive com possibilidades e capacidades diferentes, com manifestações da sua personalidade, alguns são mais retraídos que outros. Nesse sentido, o PEE com sua experiência precisa se inserir para consolidar ações de acesso, permanência e sucesso dos sujeitos com deficiência na universidade” (Entrevista Gestor EG2).

Ao expressar os encaminhamentos realizados a um acadêmico, o docente revela que:

“As duas principais foram que a gente estendeu o calendário dele. Então, ao invés do ano letivo dessa disciplina durar os dois semestres normais, ele ficou mais três ou quatro meses. Então nós pedimos, via Secretaria Acadêmica, um calendário especial para que pudéssemos vir trabalhando a disciplina de maneira diferenciada com ele, porque o acompanhamento desse aluno, dado à situação dos problemas, de compreensão, de tradução e tudo mais, exigia um tempo maior do que os outros alunos para fazer as atividades. As avaliações não eram em conjunto com os outros alunos” (Entrevista Docente ED3).

O Docente ED3 ministra aulas para o acadêmico EA1. Esse acadêmico relata que o primeiro ano, apesar de ter TILS, foi complicado pela falta de experiência dos professores em relação a pensar as aulas de modo a contemplar a peculiaridade dele. Ele não conseguia anotar e prestar atenção no TILS, fato que lhe fazia perder as explicações.

“Porque tenho que ter atenção no intérprete, aí não dá tempo de copiar, porque o professor continua, ele vai direto, continua com as explicações. Sim, tem diferença. Consigo visualizar o intérprete para entender a aula e o transcritor vai passando ali para mim, ficou bem melhor o atendimento” (Entrevista Acadêmico EA1).

Com o reencaminhamento, esse acadêmico fez menos disciplinas, acrescentando o apoio pedagógico do PAEETL, apoio didático dos professores, ampliação do tempo de prova e para conclusão das disciplinas. Relata que sentiu diferença para a compreensão dos conteúdos. Outra alteração foi agregar a monitoria realizada por um acadêmico do mesmo curso devido aos conteúdos específicos que o PAEETL não tem conhecimento. Em sua avaliação, todas essas alterações foram relevantes para seu aprendizado. Entretanto, existem problemas a serem sanados para que o AEE seja prestado com qualidade.

Outra situação no *Campus* de Cascavel diz respeito ao acadêmico com Paralisia Cerebral, com motricidade comprometida dos membros superiores e inferiores, usuário de

cadeira de rodas, mas que optou por utilizar esse serviço apenas em processos avaliativos. Em sala de aula, os colegas auxiliam a organizar o computador na mesa e ligar na tomada. Ao final, os colegas recolhem e guardam na cadeira. A cadeira é motorizada, adquirida por meio do Sistema Único de Saúde e fornecida pelo Centro de Reabilitação Física da Unioeste.

No caso desse acadêmico, antes de ter a cadeira motorizada, a mãe o trazia e buscava todos os dias. O uso da cadeira motorizada lhe proporcionou certa autonomia, ampliando sua autoestima e independência como sujeito que toma algumas próprias decisões, pois, desde então, não aceita que sua mãe o acompanhe, fato que preocupa a todos, pois o curso é no período noturno; seu trânsito é na rua, próximo ao meio-fio, quando não tem carro estacionado, pois as calçadas, quando há, estão inapropriadas para o traslado de cadeirantes.

Apenas na disciplina de Econometria esse acadêmico, após reprovar duas vezes, decidiu aceitar o apoio em sala de aula do PAEETL. Trata-se de uma disciplina com muitas fórmulas e cálculos, o que dificulta os registros por meio de gravações. Docente de outra disciplina, ED5, na entrevista, explicita que foi no decorrer dos anos que aprendeu a organizar as aulas e avaliações para o EA3. Por outro lado, o EA3 também passou por processo de adaptação quanto ao estilo de aula.

“Eu acredito que os resultados tenham sido positivos, no sentido de que tive oportunidade de trabalhar muito com o EA3, em várias disciplinas, numa sequência dos anos de dois mil e quatorze a dois mil e dezesseis. Então fui aprendendo a lidar com ele, entender o universo dele e ele foi aprendendo o meu estilo de lecionar, de aplicar trabalhos e as provas. Então eu acredito que, com o tempo, nós fomos conseguindo, nos encaixando nessa questão da aplicação das atividades. O EA3 sempre foi um aluno muito aplicado, sempre respondeu muito bem às avaliações... elaborava os gráficos e tentava com que ele fosse encontrando as interpretações do gráfico” (Entrevista Docente ED5).

Ficam evidentes as dúvidas desse docente em torno das adaptações curriculares para o acadêmico. Também sinaliza a importância das orientações realizadas pelo PAEETL para reestruturar suas aulas e assegurar o AEE em sala de aula para o acadêmico EA3. Este revela que até o momento os serviços de PAEETL têm cumprido suas funções. Contudo, o acadêmico relata acesso ao PAEETL apenas em disciplinas que envolvem cálculo e em avaliações. Caso contrário, ele dispensa este profissional. Ele mesmo tira foto do quadro negro e grava as aulas.

“Até o momento, em tudo o que precisei o PEE me deu suporte. Como exemplos, eu posso citar os apoios em provas, o transcritor/ledor que me apoia em sala de

aula, os materiais como xerox, me auxiliam no processo de protocolo de certificados e documentos. No laboratório de informática, onde sofri bastante dificuldade por não ser acessível. Minha rotina em sala de aula: quando chego, meus colegas me auxiliam, tiram meu notebook da mochila, colocam em cima da mesa, ligam, são bem parceiros. No final da aula, eles guardam para mim, bem tranquilo” (Entrevista Acadêmico EA3).

Em 13 de novembro de 2014, uma acadêmica de Medicina teve um acidente vascular cerebral (AVC), ficando com tetraparesia e afásica, ou seja, sem movimentos em membros superiores e inferiores, mas sem perda de sensibilidade, e com perda total da fala. Portanto, com dependência total para realizar todas as atividades diárias. Como recurso comunicativo, possui a cinestesia corporal, emissão de som de riso e choro, murmúrios, o olhar e o piscar. A solicitação de orientação ao PEE ocorreu em 04 de setembro de 2015, quando se realizou a reunião com a irmã, pai, mãe e a acadêmica para que os profissionais do PEE a conhecessem, para estabelecer suas especificidades educacionais e estratégia de encaminhamento para seu retorno ao curso de graduação. Essa irmã estava com pouca abertura para ouvir os profissionais do PEE.

Nessa reunião, ficou acordado que o PEE agendaria uma reunião com a PROGRAD, Direção de *Campus*, Direção do Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas e coordenador do Colegiado de Medicina para tratar do retorno da acadêmica. Outro encaminhamento foi que seria solicitado à PROGRAD a aquisição de *software* Emulador de Mouse Ocular, denominado de *Tobii EyeMobile*, o qual permite acessibilidade ao computador, ou seja, faz o controle do ponteiro do mouse com o movimento dos olhos. Este recurso é dotado com o *software Communicator 4 Premium* para comunicação alternativa e ampliada. Esse equipamento foi indicado pela Rede de Reabilitação Lucy Montoro de São Paulo. Acrescenta-se que a equipe do PEE orientou a acadêmica para que se matriculasse em uma ou duas disciplinas teóricas, pois estava em processo de adaptação e precisava fazer fisioterapia.

Na ocasião, a irmã da acadêmica falou que o *software* permitiria à sua irmã maior autonomia para estudar e se comunicar. Não permitiu que a equipe do PEE apresentasse outras sugestões, uma vez que no hospital Lucy Montoro já haviam realizado testes. Dessa forma, o PEE encaminhou o pedido da aquisição do referido *software* para a Pró-Reitoria de Planejamento e Finanças. Quando esse equipamento e *software* chegaram, o psicólogo da Unioeste, que trabalha com tecnologia assistiva e é membro do PEE e coordenador do CRF, agendou reuniões com a acadêmica para treinar o uso do equipamento. Também foi realizada uma concessão de uso, por meio de Termo de Comodato, para ela ficar de posse do equipamento

até o término de seus estudos.

Com o passar dos dias, após seu retorno ao curso de Medicina, observou-se, até o final de 2018, que fez pouco uso deste equipamento, pois os movimentos espásticos da cabeça dificultavam o uso do *software*. Além disso, o uso desse equipamento é cansativo. Os treinos que o membro do PEE fez para posteriormente ensinar a acadêmica revelaram que é exaustivo, por ter que ficar com olhar fixo e movimentar quando desejar mover o cursor. Para tanto, não se pode piscar durante realização do comando. Devido à dificuldade apresentada pela acadêmica, em 2016, o psicólogo do CRF e membro do PEE, em conversa com ela, definiram em conjunto com professores e acadêmicos do curso de Ciências da Computação, que desenvolveriam um *headmouse*, ou seja, um mouse operado por movimentos da cabeça. A finalidade era melhorar a usabilidade do computador para produção de texto. Esse *headmouse* foi produzido em 2017. Foi realizado um treinamento com a acadêmica no CRF. O *headmouse* é fixado na cabeça e, conforme realiza movimento, o ponteiro do mouse se desloca para a posição desejada na tela. O *headmouse* é utilizado em conjunto com o sistema *mousekey*. O *mousekey* é um teclado virtual que permite o *clic*, acionado por um *time*, colocando o cursor em cima da letra desejada.

A comunicação em sala de aula continua sendo somente por sistema de comunicação alternativa, por prancha de comunicação com retorno ocular. Essa prancha de comunicação é constituída por linhas e colunas com as letras do alfabeto. A pessoa que está conversando com ela pergunta se é a linha 1 ou 2 ou 3 ou 4 ou 5. Quando é a linha que contém a letra desejada ela pisca, confirmando, e assim, sucessivamente até a produção de sílaba, palavra ou frase. Como o interlocutor possui ciência sobre o conteúdo do diálogo, entre uma letra e outra se pergunta a ela se é uma dada palavra, uma dada frase. Ela em resposta pisca para afirmar ou dirige o olhar para cima para não confirmar. Em relato, o gestor EG1 expressa a relevância de assegurar a EA2 seu direito em continuar seus estudos na graduação de Medicina.

“O caso da EA2 é isso, ela ficou e enfrentou e eles tiveram que ir se adaptando. Não sei como vão ser as questões das adaptações às partes práticas no ano que vem, teremos que pensar como resolver isso, para conclusão. Esse é um caso que a gente relata em eventos nacionais, sobre a importância do atendimento: não tem outro igual, todo mundo fica encantado. O senso comum sempre olha para a pessoa com necessidades especiais como alguém incapaz em todas as questões, existem algumas limitações, mas o indivíduo não é incapaz, não falta inteligência, ele tem que ser estimulado de acordo com o ritmo dele” (Entrevista Gestor EG1).

Convém destacar que, além do apoio da Pró-Reitoria de Graduação em conjunto com o PEE, que fez orientações ao Colegiado de Medicina, a própria aluna com sua postura determinada e com seu desempenho acadêmico tem rompido e vem superando os preconceitos e rejeições de professores. Porém, existe professores que a apoiam a continuar seus estudos, como é o caso de ED2. Em suas palavras:

“[...] essa experiência que eu tive com a acadêmica foi muito didática para mim. Eu desconhecia tudo isso e fiquei muito surpreso. [...]. Quero dizer que, para mim, foi um ano riquíssimo, eu aprendi muito com a acadêmica, como eu aprendo, agora, quando a menina disse que é importante dar aula porque você ensina o que sabe e aprende o que ensina.

Além de tudo isso, é de um enriquecimento tecnológico para a Universidade: isso é Primeiro Mundo. Tem que ser exercida uma ação política. Não sei qual seria o canal da Reitoria, que mostrasse isso: é uma questão de sensibilização em relação ao que se é exercido pelo PEE [...]. Penso que é uma ação política de sensibilização, porque você não imagina que um governante, conhecendo, enxergando isso aqui, possa ser contra” (Entrevista Docente ED2).

Outro caso que traz aprendizado aos envolvidos diz respeito à solicitação do acadêmico matriculado no curso de Odontologia, a fim de que o PEE articule junto ao Colegiado deste curso de graduação as definições do AEE em sala de aula e extraclasse. Observa-se uma constante na participação do PEE em reuniões colegiadas desse curso, porém, a participação ocorre mediante reuniões específicas para tratar de questões pedagógicas, de frequência do acadêmico, de horários de disciplinas que são reagendadas, adaptações em avaliação, horários de apoio didático do docente com o acadêmico, apoios pedagógicos do PAEETL com o acadêmico. Observa-se que existe um roteiro de orientações para o atendimento e a realização de reunião com a coordenação do Colegiado e professores para exposição das recomendações, para reflexão, aperfeiçoamento e esclarecimentos; a verificação da acessibilidade arquitetônica e de mobiliário; a conversa com a turma sobre PCD/PNEE com conteúdo de concepção e de relação humana; comportamento inapropriado do acadêmico; estabelecer junto aos docentes apoio didático; realizar adaptação de referências bibliográficas.

“Ainda este ano os problemas continuaram, ele continuou vindo, claro que também teve o lado dele, pois nós não devemos ser omissos, deixar de olhar (ele também relaxou com suas obrigações), mas essa aproximação com o curso, sobre o PEE para fazer planejamento do aluno, alguns do Colegiado entenderão outros não. Olha a percepção de um dos professores, que disse: ‘Eu fiz adaptação da prova e todos os alunos foram mal, então como eu posso atender especificamente um

aluno...?’, sendo que a adaptação deveria ter sido feita para o aluno específico e não para a turma toda. É claro que, se a gente sabe que tem uma metodologia melhor para trabalhar com a turma e que haverá um rendimento melhor, que o aluno possa te mostrar melhor se ele tem ou não conhecimento sobre aquilo que foi ensinado. É uma mudança para a turma, mas, se o aluno tem algo específico e precisa de uma prova diferenciada, até por questões de atenção a todas as características dele, como por exemplo, as provas em horários diferentes. Isso me marcou bastante porque até uma alteração de uma revisão de nota de avaliação aconteceu e nós corrigimos uma injustiça. O PEE fez um planejamento, foi muito interessante: você mudar uma postura e conseguir mexer com as pessoas para entenderem um processo cognitivo diferente, de uma pessoa diferente. É claro que nós não mudamos todo o comportamento, pois sabemos que isso é muito difícil, mas há uma luta. Isso foi interessante, ter esse acompanhamento, orientação, o diálogo com os professores junto com o programa, reitoria, Colegiado, e a turma do aluno. Então, vamos pensar na capacitação dos professores para discutir avaliação. Então dessa pequena ação junto com o PEE tiramos uma sementinha boa para continuar a discutir questão da avaliação” (Entrevista Gestor EG1).

O gestor EG1 apresenta a necessidade de se investir em qualificação de professores. A qualificação em metodologia e avaliação abrange fatores universais, que se remetem a todo e qualquer aluno, independentemente de características físicas, cognitivas, sensoriais. Também há a necessidade de o professor possuir uma conduta específica para aquele acadêmico que possua uma deficiência/necessidade educacional especial. É possível sinalizar que é uma situação que coloca em debate o universal e o particular, a homogeneidade e a heterogeneidade em sala de aula, no repensar as proposições curriculares e suas adaptações.

Em 2018, o Colegiado de Odontologia solicitou ao Jurídico um parecer quanto ao AEE em sala de aula para o acadêmico. Em deliberação, ficou assegurado o direito do acadêmico em possuir o PAEETL, sendo que, ao final de 2018, apresentou desempenho satisfatório. Das seis disciplinas em que estava matriculado, foi aprovado em cinco. Em relação ao serviço de PAEETL em sala de aula, EA5 narra:

“É porque no conteúdo escrito no caderno vai ter o que é relativamente importante. O áudio vai ter a aula inteira, que vou ter que ir filtrando. Demora mais tempo. Isso seria uma otimização do tempo e seria mais objetivo para mim: se algum marcar, por exemplo, o que é importante sobre o que o professor está passando, tendo em vista que os professores têm uma grande resistência em passar material, eles não passam” (Entrevista Acadêmico EA5).

O estabelecimento do serviço de AEE possibilitou à Unioeste e ao PAEETL conhecimentos sobre este serviço para o Ensino Superior, cuja vivência é de extrema relevância

tanto para os servidores da Universidade, quanto para os acadêmicos. A reflexão sobre as ações possibilita, em um movimento contínuo, rever as práticas de cada um dos envolvidos, seja em suas funções e posicionamentos diante das contingências apresentadas no dia a dia.

“Na computação, tem muitos conceitos que são bastante abstratos e, então, a pessoa que não é da área, na hora de traduzir, pode acabar não fazendo da melhor forma possível – e o aluno pode entender de uma maneira equivocada por conta dessa falha no processo de comunicação. Então, se nós tivéssemos um intérprete da área da Ciência da Computação, várias coisas poderiam ser feitas de maneira diferente porque muitas vezes tem que parar para explicar aquele conceito, porque é um conceito que, muitas vezes, o tradutor não tem obrigação de saber porque não é da área” (Entrevista Docente ED3).

“O que me deu mais suporte para atender, por exemplo, o Antônio, que é um aluno da área das exatas, porque me deu o entendimento em relação a alguns conceitos, a questão de formulação, cálculo, para entender a dinâmica da disciplina ou do conteúdo. Facilita porque eu tenho esses conceitos prévios. Eu percebo que quem não tem a formação tem um pouco mais de dificuldade, já que muitas vezes a pessoa tem de entender o conceito para, depois, conseguir passar para o aluno” (Entrevista Profissional de Atendimento Educacional Especializado Transcritor Ledor PAEETL1).

Igualmente, o ED5 acredita que se o PAEETL tivesse formação em Ciências Econômicas constituiria um ambiente mais eficiente em termos de apoio pedagógico e apoio em sala de aula para o acadêmico que utiliza esse serviço. EG1 expressa que, pelo perfil de atuação do TILS e do PAEETL, ambos se enquadram na função de agente universitário, pois as normas da Unioeste são bem claras quanto às atribuições de docência, o que leva ao posicionamento de classificar essas funções como técnicas e não de docentes.

“A partir do momento em que você conhece seu acadêmico, você sabe até aonde ele vai sozinho, você tem que deixar ele com sua autonomia. Então, o que é da nossa responsabilidade? Nós somos contratados para sermos transcritor/ledor em sala e para dar apoio pedagógico individualizado. Então eu penso assim: se eu fui contratada para dar apoio pedagógico especializado para o aluno e ele tem um cronograma de estudo a ser cumprido, estar lá para o apoio” (Entrevista Profissional de Atendimento Educacional Especializado Transcritor Ledor PAEETL1).

A dinâmica que decorre da prática produz conhecimentos que contribuem para o estabelecimento de política de AEE e que vão além da Unioeste, muitas vezes servindo para orientar professores de outras instituições de ensino da região. O Acadêmico EA4 clarifica que o problema relacionado aos indivíduos cegos e com baixa visão está na produção e

disponibilidade do material (livros, textos) utilizados para estudos na academia. Ou são docentes que não entregam os textos no setor (PEE) para adequação. Relata que existem também problemas no armazenamento dos textos já adequados em anos anteriores para novos acadêmicos e o trabalho precisa ser refeito. Uma logística que não segue um protocolo padrão, devido às práticas de cada servidor envolvido, seja docente, estagiário, técnico, ao não cumprir com suas atribuições. O acadêmico expressa:

“O ano passado houve uma falha em uma matéria que, na primeira prova do ano (que era para ter sido feita com consulta ao material), e eu não possuía esse material nem digitalizado e nem em papel – e o material estava no PEE, mas não conseguiram encontrar” (Entrevista Acadêmico EA4).

Com relação ao trabalho do AEE nos diversos setores da Universidade, há uma indefinição quanto à existência ou não de protocolos de atendimento, pois alguns participantes do PEE e gestores consideram que eles existem e outros que não. Com base na observação de campo, parece que o padrão realizado para definir as condições educacionais singulares a cada acadêmico está sendo considerado pelos servidores no questionário, como um protocolo.

“Integração, aprimoramento no protocolo de trabalho, com diagnósticos e planejamentos de ações com uma maior periodicidade. Esta agenda, porém, esbarra no reduzido número de servidores efetivos e na sobrecarga de trabalho administrativo absorvido tanto pela Pró-Reitoria de Graduação, quanto pelo PEE” (Resposta Questionário I - Servidor Técnico ST4).

Em sua maioria, os acadêmicos assinalaram que o processo de comunicação entre eles e o Programa possui um nível satisfatório. Com relação à articulação comunicativa entre o PEE e demais setores, a maioria desconhece os procedimentos. Acrescentam que existem entraves quanto ao diálogo com os Colegiados; docentes que desconsideram as solicitações referentes à adaptação de material; falta clareza sobre o AEE nos diversos setores da Unioeste.

Apesar dos resultados favoráveis para a vida acadêmica dos discentes, parece que os atendimentos educacionais especializados na Unioeste possuem um caráter de cunho doméstico, ou seja, são definidos e efetivados apenas no interior da Unioeste. Destaca-se que as demais IIES/PR organizam suas atividades conforme experiências dos envolvidos e conforme características dos acadêmicos (MIRANDA, 2014; FEEIEES/PR, 2016).

Pelo fato da relação instituinte e instituído, em que os atores estatais desenvolvem comportamentos e hábitos em uma dada instituição, conforme essa instituição é produzida e

estruturada, com suas normas, instruções, princípios e diretrizes. Retomando a afirmativa de Berger e Luckmann (1985),

Toda atividade humana está sujeita ao hábito. Qualquer ação frequentemente repetida torna-se moldada em um padrão, que pode em seguida ser reproduzido com economia de esforço e que, isso facto, é apreendido pelo executante como tal padrão. O hábito implica, além disso, que a ação em questão pode ser novamente executada no futuro da mesma maneira e com o mesmo esforço econômico (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 77).

Esse fato demanda, dos envolvidos com a AEE, constante processo de avaliação das ações desenvolvidas. Em relação ao aperfeiçoamento e melhorias no AEE, os acadêmicos e a comunidade externa assinalaram:

“Acredito que a mobilização de professores e coordenadores do curso, bem como uma capacitação para estes seria de grande avanço nas conjunturas atuais da Universidade” (Resposta Questionário III - Acadêmico A5).

“Considero importante que qualquer melhoria no atendimento seja discutida com as pessoas envolvidas, especialmente o acadêmico, garantindo assim um atendimento adequado” (Resposta Questionário II - Comunidade Externa/Técnico CET3).

“O financiamento público é essencial para manter vivo o Programa e a realização de suas atividades. As dificuldades encontradas pelos acadêmicos surdos requerem sim o profissional intérprete de LIBRAS, bem como o professor de apoio especializado, tendo em vista as diferentes demandas que estão inseridas no contexto da Universidade. Penso também ser necessário uma espécie de formação quando ingressa um novo funcionário no Programa, pois da concepção deste sujeito irão derivar práticas relacionadas às pessoas com deficiência. Ler os artigos sobre a atuação do PEE e a trajetória de construção do Programa deveria ser uma obrigação. Também deve ser constante as orientações quanto à produção do material digitalizado aos acadêmicos com deficiência visual” (Resposta Questionário II - Comunidade Externa/Docente CED4).

Em consideração ao que foi explanado, é possível sinalizar que as incertezas que acompanham a história do funcionamento do PEE em termos de assegurar a AEE para os acadêmicos com deficiência possuem uma condição persistente. Além disso, ao final do ano de 2018, ficou um grande ponto de interrogação sobre a estrutura organizacional, uma vez que os serviços são, em sua maioria, mantidos por determinação do Ministério Público (UNIOESTE, 2018a, 2018b, 2018c). Os participantes das entrevistas têm ciência de que a Universidade possui limitações para prover o AEE aos acadêmicos, abrangendo questões de ensino, pesquisa, extensão, acessibilidade, relacionamentos.

“Eu vejo que existem várias questões difíceis para enfrentar. Uma delas, por exemplo, é a falta de pessoal, não só pelo fato de o Estado não contratar, mas também, em algumas especialidades, até por falta de profissionais formados adequadamente para atender. Depois disso, a falta da contratação. Além disso, internamente eu penso que o conhecimento da comunidade, o esclarecimento para a comunidade para que eles saibam como lidar. Os professores também têm que ter uma formação adequada. Essa é uma grande dificuldade. Temos professores que são sensíveis, que têm disponibilidade para aprender e estão abertos a receber ajuda do programa, e tem outros cursos e professores que não estão e não querem. Então, trabalhar devagar no sentido da sensibilização, do esclarecimento, de trazer para a compreensão disso. A necessidade de a Universidade pensar na inclusão de verdade. A gente tem a inclusão na lei, a todo momento demandas do ministério exigindo que se cumpra. Nós temos disposição, para fazer e cumprir, a gestão sempre esteve aberta para atender, mas existem esses elementos que dificultam e entram a realização plena do atendimento, são problemas de várias ordens, não uma questão pontual” (Entrevista Gestor EG1).

Parece que, para além de estabelecer o serviço de AEE, que ainda tem muito que avançar em termos de Universidade e de Estado, é possível afirmar que a Universidade, como espaço democrático, também segue a mesma utopia. Nessa perspectiva, é preciso definir estratégias em que a Universidade se reestruture como espaço de formação de homens e mulheres críticos e criativos, com potencialidade de distinguir entre o que de fato é democracia e o que seja o fascismo liberal. O acesso aos conhecimentos científicos por parte das pessoas com deficiência/necessidades especiais está atrelado à universalização do Ensino Superior. Concordando com Giroux (2018, p.9), é preciso levar “a sério a necessidade de pôr a educação no centro da própria vida política”.

Isso não significa tomar a educação como redentora dos problemas sociais, mas sim formar homens e mulheres com perspectiva crítica, rompendo com os princípios de exclusão impregnados em relações sociais contemporâneas, como se fossem relações sociais naturais e espontâneas. É um dos passos para resgatar o ideário democrático no campo da educação. Os limites apresentados para o estabelecimento da política de Educação Especial/AEE se apresentam como consequências de um contexto inclusive de usurpação dos direitos humanos. Contudo, a luta pela garantia do acesso, permanência e conclusão do Ensino Superior para as pessoas com deficiência também pode ser considerado como estratégia de enfrentamento de desigualdades arraigadas.

Nessa conjuntura de relações sociais alicerçada numa areia movediça, as práticas sociais dos envolvidos com a democratização do Ensino Superior para todas as pessoas, neste caso em

particular para as pessoas com deficiência, por vezes pode tender em determinados momentos para um lado e em outro para o outro. Ora para o acesso, ora para o não acesso. As próprias convicções éticas e morais de cada ator atrelado às suas atribuições institucionais podem reger suas práticas posicionais. Ou, ainda, as burocracias e as normativas, alinhadas aos conhecimentos que possui, podem definir sua prática posicional.

Nesse sentido, a prática posicional de um ator está enraizada com os conhecimentos científicos que possui, os conhecimentos sobre didática e sobre PCD/PNEE, e a relação que possui entre suas atribuições e condutas institucionais. São inúmeros fatores que podem intervir nas práticas posicionais que se rebelam no contexto universitário contemporâneo. Parafraseando Giroux (2018), qualquer investigação que se realize sobre as condutas de homens e mulheres sempre será incompleta.

7 CONCLUSÕES

A questão fundamental desta pesquisa se centra na prática dos atores envolvidos com o estabelecimento de Política de Educação Especial referente a um atendimento especializado no âmbito universitário para os acadêmicos que solicitam o serviço. É importante registrar que a abordagem teórico-metodológica possibilitou a constituição da sincronia entre teoria e empiria, numa relação dialética em que as interfaces estiveram presentes ao longo de toda a trajetória de construção. Isso possibilitou o uso de ferramentas para captar sinais ou recolher indícios, auscultar atores ou descrever práticas individuais e institucionais, atribuir sentidos a gestos, olhares e palavras. No entrelaçado de fontes teóricas e materiais empíricos, foram consolidadas tessituras de entrelaçamento de diferentes matizes que o caminho percorrido permitiu vislumbrar.

Assim, esta pesquisa possibilitou aprofundar estudos sobre as práticas dos atores envolvidos no fazer de política setorial das pessoas com deficiência, desvelando alguns limites e avanços da lógica do reconhecimento social para o estabelecimento de Políticas Públicas de Educação Especial/AEE para a Unioeste. É possível inferir que, com esse propósito, identificaram-se alguns componentes presentes nas práticas dos atores para efetivação da PLEE/AEE. Nessa seara, foram abordadas questões relacionadas à:

- Identificação de políticas públicas para o Ensino Superior, voltadas às pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais, com foco nas homologadas pelo Estado do Paraná;
- Reflexão sobre a concepção de pessoa com deficiência presente nos atores em ação nas instituições de ensino e seu diálogo com as políticas públicas para o setor;
- Análise do AEE realizado pela Unioeste, por meio do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PEE);
- Compreensão das possíveis “codeterminações múltiplas e simultâneas” alinhadas às relações sociais entre os atores envolvidos e a respectiva instituição na implementação de Política de Educação Especial do AEE.

Para tanto, a interpretação dos dados obtidos a partir da observação de campo, do questionário e da entrevista face a face foi constituída por um processo sistemático de compilação e catalogação, em que se encontram as etapas da observação, seleção, focalização, aglutinação e abstração. Assim, os dados foram organizados de modo a constituir um ambiente que possibilitou contemplar as semelhanças e diferenças, convergências e divergências,

articulando e comparando as informações coletadas.

A educação em estudo está nesse movimento de desenvolvimento humano e de respeito e reconhecimento à diferença. Tal referência pode ser observada na recomendação sobre a Educação Especial, por meio de medidas que garantam a igualdade de acesso. Destaca-se que a vida das pessoas com deficiência tem tido uma expressão dentro das formas sociopolíticas, culturais e econômicas e que os analistas abordaram nos diferentes tempos históricos e nos diferentes preceitos culturais. O conhecimento fragmentado e a informação parcial sobre as manifestações orgânicas, as guerras que provocam a deficiência, o alheamento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana, historicamente, acarretaram, para essas pessoas, comportamentos discriminatórios, preconceitos, estereótipos, estigmas, segregação, abandono, extermínio. É na contemporaneidade que ações em espaços sociais diversos, como escolas comuns, espaços esportivos de uso comum, restaurantes, mercados, lojas e outros, estão sendo reavaliadas para possibilitar a utilização por pessoas com deficiência. Em outras palavras, anteriormente à bandeira da inclusão, não se cogitava, de modo sistemático, adequações dos ambientes físicos e das instituições para um acolhimento dos diferentes.

A proposição de se analisarem as práticas sociais presentes no estabelecimento de políticas voltadas para a pessoa com deficiência na Universidade exigiu, portanto, compreender as diferentes concepções que permeiam tais práticas relativas a esse segmento. Nesse sentido, de um lado são expressivos os percalços quanto ao pleito para instituir uma política pública referente a uma demanda, de outro, uma vez elaborada, tornam-se regulamentos, leis, estatísticas e dados, que podem direcionar as ações dos atores envolvidos com o referido processo. Nesse bojo, constatou-se a vigência de um contínuo repensar as práticas sociais ou uma redefinição de pessoa com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais. É primordial tomá-la como um sujeito que pode exercer uma atividade laboral, não mais ficando sua sobrevivência na exclusiva dependência do Estado, da família ou de terceiros.

No contexto contemporâneo, identificam-se em predominância teorias que buscam superar a concepção de pessoa com deficiência numa abordagem clínico-médica. Tem-se o modelo social da deficiência, que concebe que as lesões físicas são de cunho biológico e a deficiência é provocada pelo social. A abordagem histórico-cultural, na mesma lógica do modelo social da deficiência, considera os defeitos acometidos oriundos de questões biológicas e a deficiência provocada pelo e no social. A pessoa com deficiência se insere na perspectiva do defeito biológico como deficiência primária e a deficiência proporcionada nas instituições societárias como secundário. Assim, ambas as perspectivas apregoam que os ambientes

sociais, ao serem adaptados, colaboram para que indivíduos nessas circunstâncias possam desenvolver suas habilidades como sujeitos sociais.

Assim, a perspectiva histórico-cultural vai ao encontro do modelo social ao compreender que o “defeito orgânico” possui um caráter social que traz consequências para a vida do sujeito com deficiência. Os estudos, a partir da teoria histórico-cultural, sobre a deficiência mostram a relevância de a investigação acadêmica contemplar as políticas públicas de Educação Especial, a concepção de pessoa com deficiência imersa nas ações dos envolvidos na concretude desse atendimento na União. Essa clarificação contribui para a compreensão de como os atores sociais e estatais envolvidos com o serviço de atendimento a essa demanda vêm estabelecendo as interlocuções para efetivar o acesso ao Ensino Superior público.

Somando a esta análise de apreensão da vitalidade da subjetividade na sociedade contemporânea, tomou-se a compreensão de sujeito pautado em reconhecidos autores. Foucault (1982), numa perspectiva histórico-filosófica, busca analisar a formação do sujeito em âmbito de sua subjetividade, a qual é expressa em suas condutas na esfera do ato político. Para ele o sujeito tem a possibilidade de possuir ciência ou não de suas condutas. Assim, de modo ciente, devido aos jogos de poder e coerções sociais, possibilitam a constituição de um ambiente de sujeição, da mesma forma que tem possibilidade de uma reação reversa e de se contrapor pela luta pelos direitos de si e do outro. Para Touraine (2011), o indivíduo se torna sujeito individual e coletivo quando transpõe as ideologias de massa, constituindo consciência de seus direitos e do direito do outro. Nesse processo, torna-se ator quando, ao nível de consciência, age em prol de um bem comum para si e para os demais. O não sujeito diz respeito ao indivíduo que se encontra em uma dada situação, em que está impregnado de ideologias racionais e positivas, e espelha as propagações da comunicação de massa, as bandeiras de guerras, o consumismo, as idealizações do mercado e do individualismo. Ele se reconhece somente perante esse ideário sem perceber sua subjugação nas ações que realiza.

Se se levar a cabo a subjetivação e objetivação do sujeito que são inerentes uma à outra, elas são expressão de ideologias, das vivências individuais e coletivas postas pelas instituições e seus instituintes. A forma, portanto, como o sujeito concebe a si e ao outro estão emanadas nas relações e práticas sociais. Nessa luta pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência/necessidades especiais, o desenvolvimento da autoestima, o amor e o direito são imprescindíveis para que o sujeito se reconheça como sujeito de direitos. Além de quê, nesse processo, a redistribuição de renda é elencado como mecanismo de justiça social, para cujo propósito a inclusão no mercado de trabalho é uma dimensão destacada. Acrescenta-se que a

conquista de direitos na letra da lei e de normativas pode ser considerada uma das etapas, pois sua efetivação nas instituições se mostra em sua complexidade e a definição destas como agenda pública levaria de fato ao reconhecimento social.

Dentre as tecnologias de saberes, é possível considerar que o movimento pró-inclusão se constitui, portanto, em uma ferramenta que oportuniza a garantia da consolidação de direitos para as pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais, ampliando políticas voltadas para acesso, ingresso e conclusão em cursos de graduação e pós-graduação. Na sociedade contemporânea, em sua organização estrutural, tendo o Estado como regulador, a universalização dos direitos políticos, educacionais e outros estão no patamar de um ideário, se desejado de forma generalizado, mas ajustado por alguns segmentos sociais. Em seus princípios liberais, predomina a garantia da propriedade privada e a liberdade individual, em detrimento de medidas de equidade. Logo, a igualdade e a democracia são inerentes às possibilidades cognoscíveis aos bens materiais, aos conhecimentos científicos e culturais de cada sujeito. Assim, inclusão/exclusão são núcleos de um mesmo sistema, em que cada sujeito se encontra em dada condição econômica, social, educacional e cultural.

Como já assinalado, a pauta da Inclusão tem seu marco na década de 1990. De uma proposta integradora, em que os sujeitos deveriam se adequar ao ambiente em que estavam inseridos, passou-se à produção de um ideário em que os ambientes no espaço e no tempo promovam os sujeitos. No Brasil, uma das conquistas rumo a esses reconhecimentos foi a Constituição Federal de 1988. Havia uma intencionalidade legítima por parte dos atores sociais, como as pessoas com deficiência, os movimentos feminista, negro, indígena e outros, em fazer com que o Estado e a sociedade civil os reconhecessem como sujeitos de direitos e, ao mesmo tempo, fazer com que esses direitos fossem convalidados nas práticas sociais.

Os movimentos contribuíram para inúmeros regulamentos e recomendações, expressos em documentos nacionais e internacionais que visavam à pretensão de seguridade social e educacional, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2008). Esses eventos, em suas narrativas, possuem o discurso de promoção de inclusão social e educacional, em que o Brasil é signatário para efetivação desses documentos internacionais. Considerando a Constituição Cidadã do Brasil de 1988, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, a Declaração de Salamanca, dentre outras recomendações internacionais realizadas no final do século XX e início do XXI, em termos de humanização frente às reivindicações da sociedade civil ao Estado, em âmbito internacional e nacional, foram-se adotando diretrizes que

correspondessem aos anseios daqueles que em geral sofrem discriminação, preconceitos, violência simbólica, física.

Em termos gerais, tem-se uma interseção nessa bandeira da inclusão, que é, por um lado, a defesa dos movimentos sociais por reconhecimento em sua materialidade legal e na concreticidade nas instituições e práticas sociais; e, por outro, tem-se uma proposta societária pautada na perspectiva neoliberal. Diante dos institutos que promoveram tais documentos internacionais, permanece, portanto, a interrogação de que são gestados por atores e suas intencionalidades vinculadas a uma forma de organização societal que prioriza o capital em detrimento de um efetivo sufrágio universal.

Apesar da similaridade com a abordagem histórico-cultural, a expectativa de ascensão social pela via da educação inclusiva na ótica neoliberal visa a transformar este espaço como solução das contradições inerentes às relações sociais capitalistas. Nesse aspecto, é uma dimensão disseminadora de consensos. Um ideário de formação integral para uma sociedade justa e igualitária mediante um ensino equitativo parece ser uma idêntica e constante recomendação nas duas abordagens. Todavia, para a abordagem histórico-cultural, não segue à igualdade de oportunidades no Ensino Superior como direito de todos os indivíduos, as iguais possibilidades numa sociedade visceralmente desigual, cujas oportunidades sociais e profissionais não se encontram ao alcance de todos de forma paritária. A inclusão escolar na dimensão liberal parece supor a existência de uma sociedade também inclusiva, razão pela qual parece ofuscar-se a existência atual da luta de classe e seus interesses antagônicos inerentes à estrutura do sistema.

Assim, a mudança para um processo de reconhecimento formal e de inclusão social não vai ocorrer apenas por “bondade” de políticas do Estado nacional. O próprio desenvolvimento tecnológico e o mercado de trabalho requerem progressivamente mão de obra mais qualificada, ao mesmo tempo em que, pela proposta neoliberal, fomentava-se uma atuação mínima do Estado em políticas públicas, para uma atuação mais como regulador e controlador das questões sociais, políticas e econômicas. A inclusão se tornou uma bandeira de duas vias: por um lado, os movimentos sociais buscaram ampliar e concretizar os direitos reconhecidos na letra da lei; por outro, em tese, à vista dos ditames da ONU, alguns Estados, como o Brasil, permaneceram num discurso que reproduzia o velho revestido de nova roupagem. Em outras palavras, os documentos oficiais se remetem à inclusão social, educacional, de trabalho, porém, seus aportes teóricos continuam sendo os princípios liberais, como a igualdade de oportunidade.

Considerando o debate de Honneth (2003), como um contraponto ao apresentado

anteriormente, sobre o reconhecimento, pode-se compreender que a inclusão está relacionada ao reconhecimento moral do sujeito, por ele denominado de indivíduo. A partir do momento em que o reconhecimento desse sujeito ocorre no âmbito do autorrespeito, autoconfiança e autoestima é que ele pode desenvolver a sua autonomia, passando a ser um sujeito ativo e participativo nas esferas sociais. É o indivíduo que precisa ser reconhecido para se colocar como sujeito no social. A inclusão é compreendida quando um maior número de pessoas está inserido em vários espaços sociais.

Assim, a inclusão significa potencializar o reconhecimento dos indivíduos com suas capacidades na esfera social, pois, dessa maneira, amplia-se a participação social dos sujeitos nos ambientes circundantes e espaços decisórios. Por sua vez, para além da inclusão no âmbito da educação superior, objeto fundamental desta Tese, a questão da justiça social está relacionada ao reconhecimento cultural, com inserção em redes e interfaces societais, inclusive articulado com a redistribuição de renda. A discussão sobre inclusão, subjacentemente, remete à viabilização do acesso aos bens materiais, políticos, sociais de um sujeito ser reconhecido e ter de alguma forma recursos financeiros, como remédio para os males produzidos pelo sistema capitalista.

Fraser (2006) considera a necessidade de avançar, no sentido de produção de uma teoria que entrelace, na análise, a questão da política do reconhecimento com política econômica de redistribuição de renda, ou seja, pensar uma teoria crítica do reconhecimento, pois, tanto ações preconceituosas, discriminatórias, físicas, culturais, de gênero, de etnia provocam exclusões sociais, educacionais, econômicas, quanto as desigualdades econômicas igualmente reproduzem o não acesso cultural, educacional, de labor e outros. Nessa perspectiva, pode-se inferir que existe certo avanço nas relações sociais que adentraram a esfera política, legitimadas, assegurando direitos civis, coletivos, sociais, ambientais, culturais, educacionais do homem e da mulher residentes numa sociedade que se pretende urdida por princípios democráticos.

No Brasil do início do século XXI, apesar de todas as limitações presentes para que essas adaptações ocorram de fato, existe um movimento consolidado entre organizações de pessoas com deficiência e profissionais que atuam nessa área, reivindicando melhorias junto aos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, concretizando muitas ações em diversos espaços e tempos. Entretanto, pode-se afirmar que ainda são singelas e pouco representativas em comparação às muitas políticas que estão por se implantar e implementar como tarefa do Estado de Direito.

Com o avanço em normativas sobre o direito da pessoa com deficiência e a ampliação

das expectativas desse segmento social em relação à efetivação dessas políticas após a Constituição Federal de 1988, as frustrações de terem assegurados estes direitos têm produzido um processo de judicialização da Política de educação especial. Ao mesmo tempo em que a judicialização se torna um mecanismo para ampliar a democratização do acesso, permanência e conclusão no Ensino Superior, em seu contrário revela o não cumprimento do “legal no real” (CURY; FERREIRA, 2009, p. 45). Por sua vez, também revela a transformação de indivíduo para sujeito, adquirindo maior ciência de seus direitos e sua prática posicional diante da luta pela consolidação desses direitos.

Em termos de documentos nacionais, cita-se o “1º Relatório Nacional da República Federativa do Brasil sobre o Cumprimento das Disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2008/2010), que tem como objetivo avaliar os cumprimentos da Convenção pelo Estado brasileiro e planejar estratégias para assegurar os direitos nela estabelecidos. Observa-se, em documentos, como as relações sociais estão envoltas no processo de inclusão em todas as instâncias sociais, mas, ao mesmo tempo, o quanto a esfera internacional e a sociedade nacional podem ainda avançar para terem assegurados os direitos cidadãos às pessoas com deficiência. Só para ilustrar, por exemplo, na questão do ingresso, da permanência e da conclusão do Ensino Superior por esse segmento social nas IEES/PR, passos foram consolidados, mas ainda há o que se avançar.

Nesse contexto, as Universidades, por meio de Núcleos e Programas de Educação Especial, promovem ações que possibilitam o acesso ao Ensino Superior às pessoas com deficiência. Ao se observarem as diversas pesquisas consultadas ao longo do percurso executado, verifica-se que existe um pequeno avanço em termos de ingresso das pessoas com deficiência na rede educacional, o que vem se impondo às IEES. Nessa perspectiva, muitos debates têm sido travados quanto à inclusão de segmentos em situação de vulnerabilidade, como etnias, setores populares, raça, gênero e pessoas com deficiência em meio aos mecanismos próprios das políticas públicas. Controvérsias e contraposições são emanadas por cientistas sociais, antropólogos, economistas, pedagogos, filósofos, cientistas políticos, psicólogos.

Nessa lógica, a função da Universidade, no processo de democratização do Ensino Superior para as pessoas com necessidades educacionais especiais, é inquestionável, pois, por meio de uma formação acadêmica, esse segmento social pode realizar um movimento de transposição de barreiras explícitas nas relações de trabalho, familiares, escolares.

Como exemplo de ações que incrementam a PLEE/AEE na Unioeste, destaca-se a formalização do tradutor/intérprete de Libras; o profissional de atendimento educacional

especializado transcritor/ledor; a adaptação de material didático para versão eletrônica; monitorias; apoios didáticos e pedagógicos aos acadêmicos com PCD/PNEE; o uso de tecnologias assistivas.

É importante observar que, para o estabelecimento de políticas públicas, as práticas dos sujeitos são materializadas nos fatores planejamento, demandas, deliberativos, efetivos, decisório e administrativo. O fator decisório ensejado pelas reivindicações da sociedade civil tende a ser uma atribuição no que é composto o poder executivo e o legislativo. Já o fator administrativo envolve o planejamento institucional, em que se articulam a capacidade de arrecadação e a distribuição do orçamento. Hipoteticamente, na consolidação de políticas públicas, o fator decisório e o fator administrativo estão entrelaçados de modo a concretizar determinada política tomada como agenda.

No âmbito local, o fator decisório e administrativo apresenta variações decorrentes do processo de compreensão, engajamento político de atores sociais e estatais, planejamento orçamentário do Estado e das instituições. Como exemplos, citam-se os Programas e Núcleos de Educação Especial das IEES do Paraná, que estão localizadas em uma mesma abrangência estadual, vinculadas à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI). É necessário sinalizar que, neste ano de 2019, essa Secretaria passou a ser Superintendência vinculada à Governadoria do Estado.

Esses Núcleos e Programas de Educação Especial implantaram e estão implementando os serviços às pessoas com necessidades educacionais especiais com algumas singularidades e diferenças, de acordo com o tempo e o espaço. O estabelecimento do AEE no Ensino Superior possui singularidades e especificidades próprias em relação à educação básica, as quais, diante dos desafios postos no cotidiano, podem ser formuladas e estabelecidas como mecanismos de geração de direitos.

No ano de 2005, os Núcleos e Programas de Educação Especial das IEES iniciaram um movimento de solicitação à Secretaria Estadual da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI/PR) para que fosse criado o cargo de Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) no quadro de servidores públicos das IEES e, concomitante a essa criação, autorizasse a realização de concurso público. Somente em 2010 foi aprovada, na Assembleia Legislativa do Paraná, a criação do cargo, entretanto, até a presente data, não se efetivou o respectivo perfil profissiográfico, bem como a realização de concurso público. A demanda por esses profissionais, assim como de outros para o atendimento educacional especializado, encontra-se em aberto. Por esse motivo, tem sido suprida por meio de testes seletivos em algumas

Universidades Estaduais; em outras, nem esse teste ocorre. Por óbvio, observa-se que a ausência tem provocado prejuízos aos alunos e professores surdos, uma vez que o ato de tradução e interpretação no Ensino Superior tem uma diferença substancial. A ausência de uma diretriz de Educação Especial estabelecida em âmbito estadual às IEES/PR, a falta de orçamento, de recursos materiais e humanos para esse serviço, como identificado na observação de campo, no questionário e na entrevista face a face, tem propalado e afetado atividades do AEE para concretizar seu desempenho acadêmico.

A SETI parece que tinha ciência da existência dos trabalhos desenvolvidos pelos Núcleos e Programas de Educação Especial das IEES, como foi revelado nos dados empíricos. Pode-se considerar que se omitiu por não tomar providências para estabelecer uma política de educação especial/AEE para as instituições de Ensino Superior do Paraná. Ao contrário, quando o Ministério Público solicitou informações, essa Secretaria repassou a responsabilidade para a Universidade. A partir de Capella (2016a), essa postura de não assumir suas atribuições pode ser considerada uma forma de bloqueio de uma agenda e que o Estado não considera primordial. Em que pese as Universidades estaduais possuam autonomia, essa Secretaria poderia assumir a tarefa de constituir uma logística articulada aos Núcleos e Programas de Educação Especial para consolidar mecanismos inovadores de destaque nacional. Sem dúvida, cabe salientar que, no estabelecimento de políticas para pessoas com deficiência, estão envolvidos atores estatais, sociais e de mercado de forma sincrônica.

No campo de pesquisa, parecem desenhar-se atores excluídos que reivindicam o direito de participar do jogo das atenções políticas. Identifica-se nesse caso das pessoas com deficiência, que podem ser usuários do serviço do AEE como acadêmico, como servidor e, ainda, como atores sociais oriundos de movimentos sociais.

A possibilidade de participação destes no processo de agenda, elaboração e implementação de políticas públicas se correlaciona à sua ciência de sujeito na defesa de seus direitos e do direito do outro. Acrescenta-se que as redes na coalizão de interesses para a definição de agenda, quando se trata do estabelecimento de ações estratégicas junto ao governo, são um fator relevante, porquanto uma escolha de prioridades em um sistema em que o capital está atrelado ao jogo de poder e dinheiro. Romper essa lógica demanda constantemente de mobilizações e articulações daqueles que se sentem preteridos de seus direitos sociais, políticos, educacionais, culturais. Em tese, quanto maior a participação, desdobram-se as possibilidades de as políticas públicas corresponderem aos anseios do cidadão que utiliza os seus serviços.

Nesse quesito, a organização do PEE apresenta um gargalo. Apesar de sua organização

colegiada e de estar aberto aos interessados, as condições reais demonstram que seus membros geralmente trabalham e/ou participam de outras instâncias, como a Acadevi, a Surdovel, a Adefica, a APPIS, o CAP, o CAS, o Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, o Conselho Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, o Conselho Municipal da Educação, o Conselho Municipal da Assistência Social, o Conselho Municipal da Saúde, o Conselho Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência, conjuntura que torna complexa a tarefa de viabilizar um maior número representativo, situação que se reflete nos processos avaliativos e nos encaminhamentos dos serviços no Programa.

Assim, ao mesmo tempo em que a organização colegiada é força motriz para as ações que o Programa realiza, é também mecanismo de procrastinação das pautas elencadas, uma vez que a ausência de seus membros em reuniões colegiadas prejudica os encaminhamentos e diretrizes em pauta. Já os servidores, por estarem intrinsecamente alinhados às normas e regulamentos institucionais, acabam por expressar uma simetria/assimetria com as ações realizadas na defesa do AEE no interior da Universidade. Essa irregularidade nos papéis e prática posicional decorrem também nos atores sociais tanto pelas normas da instituição ao qual possui vínculo empregatício, quanto a outros fatores que afetam a todos, como: as convicções, princípios, conhecimentos científicos sobre os fundamentos teórico-metodológicos quanto às pessoas com deficiência/necessidades especiais, em que cada ator se apropriou em sua vivência e em seu processo de formação profissional.

Com base nas reflexões realizadas nas seções desta pesquisa, observa-se, portanto, que as práticas sociais de cada sujeito se compõem de múltiplos fatores. Uns que se apresentam de modo mais explícito e outros não tão aparentes. Desenvolver uma ação ciente exige dos atores um constante exercício de desvelamento da realidade tal qual *a priori* se apresenta, além de exigir de cada ator a permanente apropriação de conhecimentos que o possibilite compreender, interpretar e analisar as situações complexas que permeiam o estabelecimento de políticas públicas. Acrescenta-se que a autoavaliação de seu papel e prática posicional, de modo a identificar os próprios limites, para poder avançar e contribuir com o AEE na Universidade, seria um passo significativo que os envolvidos nesse processo dariam para o fortalecimento da defesa da democratização do Ensino Superior junto às pessoas com deficiência.

Observa-se que o AEE na Unioeste é uma experiência singular, com avanços significativos ao atendimento dos acadêmicos com deficiência e com necessidades educacionais especiais. Porém, para seu aperfeiçoamento é necessário investir em qualificação de servidores e da comunidade externa. Assim, como potencializar o fluxo comunicativo entre

os setores desta universidade e do Programa de Educação Especial com o poder executivo e legislativo para o fomento da Política de Educação Especial para as Instituições de Ensino Superior do Paraná. Nessa perspectiva concebe-se que é por meio das práticas dos atores envolvidos com essa Política no interior da universidade e aos atores que possuem vínculos com determinações político-econômica e, social na esfera da sociedade civil, do mercado e do Estado, é que se pode avançar ou retroceder no processo de reconhecimento social deste segmento no ambiente universitário. Práticas estas que são inerentes as co-determinações múltiplas e simultâneas presentes nas relações sociais de homens e mulheres na contemporaneidade.

Mediante o exposto é possível inferir que existe a necessidade dos atores repensarem suas práticas, a partir dos apontamentos, a saber:

- investir em cursos de formação continuada para romper com compreensões sobre este segmento social, que por vezes, estão pautados numa perspectiva biológica.
- A presença do PCD/PNEE é que contribui para mudanças de concepção, estabelecimento e aprimoramento do AEE.
- A inclusão está relacionada ao reconhecimento moral do sujeito (autorrespeito, autoconfiança e autoestima).
- Constituição de uma cultura escolar de acesso a educação para além dos muros da instituição.
- É fundamental que o corpo do Colegiado tenha clareza de quais são as atribuições do PEE e quais atribuições competem a outros setores da Universidade.
- Capacitação sobre gestão pública e orçamento.
- Potencializar comunicação entre universidade, Poder Legislativo e Executivo.
- Estabelecimento de uma assessoria/departamento que promova a PLEE nas IEES.
- Fluxo comunicativo entre os setores; entre representantes da comunidade externa.

Por fim, cabe enfatizar que o desenvolvimento de uma pesquisa científica exige do pesquisador inúmeras tarefas⁵⁹, cujas atividades demandariam, quando possível, um tempo maior do sujeito com baixa visão ou cego. Além disso, os textos necessitam ser digitalizados e corrigidos para estarem à disposição do pesquisador em tempo hábil. Isso significa que o apoio pedagógico de um PAEE é de grande valia para que o pesquisador possa desenvolver suas

⁵⁹ Dentre elas, questões de formato do texto conforme normas da ABNT, pesquisas em sites que muitas vezes não são acessíveis, revisão da gramática, organização de gráficos, tabelas, inserção do projeto na plataforma Brasil, na coleta de dados primários e empíricos.

atividades com qualidade, atingindo os objetivos propostos. Isso significa que o reconhecimento social na esfera universitária perpassa a definição de agenda no fomento da seguridade do AEE àqueles que se socorrem dele para efetuar seus estudos.

A ausência do estabelecimento de uma política de educação especial para o AEE no Ensino Superior promulgada em âmbito estadual acarreta interpelações que ficam em aberto, tais como: Quais as atividades acadêmicas que devem ter o AEE? Quais atividades acadêmicas que não precisam do serviço de AEE? Esses questionamentos precisam ser realizados para cada área da deficiência/necessidades especiais. Em concordância com essas interrogações, o processo pode acarretar restrições no ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais. Assim, a negação do sujeito a partir dos requisitos de autonomia pode se dar tanto pela depreciação ou por superestimar suas habilidades. Isso pode ocasionar percalços de isolamento, de baixaestima, de não ruptura das barreiras atitudinais, arquitetônicas, de comunicação e na apropriação de conhecimentos científicos.

Mediante esse problema, agrega-se que qualquer movimento de discussão e de estruturação de uma política desta natureza certamente deve ser realizada conjuntamente com participação dos atores que atuam em movimentos sociais de pessoas com deficiência de defesa de seus direitos, daqueles que utilizam esses serviços e dos atores estatais que atuam nesta área do conhecimento, desde a definição da agenda à avaliação da referida política implementada.

Em que pese o envolvimento de todos esses atores pode reverter para um atraso ou bloqueio deste processo. Em última instância, é também a garantia da democratização nas deliberações e definições de uma política e, mais do que isso, são esses atores que possuem conhecimentos científicos e tácitos para apresentar proposições valorosas na formulação da política de AEE para as IEES/PR. Ademais, essa articulação possibilita aos atores sociais se capacitarem em face de ações estratégicas quanto a seus pleitos e os atores estatais conhecerem a realidade nua e crua de AEE em um contexto de disputa por recursos e reconhecimento institucional.

8 REFERÊNCIAS

ALCOBA, Susie de Araujo Campos. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – PPG em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2008.

ALMEIDA, Maria Eugenia *et al.* Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. **Revista Política y Sociedad**, v. 47, n. 1, p. 27-44, 2010.

ANACHE, Alexandra Ayach; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves de. Desafios da implementação do atendimento educacional especializado no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 299-312, 2014.

ANDRÉ, Maria Filomena Cardoso. **Fórum Municipal em Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência**: uma reflexão sobre a concepção do direito presente nas suas lutas. 2006. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em História da Educação Brasileira, UNOESTE, Cascavel, 2006. Disponível em: https://www5.unoeste.br/portal/arquivos/proex/pee/refl_sob_a_con_do_dir_pre_n_s_lut.pdf. Acesso em: 30 abr. 2016.

ARAÚJO, Luísa; RODRIGUES, Maria de Lurdes. Modelos de análise das políticas públicas. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, v. 1, n. 83, p. 11-35, 2017.

ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo sobre avaliação. *In*: RICO, Elizabeth Melo (org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998.

AVRITZER, Leonardo. **A moralidade da democracia**: Ensaio em teoria Habermasiana e teoria democrática. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

AVRITZER, Leonardo. Do reconhecimento do self a uma política institucional de reconhecimento: uma abordagem da polêmica entre Axel Honneth e Nancy Fraser. **ANPOCS**, maio, 2007. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/papers-31-encontro/st-7/st33-1/3146-lavritzer-do-reconhecimento/file>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

AVRITZER, Leonardo; COSTA, Sérgio. Teoria crítica, democracia e esfera pública: Concepções e usos na América Latina. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 4, p.703-728, 2004.

AVRITZER, Leonardo; GOMES, Lilian Cristina Bernardo. Política de reconhecimento, raça e democracia no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, p. 39-68, 2013.

BHABHA, Homi K. **El lugar de la cultura**. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2002.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. São Paulo, v. 18, n. 4, p. 816-823, 2010.

BARNES, Colin; MERCER, Geof. **Exploring disability: a sociological introduction**. second edition. Malden/MA/USA: Polity Press, 2015.

BARNES, Colin. Deficiência e políticas sociais. *In*: DINIZ, Débora. Entrevista com Colin Barnes. **Revista SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, 2013.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – PPG em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara, 2007.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela; BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita. (org.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2013.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BORGES, Jorge Amaro de Souza. **Sustentabilidade e acessibilidade no ensino superior**: contribuições para um diagnóstico socioambiental da PUCRS. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação (PUCRS), Porto Alegre, 2013.

BORGES, Liliam Faria Porto; SBARDELOTTO, Vânice Schossler. Política de ensino na Unioeste: democratização do acesso e política de permanência e conclusão discente. *In*: LOSS, Adriana Salet; VAIN, Pablo Daniel. **Ensino superior e inclusão**: palavras, pesquisas e reflexões entre movimentos internacionais. Curitiba: CRV, 2018. Vol. 2.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nikon Valle; revisão técnica de Maria Tereza de Queiroz Piacentini. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2017.

BRAGA, Mariana Moron Saes. **Reconhecimento social e autonomia intersubjetiva**: direito e inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2010.

BRAGA, Mariana Moron Saes; SCHUMACHER, Aluisio Almeida. Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela teoria do reconhecimento social de Axel

Honneth. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 375-392, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 abr. 2019

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 17/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 46, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Portaria nº 3.284 de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições - MEC- SESu. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 12, Seção 1, 11 nov. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/99423>>. Acesso em: 30 abr. 2019. 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela, prorrogada pela portaria nº 948/2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Mec/SECADI**. Brasília, 07 jan. 2008. p. 1-19. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2018. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (Mec-Cne/Ceb). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 4, 5 de out. de 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019. 2009a.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em

Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 30 abr. 2009b.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a Profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>. Acesso em: 30 abr. 2019. 2010a.

BRASIL. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Compilado por Mário Cléber Martins Lanna Jr. Secretaria de Direitos Humanos/ Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010b.

BRASIL. **1º Relatório Nacional da República Federativa do Brasil sobre o Cumprimento das Disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2008-2010, Brasília/DF: SDH/SNPD, 2011a.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe Sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá Outras Providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 30 abr. 2019. 2011b.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> . Acesso em: 30 abr. 2019. 2012a.

BRASIL. **Relatório Mundial sobre a Deficiência.** World Health Organization, The World Bank. Tradução: Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: CEDPcD, 2012b.

BRASIL. **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília: SNPD – SDH-PR, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Documento Orientador das Comissões de Avaliação. *In: Loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade.* Brasília, 2016. p. 1-96. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Centros de formação e recursos:** CAP/NAPPB, CAS e NAAH/S - Mec/SECADI. Brasília, 2018. p. 1. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/igc/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17437-centros-de-formacao-e-recursos-capnappb-cas-e-naahs>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRINGEL, Breno. Com, contra e para além de Charles Tilly: Mudanças teóricas no estudo das ações coletivas e dos movimentos sociais. **Revista de Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 43-67, 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/PUC, 1993.

BUENO, José G. S. As Políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, José G. S.; MENDES, Geovana M. L.; SANTOS, Roseli A. dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: CAPES, 2008.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **A legislação brasileira e italiana sobre educação especial: da década de 1970 aos dias atuais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CANTORANI, José Roberto; PILATTI, Luiz Alberto; GUTIERREZ, Gustavo Luis. Analysis of whoqol-dis instrument versions towards the aspects that motivated its creation: participation and autonomy. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 407-426, 2015.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. Agenda-setting policy: strategies and agenda denial mechanisms. **Revista Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 23, n. 79, p. 675-691, 2016a.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. Um estudo sobre o conceito de empreendedor de políticas públicas: Ideias, Interesses e Mudanças. **Revista Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 486-505, 2016b.

CARLOS, Euzeneia; DOWBOR, Monika; ALBUQUERQUE, Maria do Carmo. Movimentos Sociais e seus Efeitos nas Políticas Públicas: Balanço do Debate e Proposições Analíticas. **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 360-378, 2017.

CARVALHO, José Roberto. **Deficiência pós-LDB 9.394/96: a questão do acesso à educação básica**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR, 2008.

CARVALHO, Alfredo Roberto. **Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise a perspectiva crítica**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2009.

CARVALHO, Alfredo R.; ROCHA, Jomar V.; SILVA, Vera L. Pessoa com necessidades especiais e/ou com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. *In*: **Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais** – PEE (org.). Pessoa com necessidades especiais e/ou com deficiência: aspectos teóricos e práticos. Cascavel: Edunioeste, 2013.

CASCAVEL. Prefeitura Municipal de Cascavel. **I Seminário da Comissão Permanente de Educação: Inclusão de crianças com autismo na Rede Municipal de Ensino de Cascavel.** Cascavel, 2017. Disponível em: <<https://www.camaracascavel.pr.gov.br/noticias/item/6866-camara-realiza-seminario-sobre-inclusao-de-autistas-na-educacao-municipal.html>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

CASTEL, Robert. **A Discriminação Negativa: cidadãos ou autóctones?** Tradução de Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTEL, Robert. As Armadilhas da Exclusão. *In:* BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela; BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita (org.). **Desigualdade e a questão social.** São Paulo: EDUC, 2013.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.** 2011. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2011.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. Inclusão de Alunos com Deficiência na Educação Superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 598-602, 2016.

COELHO, Fernando de Souza. **Aula de Políticas Públicas USP.** Youtube, 2014. (33 min 50 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UKw3JFZymgg>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

COHEN, Ira. Teoria da estruturação e práxis social. *In:* GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonachan (org.). **Teoria social hoje.** São Paulo: UNESP, 1999.

COHEN, Jean Louis. Sociedade civil e globalização: repensando categorias. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, p. 419-459, 2003.

COHEN, Jean Louis; ARATO, Andrew. **Civil society and political theory.** Cambridge, MA: MIT Press, 1992.

CORTES, Soraya Vargas; LIMA, Luciana Leite. A contribuição da sociologia para a análise de políticas públicas. **Revista Lua Nova**, São Paulo, v. 1, n. 87, p. 32-62, 2012.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da educação direito constitucional. **Revista CEJ**, Brasília, v. 13, n. 45, p. 32-45, 2009.

DALGALO, Vanderlize S. **A prática docente nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná no contexto da educação especial: período de 2012 a 2016.** 2018. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) – PPG em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2018.

DE SOUZA, Regina Maria; SKLIAR, Carlos. O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re)pensar a educação. *In*: GENTILI, Pablo; CLOVIS, José de Azevedo; KRUG, Andréa (org.). **A escola cidadã**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

DÍAZ, Félix *et al.* (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

DINIZ, Débora. Entrevista com Colin Barnes. **Revista SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, 2013.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009.

DUARTE, Newton. A rendição pós moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. *In*: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do *welfare state*. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 24, p. 85-116, 1991.

FERNANDES, Eulalia. Linguagem e Pensamento. *In*: **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2007..

FICHTNER, Bernd. **Introdução à abordagem histórico-cultural de Vygotski e seus colaboradores**. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Revista Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, n. 15, p. 107-127, 1986.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de pedagogia da faculdade de ciências e tecnologia da Unesp. **Revista Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 158-173, 2013.

FEEEIEES/PR. Fórum Estadual de Educação Especial das IEES/PR. **ATA nº 001, de 19 de setembro de 2014**. Londrina/PR: FEEEIEES/PR, 2014.

FEEEIEES/PR. Fórum Estadual de Educação Especial das IEES/PR. **ATA nº 05/2016, de 01 de abril de 2016**. Londrina/PR: FEEEIEES/PR, 2016.

FOUCAULT, Michel. Nouveau millénaire, Défis libertaires: Le sujet et le pouvoir. The University of Chicago Press. **Dits et écrits**, Chicago, Tome IV, n. 306, p. 208-226, 1982.

FOUCAULT, Michel. Le retour de la morale: entretien avec G. Barbedette; A. Scala. **Les Nouvelles littéraires**, França, n. 2937, p. 36-41, 1984. Disponível em: <<http://libertaire.free.fr/MFoucault209.html>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão Técnica de José Augusto Guilhoh Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no collège de France (1975- 1976)**. Tradução de Maria Ermaniína Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica: Roberto Machado. 22. ed. Santa Efigenia: Paz e Terra, 2006b.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982- 1983)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FUHRMANN, Nadia. Luta por Reconhecimento: reflexões sobre a teoria de Axel Honneth e as origens dos conflitos sociais. **Revista Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 79-96, 2013.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). UNICEF EUA. **Guide for monitoring and evaluation**. New York: EUA, 1990. Disponível em: <http://library.cphs.chula.ac.th/Ebooks/ReproductiveHealth/A%20UNICEF%20Guide%20for%20Monitoring%20and%20Evaluation_Making%20a%20Difference.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

FUNGHETTO, Suzana Schwerz; FELIX, Isaías Leão Machado; CARVALHO, Renata Innecco Bittencourt de (org.). **A Inclusão na educação superior: uma questão de responsabilidade social**. Brasília: UNICEUB, 2010.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. Tradução de Júlio Assis Simões. **Revista Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um Debate Conceitual e Reflexões Referentes à Prática da Análise de Políticas Públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas – PPP**, Realeza, n. 21, 2000. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/158>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

GADEA, Carlos Alfredo. A violência e as experiências coletivas de conflito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 92, 2011, p. 75-98.

GAIGER, Luiz Inácio. Por uma sociologia dialógica. **Revista Estudos Leopoldenses**, São

Leopoldo, v. 35 n. 155 p. 21-37, 1999.

GARCÍA, Odet Moliner. Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. REICE - **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, p. 27-44, Madrid/ES: UAM, 2008.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 3061-3070, 2016.

GAZETA DE TOLEDO. **Justiça obriga Unioeste a contratar intérprete de LIBRAS**. 10 abr. 2018, Toledo, p. A4. Disponível em: <https://www.gazetatoledo.com.br/noticia/37610/justica_obriga_unioeste_a_contratar_interprete_de_libras#.xdnt61xki00>. Acesso em: 07 jan. 2019.

GIROUX, Henry. O neoliberalismo é a nova face do fascismo: a linguagem da educação neoliberal. *In*: SARDOC, Mitja. **Entrevista com Henry Giroux**. Tradução de Coletivo Vala Mandinga. 25 dez. 2018. Disponível em: <<http://blogdoalok.blogspot.com/2019/01/o-neoliberalismo-e-nova-face-do.html>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

GÓES, Eliane Pinto. **Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná**. 2015. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2015.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOULARTE, Ravele Bueno. **Acesso e Permanência no Ensino Superior**: estratégias de governamento da conduta de alunos surdos incluídos. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPG em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

GRÄFF, Patrícia. **Identidades culturais na educação escolar**: estratégias de governo identitário. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – PPG em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6301/Patr%C3%ADcia%20Gr%C3%A4ff_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 mar. 2019.

GROS, Frédéric. Situação do curso. *In*: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GUERRA, Paula. Da exclusão social à inclusão social: eixos de uma mudança paradigmática. **Revista Angolana de Sociologia**, Angola, n. 10, p. 91-110, 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa** - crítica de la razón funcionalista. Tomo II. Madrid/ES: Taurus Ediciones, 1992.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. 5 v.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.

HALL, Peter A.; TAYLOR, Rosemary C. R. As três versões do neo-institucionalismo. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 58, p. 193-224, 2003..

HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (org.). **Políticas públicas no Brasil**. 20. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

IACONO, Jane P. Inclusão escolar e Autismo. **I Seminário da Comissão Permanente de Educação**: Inclusão de crianças com autismo na rede municipal de ensino de Cascavel, 29 jul. 2017. Cascavel, PR: Câmara dos Vereadores, 2017. Disponível em: <<https://www.camaracascavel.pr.gov.br/noticias/item/6866-camara-realiza-seminario-sobre-inclusao-de-autistas-na-educacao-municipal.html>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

IANNI, Octavio. Variações sobre arte e ciência. **Tempo social**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 7-23, 2004.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Relatório de Impactos 2015**: portas abertas para a inclusão (educação física inclusiva), São Paulo, 2015.

KRISCHKAUTZKY, Gabriela V. Czarny. Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 12, n. 34, p. 921-950, 2007.

KESSLER, Marina. Enquanto o intérprete não vem. **Jornal O Paraná**, Cascavel, 21 set. 2017. Brasil, p. A4.

KUIAVA, José. **Formação continuada de professores em terras de fronteiras - Oeste do Paraná**: 1973-1992. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2012.

LAVALLE, Adrian G.; CARLOS, Euzineia; DOWBOR, Monika; SZWAKO, José. **Movimentos sociais, institucionalização e domínios de agência**. São Paulo: CEM, 2017.

LEITE, Talitha Dias M. Educação inclusiva: o acesso ao serviço público para estudantes especiais com a atuação do STF. **Revista Conteúdo Jurídico**, Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,educacao-inclusiva-o-acesso-ao-servico-publico-para-estudantes-especiais-com-a-atuacao-do-stf,591050.html>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

LIMA, Waner Gonçalves. Política pública: discussão de conceitos. **Revista Interface** (Núcleo de Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento), n. 05, p. 49-54, 2012.

LINS RIBEIRO, Gustavo. Diversidade cultural enquanto discurso global. **Revista de Antropología**, Posadas, n. 15, p. 1-30, 2009.

LOPES, José Rogério; MÉLO, José Luiz Bica de. Democracia, desigualdades e direitos desterritorializados: um esboço da questão. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 44, n. 1, p. 5-12, 2008.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Revista Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 34, n. 2, p. 153-170, 2009.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOSS, Adriana Salette; VAIN, Pablo Daniel. **Ensino superior e inclusão**: palavras, pesquisas e reflexões entre movimentos internacionais. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018. 2 v.

LUNARDI, Márcia Lise. Gerenciar o risco, garantir a segurança e a normalidade: tríade da educação especial. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 177-193, 2006.

MACIEL, Antonia K. S. **Atitudes da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará em relação à inclusão de alunos com deficiência**. 2014. Mestrado em Educação – PPG em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2014.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 28-36, 2017.

MARCH, James Gardner; OLSEN, Johan Peder. Neo Institucionalismo: fatores organizacionais na vida política. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 16, n. 31, p. 121-142, 2008.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MELO, Francisco R. L.V. Mapeando, conhecendo e identificando ações da UFRN diante do ingresso de estudantes com deficiência. In: MARTINS, L. A. R. *et al.* (org.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal: UFRN, 2009.

MELUCCI, Alberto. Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento [Entrevista cedida a] Leonardo Avritzer; Timo Lyyra. IHUOnline: **Revista Novos Estudos**, São Paulo, v. 3, n. 40, p. 152-166, 1994.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MENDES, Hernestina S. F. **A inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior**: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem. 2015. Dissertação em Educação – PPG em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2015.

MICHALISZYN, Mário; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRANDA, Wagner T. S. **Inclusão no ensino superior**: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – PPG em Educação, Universidade UNESP, Marília, 2014.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Laura Cereta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 25, p. 1-6, 2005.

MOREIRA, Laura Caretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Revista Educar em**, Curitiba, v. 1, n. 41, p. 125-143, 2011.

MUDANÓ, Adela Franzé. **Lo que Sabia no Valía Escuela, Diversidad e Inmigración**. Madrid/ES: Consejo Económico y Social, 2002.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. Modernidade ética: um desafio para vencer a lógica perversa da nova exclusão. **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 65, p. 24-28, 1995.

NOGUEIRA, Lilian de F. Z.; NOGUEIRA, Eliete J. Inclusão de deficientes no ensino superior: a realidade de Sorocaba pelo olhar dos docentes. **Seminário Internacional de Ensino Superior – Formação e Conhecimento**, Sorocaba, 2014. Anais eletrônicos, Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2014. Disponível em: <https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/33.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

OLIVER, Mike. The social model in action: if i had a hammer. *In*: BARNES, Colin; MERCER, Geof (org.). **Implementing the social model of disability: theory and research**. Leeds: **The Disability Press**, p. 18-31, 2004.

OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; BALEOTTI, Luciana Ramos; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-396, 2005.

OMOTE, Sadao. Atitudes em Relação à Inclusão no Ensino Superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, EUA, v. 16, n. 1, p. 211-215, 2016.

O PARANÁ. Câmpus de Cascavel desenvolve projeto de assistência estudantil: PAPSI (Pronto Atendimento Psicopedagógico e Social Integrado) será inaugurado no próximo ano. **Jornal o Paraná**, Cascavel, 03 abr. 2018. Brasil, p. A4.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação:** Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 1994. Brasília, 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 7-12, 2007.

PÁDUA, Ivã J. **O papel dos movimentos sociais das pessoas com deficiência na efetivação de políticas educacionais de acesso ao ensino superior na UNIOESTE.** 2018. Mestrado em Educação – PPG em Educação, UNIOESTE, Cascavel, 2018.

PARANÁ. **Fórum Permanente de Pró-Reitores de Graduação das Instituições Estaduais Públicas de Ensino Superior do Paraná.** Curitiba: PROGRADES/PR, 2015a.

PARANÁ. **Lei 18.419, de 7 de janeiro de 2015.** Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Curitiba/PR: Casa Civil, 2015. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=139152&codItemAto=845717>>. Acesso em: 30 abr. 2019. 2015b.

PARANÁ. **Ofício nº 316, de 23 de junho de 2017.** Ministério Público de Francisco Beltrão: Francisco Beltrão: MP/PR, 2017a.

PARANÁ. **Ofício nº 427, de 10 de agosto de 2017.** Ministério Público do Estado do Paraná. Francisco Beltrão: MP/PR, 2017b.

PARANÁ. **Ofício nº 815, de 15 de agosto de 2017.** Ministério Público do Estado do Paraná. Francisco Beltrão: MP/PR, 2017c.

PARANÁ. **Ofício nº 139, de 7 de novembro de 2017.** Assembleia Legislativa do Paraná. Curitiba: SETI/PR. 2017d.

PARANÁ. **Ofício nº 5313, de 4 de dezembro de 2017.** Governo do Estado do Paraná. Curitiba: Palácio Iguazu/PR, 2017e.

PARANÁ. **Ofício nº 153, de 06 de abril de 2017.** Ministério Público de Francisco Beltrão: Francisco Beltrão: MP/PR, 2017f.

PEE. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE (Org.). **Pessoa com necessidades especiais e/ou com deficiência:** aspectos teóricos e práticos. Cascavel: Edunioeste, 2013.

PÉREZ, Andrea Verónica. **Alteridad, razón jurídica y ética:** reflexiones acerca de lo común y lo especial en la educación. 2012. Tese (Doctorado en Ciencias Sociales) – Posgrado en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2012.

PEREIRA, Lívia Barbosa. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Justiça:** novos contornos das necessidades humanas para a proteção social dos países signatários. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em

Política Social, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2013.

PIMENTEL, Susana C. (org.). **Estudantes com deficiência no ensino superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB**. Cruz das Almas: NUPI, PROGRAD, UFRB, 2013.

PIN, Aline Keryn. **Inclusão de alunos com deficiência: um estudo de caso no contexto universitário de uma IES pública no estado do Paraná**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2014.

PINTO, Celi Regina Jardim. Nota sobre a controvérsia Fraser-Honneth informada pelo cenário brasileiro. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 74, p. 35-58, 2008.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.

PROVIN, Priscila. **O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias Gaúchas: produzindo “atitudes de inclusão”?** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2011.

QUADROS, Ronice M. Aquisição da linguagem. *In: Educação de Surdos*. A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RECH, Tatiana Luiza. **A Emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornam uma “verdade” que permanece**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2010.

REGO, Walquiria Leão. Aspectos teóricos das políticas de cidadania: uma aproximação ao Bolsa Família. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 73, p. 147-185, 2008.

RIOS, Roger Raupp. O direito da antidiscriminação e a tensão entre o direito à diferença e o direito geral de igualdade. **Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça**, Porto Alegre, v. 6, n. 18, p. 169-177, 2012.

ROCKWELL, Elsie. Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes. *In: NOVARO, Gabriela; PADAWER, Ana; HECHT, Ana C. (coord.). Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2015.

RODRIGUES, David. A inclusão na universidade: Limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 23, p. 1-5, 2004.

RODRIGUES, Eliane de Oliveira; RAMPELOTTO, Elisane Maria. Gestão democrática e luta por reconhecimento na educação de surdos. **Revista de Gestão e Avaliação Institucional**,

Juiz de Fora, v. 3, n. 5, jan./jun. 2014.

ROSA, Enio Rodrigues da. **O trabalho das pessoas com deficiência e as relações sociais de produção capitalista**: Uma análise crítica da política de cotas no Brasil. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2009.

ROSA, Enio R.; DUTRA, Martinha C. Pessoas cegas: trabalho, história, educação e organização no Brasil. **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil**. Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/E/Enio%20rodrigues%20da%20rosa.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

ROSENFELD, Cinara Lerrer; SAAVEDRA, Giovani Agostini. Reconhecimento, teoria crítica e sociedade: sobre desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios da sua aplicação no Brasil. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, v. 15, n. 33, p. 14-54, 2013.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: Vozes e significados. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre: UFRGS, 2009.

RUSCHEINSKY, Aloísio. **Metamorfoses da cidadania**. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

RUSCHEINSKY, Aloísio. Sustentabilidades: concepções, práticas e utopias: controversias sobre sustentabilidade. *In*: GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia (org.). **Sustentabilidades em diálogos**. Itajaí: Univali, 2010.

SANTANA, Eder da Silva. **Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Marília, 2013.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. Porto/PT: Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra/PT: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves; SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (org.). **Políticas públicas** (coletânea). Brasília: ENAP, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *In*:

VIVARTA, Veet (coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2005.

SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. **Revista Contemporânea**, São Carlos, n. 1, p. 49-68, 2011.

SCHULZ, Rosangela. As contribuições da teoria do reconhecimento no entendimento das lutas sociais de mulheres em condições de extrema pobreza. **Revista Mediações**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 184-201, 2010.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SECCHI, Leonardo. **Análises de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. 1. ed. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, Henrique M. et al. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: revisão de literatura. **Revista da Universidade do Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 10, n. 2, p. 332-342, 2012.

SILVA, Jefferson Olivatto. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 240, p. 414-430, 2014.

SILVA, Dorisvaldo R et al. Programa Institucional de Apoio à Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1/8, p. 55-74, 2006.

SILVA, Vera Lucia R. R.. **Educação Especial no Paraná: a coexistência do atendimento público e privado nos anos de 1970 e 1980**. 1. ed. Curitiba/PR: Appris Ltda, 2017.

SILVA, Vera L. R. R.; RUSCHEINSKY, Aloísio; SILVA, Dorisvaldo R. Diversidade e Universalismo: balizas democráticas na inclusão de atores sociais com deficiência. *In*: ALVES, Fábio L; BARROS, Eduardo P.; GADEA, Carlos A. (orgs.). **Ciências sociais e sociedade: políticas e práticas sociais na contemporaneidade**. São Leopoldo: Trajetos Editorial, 2017.

SIMÕES, André; ATHIAS, Leonardo; BOTELHO, Luanda (org.). **Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101562.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto

Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. *In*: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (org.). **Políticas públicas no Brasil**. 20. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

SOUZA, José M.; CARNEIRO, Ricardo. Universalismo e focalização na política de atenção à pessoa com deficiência. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 69-84, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo/SP: Cortez, 1986.

TILLY, Charles. O acesso desigual ao conhecimento científico. **Tempo social**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 47-63, 2006.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

TOURAINÉ, Alain. **O que é a democracia?** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

TOURAINÉ, Alain. **Pensar outramente: o discurso interpretativo dominante**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2009.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. Tradução de Gentil Avelino Tilton. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TREVISAN, Andrei Pittol; VAN BELLEN, Hans Michael. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529-550, 2008.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). **Política Nacional de Educação Especial é tema de debate na Câmara**. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/08-11-2018-19-21-politica-nacional-de-educacao-especial-e-tema-de-debate-na-camara>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Resolução nº 323, de 21 de agosto de 1997**: aprova projeto de extensão intitulado “programa institucional de ações relativas às pessoas portadoras de necessidades especiais”. Cascavel: UNIOESTE/CEPE, 1997. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/323_97_cepe_1_.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Resolução nº 127, de 10 de setembro de 2002**: aprova regulamento dos procedimentos para ingresso e permanência de pessoas com necessidades especiais na UNIOESTE. Cascavel: UNIOESTE/CEPE, 2002. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/0127_2002_cepe_1_.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Memorando nº**

026/2013, de 25 de junho de 2013. Toledo: UNIOESTE/Campus de Toledo/PEE, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Edital n° 108/2014, de 09 de julho de 2014:** convoca, em primeira chamada, candidatos aprovados no 1º processo seletivo simplificado/2014 da UNIOESTE, para contratação de agente universitário por prazo determinado. Cascavel: UNIOESTE/GRE, 2014a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Parecer Jurídico n° 043/2014, de 27 de março de 2014.** Cascavel: UNIOESTE/PROJUR, 2014b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Edital n° 080/2015:** publica a normatização e abertura de inscrições do 1º processo seletivo simplificado 2015 da UNIOESTE, para contratação de agente universitário por prazo determinado. Cascavel: UNIOESTE/GRE, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Resolução n° 209, de 06 de outubro de 2016:** aprova o regulamento do programa institucional de ações relativas às pessoas com necessidades especiais (PEE) da UNIOESTE. Cascavel: UNIOESTE/CEPE, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Ata n° 18, de abril de 2017.** Cascavel: UNIOESTE/PEE, 2017a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Memorando n° 055, de 19 de abril de 2017.** Cascavel: UNIOESTE/DCV, 2017b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **A situação do atendimento educacional especializado aos acadêmicos e professores surdos e com deficiência física na UNIOESTE.** Cascavel: UNIOESTE/PEE, 2017c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Memorando n° 070, 5 de julho de 2017.** Cascavel: UNIOESTE/DCV, 2017d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Ata n° 06, de 25 de agosto de 2017.** Cascavel: UNIOESTE/COU, 2017e.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Memorando n° 468/2017, de 08 de agosto de 2017.** Cascavel: UNIOESTE/DRH, 2017f.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Ofício n° 02/2017, de 12 de setembro de 2017:** ao Ministério Público do Estado do Paraná de Toledo. Cascavel: UNIOESTE/PEE, 2017g.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Correio eletrônico, de 16 de novembro de 2017:** recebido da coordenação de saúde/SETI. Cascavel: UNIOESTE/PEE, 2017h.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Educação especial:** o AEE - Atendimento Educacional Especializado no ensino superior. Cascavel:

UNIOESTE/PEE, 2017i.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Coletânea de documentos**: programa institucional de ações relativas às pessoas com necessidades especiais (PEE). Livro 1. Cascavel: UNIOESTE/PEE, 2018a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Coletânea de documentos**: programa institucional de ações relativas às pessoas com necessidades especiais (PEE). Livro 2. Cascavel: UNIOESTE/PEE, 2018b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Coletânea de documentos**: programa institucional de ações relativas às pessoas com necessidades especiais (PEE). Livro 3. Cascavel: UNIOESTE/PEE, 2018c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Correio eletrônico recebido da PROGRAD, 2018**. Cascavel: UNIOESTE/PROGRAD, 2018d.

URBAN, Ana Lidia Penteado. **Um estudo de produções científicas**: ingresso e permanência de universitários com deficiência. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (UNESP), Araraquara, 2016.

VAIN, Pablo; SCHEWE, Lelia. Educación Especial y educación inclusiva. Debates y (des)encuentros. **Revista Propuesta Educativa**. Buenos Aires, 2017.

VALDÉS, Maria Tereza *et al.* **A integração das pessoas com deficiência na Educação Superior no Brasil**. Caracas/VE: IESALC/UNESCO, 2005.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, 1996.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIECELLI, Roberto Del Conte. **Tribunais, Educação e Política - O ciclo da judicialização das políticas públicas em educação e seus efeitos indiretos externos**. Dissertação (Mestrado em Direito do Estado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: doi:10.11606/D.2.2017.tde-03102017-105747. Acesso em: 30 abr. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**: obras escogidas. 2. ed. Tomo I. Madrid/ES: Visor Dis, 1997a.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Fundamentos de defectologia**: obras completas. Tomo V. Havana/CU: Pueblo y Educación, 1997b.

VIGODSKAYA, Gita Lvova. Vygotsky and problems of special education. **Remedial and Special Education**, USA, v. 20, n. 6, p. 330-332, 1999.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; PIRES, Thiago Vieira. Os difíceis ecos dos direitos humanos: participação e cultura entre as gerações. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 83-102, 2014.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. *In*: LIMA, Antônio Bosco de (org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

WANDERLEY, Luiz E. Enigmas do social. *In*: BELFIORE- WANDERLEY, Mariangela; BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita (orgs.). **Desigualdade e a questão social**. 4. ed. São Paulo: EDUC, 2013a.

WANDERLEY, Luiz E. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. *In*: BELFIORE- WANDERLEY, Mariangela; BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria C. (orgs.). **Desigualdade e a questão social**. 4. ed. São Paulo: EDUC, 2013b.

WIEVIORKA, Michel. Diferencias culturales, racismo y democracia. *In*: MATO, Daniel (coord.). **Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización**. Caracas: FACES – UCV, 2003.

WIEVIORKA, Michel. **O Racismo, uma Introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

WILHELM, Vandiana Borba. **Estudo comparado da política de educação especial no Brasil e na Venezuela**: uma análise a partir da emergência do neoliberalismo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2010.

ZANETTI, Patricia da Silva. **Uma análise das políticas educacionais para as pessoas com deficiência visual no estado do Paraná**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, esbanca2017.